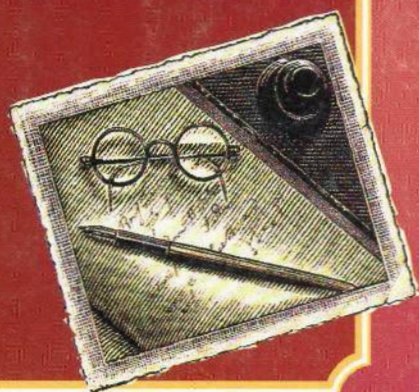


*Historia de las
universidades de*
AMÉRICA LATINA



Colección
UDUAL
1999

La Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, se creó por acuerdo del Primer Congreso de Universidades de América Latina en 1949, en la ciudad de Guatemala.

Actualmente agrupa a 148 universidades afiliadas de todos los países de Latinoamérica.

Para celebrar sus primeros 50 años de existencia la UDUAL publica el presente texto.

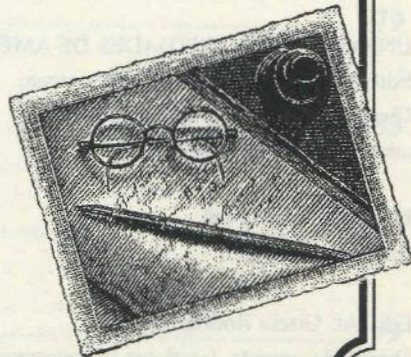
*Historia de las
universidades de*
AMÉRICA LATINA



Colectiva
UDUAL
1969

INDICE

*Historia de las
universidades de*
AMÉRICA LATINA



Colección
UDUAL
1999

Historia de las
universidades de
AMÉRICA LATINA

Primera Edición

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

Edificio UDUAL, Circuito Norponiente

Ciudad Universitaria, México, 1999.

udual@servidor.unam.mx

ISBN 968-6802-16-9

Impreso en México

Edición: Gisela Rodríguez Ortiz

Diseño de portada, interiores y diagramación: Nelson Palomo Fuentes

Colectivo
UDUAL
1999



ÍNDICE

PRÓLOGO <i>Juan José Sánchez Sosa</i>	
INTRODUCCIÓN <i>Carlos Tünnermann</i>	9
ARGENTINA <i>Pablo Buchbinder</i>	63
BOLIVIA <i>Roberto Choque Canqui</i>	121
BRASIL <i>Luis Antonio Cunha</i>	179
CHILE <i>Desiderio Saavedra Pino</i>	255
COSTA RICA <i>Yamileth González García</i>	327
CUBA <i>Armando Castanedo Abay</i>	399
ECUADOR <i>Antonio Posso Salgado</i>	433
GUATEMALA <i>Augusto Cazali Ávila</i>	535

PRÓLOGO

Siempre existe la posibilidad de que celebrar un aniversario dé la impresión de estar festejando el simple paso del tiempo. Sin embargo, la conmemoración de los cincuenta años de la fundación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), ciertamente se encuentra muy lejos de esa posibilidad. Los dos volúmenes de que consta esta serie y la multitud de actos académicos realizados en torno al aniversario de la Unión han dado testimonio de que se celebra, en realidad, una trayectoria excepcional por su calidad académica, su liderazgo en el fomento de la unidad latinoamericana a través de la interacción entre sus universidades y su generosidad en publicaciones, reuniones y acciones conjuntas a lo largo de cincuenta años.

A las puertas del nuevo milenio y quizá más que nunca, la contribución de las universidades a la solución de los múltiples problemas sociales que caracterizan a las regiones o países "en transición económica y social" resulta medular. En efecto, el papel de las instituciones de educación superior en general, y el de las universidades en particular, incluye contribuciones que abarcan cada vez más aspectos de la vida de los individuos, las comunidades y las instituciones. Sólo un par de ejemplos a guisa de ilustración: la educación superior, tanto en universidades privadas como públicas, aunque especialmente en estas últimas, es el principal factor promotor de movilidad social. Con mucha frecuencia los estudiantes de estas instituciones son los primeros integrantes de sus familias en tener acceso a niveles educativos superiores, a empleos mejor remunerados y a condiciones de vida más dignas.

En otro contexto, y con mayor periodicidad, las universidades de nuestro subcontinente, afiliadas a la Unión, se han ido convirtiendo en referencia habitual para lo más significativo de la vida cultural y científica de sus respectivas naciones. De manera creciente y en más países cada vez, nuestras universidades reciben reconocimiento como genuinos semilleros de la vida civilizada, en algunas ocasiones en condiciones muy difíciles. Lejos de haber razón para pensar que no lo seguirán siendo, el nuevo milenio representa para las universidades latinoamericanas el reto

histórico de aumentar su presencia en significado, en calidad y en cantidad, en todos los niveles y aspectos de la vida de nuestros pueblos latinoamericanos.

Finalmente, es frecuente que rectores, funcionarios de ministerios de educación y académicos de diversas universidades latinoamericanas se encuentren con una reacción que oscila entre la sorpresa y la incredulidad cuando colegas de países cuyo idioma no es ni el castellano ni el portugués, se enteran de la vieja tradición y del abolengo, del alto nivel académico, de la alta productividad en la investigación y de la importantísima contribución de las universidades de nuestro subcontinente en sus respectivos países y regiones. Otro de nuestros retos fundamentales para el tercer milenio consiste en tornarnos en líderes, más que en seguidores, en cuanto a contribuir y responder a la globalización de la educación superior y la investigación científica, de manera que nuestras instituciones y nuestro idioma reciban no sólo el crédito y el sitio que se merecen, sino que fomentemos la integración latinoamericana a través de presentar unidad y fortaleza ante representantes de otras culturas y geografías.

El lector encontrará en los volúmenes de esta serie, el fundamento histórico que ha dado vida y permanencia a nuestras universidades, así como las múltiples razones por las que la aceptación de los retos históricos mencionados, y de otros más, puede hacerse realmente con conciencia promisoriosa y entusiasmo; con la convicción de que se trata de metas que merecen un compromiso y de que su búsqueda vale la pena, a pesar de limitaciones y de escasez de recursos, en algunas ocasiones. Tenemos clara conciencia de que, en algunos extremos, esta tarea tiene que emprenderse aun en aquellos casos en que externamente se percibe a la universidad como dolor de cabeza, o como botín político.

La Unión de Universidades de América Latina, en esta feliz ocasión de su cincuenta aniversario, se complace en presentar esta obra preparada por muchos de los más significativos conocedores de nuestra historia universitaria. Así, la UDUAL aporta una piedra más en la construcción de una América Latina integrada y unida por muchas de sus mejores instituciones educativas.

Dr. Juan José Sánchez Sosa
Secretario General de la
Unión de Universidades de América Latina



INTRODUCCIÓN

Como parte de las conmemoraciones del quincuagésimo aniversario de la fundación de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), el Consejo Ejecutivo de la Organización decidió llevar a cabo un proyecto de investigación sobre *La universidad latinoamericana: desarrollo y perspectivas*, que debía culminar con la elaboración de una Historia de las universidades en América Latina.

Los objetivos del proyecto fueron los siguientes: "1. Examinar la evolución de las universidades latinoamericanas y su relación con los procesos sociales y políticos; 2. Analizar los problemas actuales de las universidades de América Latina, buscando poner de manifiesto los cambios más trascendentales que caracterizan y afectan su existencia en la época actual; 3) Proporcionar a las universidades elementos para su autocomprensión, con miras a elaborar respuestas para las nuevas demandas que les plantea la realidad latinoamericana y su aptitud para generar nuevos conocimientos y 4. Ofrecer a los sectores y organismos interesados en el desarrollo universitario, una visión que coadyuve a la toma de decisiones calificadas."

Con la colaboración de investigadores de un buen número de universidades asociadas a la UDUAL, la temática del proyecto comprendió seis regiones (México, Centroamérica, Caribe, Área Andina, Brasil y Cono Sur), y si bien estuvo referida principalmen-

te a la segunda mitad del siglo XX, su finalidad fue prospectiva: avizorar la universidad que América Latina y el Caribe necesitan para ingresar en el nuevo milenio.

El resultado del proyecto es el libro que la UDUAL hoy publica para saludar sus primeros cincuenta años de vida, y que viene a llenar un vacío muy sentido en la bibliografía especializada sobre la educación superior de América Latina y el Caribe, donde hacía falta una obra de conjunto que concentrara su atención sobre la universidad actual, es decir la de la segunda mitad del presente siglo.

Para cada institución reseñada, la obra incluye sus principios rectores (autonomía, libertad de cátedra y de investigación, compromiso social y nacional); gobierno y legislación; docencia, investigación y extensión o difusión de la cultura. Asimismo, comprende la descripción de los sectores que la integran (alumnos, personal académico y administrativo, formas de relación entre ellos y con las autoridades, la institución, el gobierno y la sociedad en general); administración, patrimonio y financiamiento; vínculos con la sociedad y la visión de futuro.

Es realmente encomiable la decisión de la UDUAL de publicar esta obra, llamada a constituirse en valiosa herramienta para el cabal conocimiento de la problemática contemporánea de nuestra educación superior. Difícilmente podía haberse elegido mejor manera de conmemorar el feliz acontecimiento de su medio siglo de existencia.

Vale la pena hacer un poco de memoria sobre la fundación de la UDUAL. Hace treinta años (1969), e. ocasión del vigésimo aniversario de la UDUAL, quien estas líneas escribe tenía el honor de ocupar la presidencia de su Consejo Ejecutivo. En la solemne ceremonia que para celebrar dicho aniversario tuvo lugar en la Universidad de San Carlos de Guatemala, dije entonces: "A las once de la mañana del 15 de septiembre de 1949, en el Paraninfo de esta ilustre y plurisecular Universidad de San Carlos de Guatemala, se instaló el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, por acuerdo del cual se creó la Unión de Universidades de América Latina, entidad cuyo vigésimo aniversario nos congrega otra vez en el Hogar Carolino para revisar la obra cum-



plida y avizorar el futuro de nuestro organismo continental universitario. Ejercía en esa época, de manera brillante y fecunda, la rectoría de esta augusta Casa el doctor Carlos Martínez Durán, a quien correspondió auspiciar y presidir aquel histórico congreso, que contó con la asistencia de 112 delegados de 34 Universidades. La iniciativa para reunirlo partió del seno del Primer Congreso Universitario Centroamericano, celebrado en San Salvador en septiembre de 1948. En la sección de clausura de este Congreso se acordó convocar a una Asamblea de Universidades Latinoamericanas, tarea encomendada a la Universidad de San Carlos de Guatemala. La Universidad Carolina cumplió con esplendidez y acierto el honroso encargo, gracias principalmente al entusiasmo de su magnífico rector, doctor Carlos Martínez Durán, secundado por un comité del que era secretario general el dinámico ingeniero Guillermo Coto Conde.”

La Unión de Universidades de América Latina nació bajo el alero de la Universidad de San Carlos, como fruto del diálogo cordial promovido entre los universitarios latinoamericanos por el rector Martínez Durán, a quien justamente se le atribuye el mérito de la fundación de la UDUAL.

Invitado por la Secretaría General de la UDUAL a escribir una introducción para esta obra, me pareció conveniente que el contenido de la misma comprendiera un resumen del desenvolvimiento histórico global de la educación superior en América Latina, de su situación actual y perspectivas futuras. La intención es proporcionar al lector un marco general de referencia, antes que inicie la lectura de los capítulos referidos a las diferentes instituciones.

1. EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA

1.1. El fenómeno de la temprana fundación de universidades en el Nuevo Mundo

El fenómeno de la temprana fundación de universidades en tierras del Nuevo Mundo, cuando aún no había terminado la Conquista y

a pocas décadas del Descubrimiento, ha sido explicado de distintas maneras y desde diferentes posiciones.

El sociólogo alemán Hanns-Albert Steger sostiene que tal vez este proceso se comprenda mejor, “si consideramos que la Conquista se puede entender como una repetición, en la medida en que estaba investida con el carácter de una cruzada, de la Reconquista de la Península Ibérica que acababa de terminar”. A esta consideración Steger agrega, como punto de partida español para la fundación de universidades, la misma concepción imperial de los Habsburgos, que en oposición al centralismo de los Borbones, siempre pensaron en una confederación o reunión de “reinos cerrados en sí mismos, que se mantenían unidos por la corona, y no por una administración central. Sobre la base de esta concepción fundamental, se realizó también la incorporación de los reinos del Nuevo Mundo al Imperio Habsburgo”.

De ahí que, posteriormente, esta noción condujo al pronto establecimiento de universidades en los nuevos reinos y sustentó las voces que en todos los virreinos, capitanías generales y audiencias pedían la erección de universidades cuando “aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos”, según la frase del cronista Vázquez.

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

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

b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, con la finalidad de vincularlos culturalmente al imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias;



c) La presencia, en los primeros años del periodo colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica.

Steger estima que estas consideraciones pragmáticas no son suficientes para explicar el fenómeno que analizamos, desde luego que las necesidades podrían haber sido satisfechas sin recurrir a las universidades. Portugal no creó ninguna universidad en el Brasil durante la época colonial, la universidad portuguesa de Coimbra asumió buena parte de las tareas que en los dominios españoles desempeñaron las universidades coloniales. “También Inglaterra construyó un imperio sin que por ello otorgara importancia alguna a la fundación de universidades... España constituye, pues, una gran excepción entre las potencias coloniales, en lo que se refiere a la fundación de universidades europeas fuera de Europa”.

1.2 Régimen legal de las universidades coloniales

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

Agueda María Rodríguez, O.P., quien ha publicado (1973) una extensa historia, muy bien documentada, de las universidades hispanoamericanas durante el periodo colonial, sostiene que “el derecho universitario español —y por ende el hispanoamericano, —arranca de las Siete Partidas del rey Sabio, que a su vez no hicieron otra cosa que reproducir las costumbres de la vieja Universidad Salamantina”. En la ley primera aparece la célebre definición que del “estudio” enuncia Alfonso X: “Ayuntamiento de



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

1.3. Los modelos

Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias en el Nuevo Mundo. Entre ambas existieron diferencias bastantes significativas, que se proyectaron en sus filiales del Nuevo Mundo, dando lugar a dos tipos distintos de esquemas universitarios que prefiguraron, en cierto modo, la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades "estatales" y "privadas" (fundamentalmente católicas).

Salamanca, por entonces la más importante y añeja universidad peninsular, rivalizaba en prestigio con las universidades europeas más famosas. Prácticamente era "la primera de España, la de mayor rendimiento y la que mantuvo entre todas la hegemonía durante medio milenio". No es pues extraño que a ella recurrieran los poderes ecuménicos (Emperador y Papa) para moldear las nacientes instituciones. Aunque dentro de la línea de Bolonia, Salamanca respondió en sus orígenes a la idea de una universidad al servicio de un "Estado-nación", concepto que recién surgía en España (siglo XIV). En este sentido, en una primera etapa de su existencia tuvo un carácter más local que sus congéneres euro-

peos. No fue sino hasta siglos después, y al recibir estudiantes de todas las naciones, que acudían a ella atraídos por el prestigio de sus catedráticos, que asume el perfil más ecuménico, tanto en su quehacer como en lo referente a los temas de sus preocupaciones y enseñanza.

La organización y estructuras académicas de Salamanca, reproducidas luego con muy pocas modificaciones por sus filiales americanas, podemos describirlas, en pocas palabras, de la manera siguiente: El claustro pleno de profesores era la máxima autoridad académica, al cual incumbía la dirección superior de la enseñanza y la potestad para formar los estatutos. Al maestrescuela, llamado también canciller, le correspondía las importantes funciones de juez de los estudios, la de grados y la autorización de las incorporaciones. Este cargo, generalmente reservado a una alta autoridad eclesiástica, tenía facultades que realmente superaban a las del propio rector, a quien se confiaba la representación de la corporación universitaria y la supervisión de la docencia. El rector estaba asesorado por dos consejos: el claustro de consiliarios, con funciones electorales y de orientación, y el de diputados, encargado de administrar la hacienda de la institución. Todo el edificio de la trasmisión del conocimiento descansaba sobre la cátedra, cuya importancia era tal que con frecuencia se confundía con la misma facultad, desde luego en ciertos momentos toda una rama del saber dependió de una sola cátedra. Se otorgaba mediante concurso de oposición. El latín era el idioma universitario, cuya suficiencia era requisito de ingreso para cualquier facultad. Andando el tiempo, algunas materias comenzaron a explicarse en romance. El método de enseñanza consistía en la *lectio* o lectura *viva voce* por el catedrático o lector del texto señalado, seguida de las correspondientes explicaciones. La *lectio* se complementaba con la *disputatio*, que activaba la docencia con la participación de los estudiantes en la formulación de objeciones o argumentos con relación a las conclusiones que proponía el profesor. Los actos de conclusiones eran programados periódicamente y representaban una oportunidad para ejercitar las capacidades dialécticas de los estudiantes, principalmente en materias como teología y filosofía. Con el tiempo degeneraron en arduas discusiones sobre temas ba-



ladíes, donde los alardes de memorización despertaban gran admiración, como demostración de la más alta sabiduría.

El otro modelo lo proporcionó la Universidad de Alcalá de Henares, creada por el regente cardenal Cisneros sobre el esquema del colegio-universidad de Sigüenza, autorizada por bula pontificia. La preocupación central de la universidad alcalina fue la teología, materia que solo en épocas posteriores ocupó un lugar relevante entre los estudios salamantinos. Su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad, siendo el prior del convento a la vez rector del colegio y de la universidad. Esta circunstancia le daba a la institución una mayor independencia del poder civil.

1.4. Fundaciones universitarias en el periodo colonial

La primera universidad erigida por los españoles en el Nuevo Mundo fue la de Santo Domingo, en la Isla Española (28 de octubre de 1538). La última fue la de León de Nicaragua, creada por decreto de las Cortes de Cádiz del 10 de enero de 1812. Entre ambas fechas se crearon 32 fundaciones universitarias, si bien algunas, como la de la Plata o Charcas (Bolivia), la de Mérida (Yucatán, México) y la de Buenos Aires (Argentina), sólo existieron de *Jure*, pues no llegaron a funcionar plenamente antes de la conclusión del periodo colonial. Una de ellas, la de Oaxaca (México), se quedó en trámites y varias se extinguieron antes que finalizara el régimen colonial, entre ellas algunas establecidas por la Compañía de Jesús, cuyos privilegios para graduar cesaron a raíz de su expulsión de todos los dominios españoles.

La mayoría de las universidades coloniales fueron a la vez pontificias y reales. Las creadas por las órdenes religiosas, autorizadas por el Papa para otorgar grados, gozaron de este carácter en virtud del privilegio general conferido a la orden. En muchos casos, la bula pontificia precedió a la real cédula, especialmente en el caso de universidades fundadas por iniciativa de las órdenes religiosas. En otros, la corona tomó la precedencia, naciendo así las universidades de carácter real, luego adquirirían los privilegios pontificios. Tal como sucedió con las universidades de San Mar-



cos de Lima y México (1551), San Carlos de Guatemala (1676), San Cristóbal de Huamanga y Caracas. Algunas no llegaron a recibir el reconocimiento papal, como sucedió con las de La Plata o Charcas y Santiago de la Paz, por haberse extinguido tempranamente. Otras, sobre todo las creadas a finales del siglo XVIII o principios del XIX, no lo obtuvieron nunca.

La universidad de León de Nicaragua fue autorizada por las Cortes de Cádiz, aunque la corona la confirmó después de la restauración, por real cédula.

1.5 Organización de la universidad colonial hispanoamericana

La primera universidad fundada en el Nuevo Mundo, la de Santo Tomás de Aquino, en Santo Domingo, se inspiró en la Universidad de Alcalá, cuyos estatutos adoptó, aun cuando la bula que autorizó la erección, la *In Apostulatus culimne* de Paulo III (28 de octubre de 1538), le reconoció los mismos privilegios de Alcalá y Salamanca. Esta universidad respondió más al modelo de “convento-universidad” que antes hemos mencionado. El modelo del *studium generale*, propio de las escuelas reales y de la Universidad de Salamanca, cristalizó en la Española en la otra universidad del siglo XVI, la de Santiago de La Paz, fundada en 1558 sobre la base del colegio Gorjón, extinguida en 1767 y que estuvo dirigida por los jesuitas. Aunque en lo medular la estructura de Alcalá difería poco de la de Salamanca, sus distintos esquemas o concepciones se avenían mejor a los propósitos de las órdenes religiosas o de la corona, según vimos antes. De ahí que las “universidades imperiales” siguieron la tradición salamantina, cuyo modelo adoptaron fielmente. Tal fue el caso de las dos más importantes universidades coloniales creadas por iniciativa real: las de Lima y México. La Universidad de Santo Domingo, por su misma situación insular, quedó un poco en la periferia de la vida colonial del Nuevo Mundo y su proyección a otras religiones fue escasa, salvo la zona del Caribe.

Las dos fundaciones universitarias más importantes del periodo 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.

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

La otra gran universidad colonial fue la de México, creada también con carácter de universidad mayor, con todos los privilegios y dentro de la misma pauta salamantina, cuyos estatutos adoptó desde un principio. De ahí que, en lo fundamental, la estructura de esta universidad difería poco de la de San Marcos. Pero en México se produjo una paulatina adaptación de los estatutos salamantinos a la nueva realidad.

1.6, Reformas universitarias del periodo colonial

En su intento por propiciar el “acriollamiento de la estructura salamantina”, en pleno siglo XVII, Juan de Palafox llevó a cabo una reforma en la universidad de México. En realidad, donde mejor puede observarse el proceso de “americanización” es en la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676), donde también tuvo lugar, un siglo después, la reforma universitaria más profundamente inspirada por el espíritu de la Ilustración. En Lima, correspondió al virrey Manuel de Amat llevar a cabo la reforma de la Universidad de San Marcos, siguiendo los lineamientos de la política ilustrada trazada por Carlos III, mediante la promulgación de las “novísimas constituciones” de 1771. El “despotismo ilus-



trado" de la Casa de Borbón, versión española del enciclopedismo francés, produjo un movimiento renovador que se hizo sentir también en tierras americanas, proyectándose en la enseñanza universitaria, que durante el siglo XVII y buena parte del XVIII, había llegado a una situación de verdadera postración intelectual.

En la Universidad de San Carlos de Guatemala es donde mejor puede estudiarse el impacto que la Ilustración, promovida oficialmente por la corona en tiempos de Carlos III, produjo en las anquilosadas estructuras universitarias coloniales. Sus estatutos los redactó Sarassa y Arce en 1681, inspirándose en los palafoxianos de la Universidad de México.

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

Entre los ilustrados de Guatemala ocupa lugar prominente el fraile franciscano José Antonio Liendo y Goicoechea, nacido en Cartago, provincia de Costa Rica en 1735, discípulo de Escoto y Feijóo, enciclopedista, reformador de los estudios de la Universidad de San Carlos y mentor de la generación de donde surgieron los próceres de la independencia centroamericana. Liendo y Goicoechea, apartándose de la hasta entonces indiscutida enseñanza aristotélica, introdujo la física experimental en el curso de filosofía que impartió "según el sentido moderno" en 1769. Además, propuso una reorganización total de la enseñanza, de inspiración cartesiana, que implicaba una nueva concepción universitaria y profundas innovaciones en cuanto a planes de estudio y métodos docentes. Ampliando considerablemente el horizonte de los estudios, entonces circunscritos a once cátedras, Goicoechea propone doce nuevas, entre ellas retórica, matemáticas, física experimental y anatomía; suprime la limitación del texto único e introduce el sistema de lecturas obligatorias y materias adjuntas o complementarias. Siguiendo la corriente ilustrada, recomienda el uso del castellano en la cátedra universitaria a la par del latín.

En las postrimerías del siglo XVIII la Universidad de San Carlos de Guatemala experimentó una profunda transformación ideológica y científica. En su seno tuvieron lugar discusiones filosóficas que demuestran hasta dónde las ideas más avanzadas de

la época encontraron pronto eco en la universidad centroamericana. “Desde la duda metódica de Descartes o la teoría newtoniana de la gravitación, hasta los experimentos de Franklin sobre la electricidad o los últimos desarrollos en hidráulica, difícilmente existe un problema que no se haya expuesto o analizado durante algún examen en la Universidad de San Carlos de Guatemala durante la última mitad del siglo XVIII.” Lo establecido en la Constitución CVII de la universidad, que ordenaba “se lean doctrinas contrarias, para que el celo de la disputa sirva al adelantamiento de la juventud”, y que durante el predominio de la escolástica no hizo sino estimular las discusiones inútiles, favoreció después el ingreso de las nuevas ideas. A ella se acogió el propio Goicoechea para impartir su curso moderno de filosofía e introducir la física experimental. En los tesorios de esa época se defienden proposiciones en contra del principio de autoridad y del método escolástico y se argumenta en favor de la libertad de cátedra y del método científico.

El pensamiento ilustrado se impuso al aristotélico-tomista en el campo de la física y la ciencia en general, pero mantuvo su vigencia en el campo de la filosofía por muchos años más. Pero ésta dejó de ser la base de una escalera cuya cúspide era la teología y se convirtió en un método de pensamiento dirigido hacia la ciencia.

1.7. Juicio sobre la universidad colonial

De lo que llevamos dicho claramente se desprende que existió una “universidad colonial”, cuyas características hemos tratado de enunciar. Tal universidad respondió a una concepción y a un propósito muy bien definido, lo que le permitió ser una institución unitaria. Fue así una totalidad y no un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. “La Universidad colonial, hija de la salamantina, nos dice Luis Alberto Sánchez, fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo. Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de la Facultad nuclear: la de Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre. En derredor de ideas tan claras y simples, fue formándose el aparato universitario. Cual-



quiera que sea el concepto que nos merezca la Universidad Colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesiásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable: hubo una Universidad Colonial, independiente del número de sus Facultades o Escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución *per se*".

Esta unidad institucional se mantuvo durante todo el periodo colonial. La incorporación del método experimental y las reformas que tuvieron lugar en las postrimerías del siglo XVIII no desarticulaban la unidad conceptual sobre la que descansaba el edificio universitario; lo remozaron sin desquiciarlo.

Si bien el siglo XVII fue el más fecundo en cuanto al número de fundaciones, la decadencia de la universidad colonial se inicia en este siglo y se acentúa en la primera mitad del siglo siguiente, hasta llegar a una verdadera postración académica, de la cual sólo las ansias de saber que trajo consigo la Ilustración pudo levantarla hacia finales del siglo XVIII. Igual postración experimentaron también en ese periodo las universidades de la metrópoli. Al referirse a la situación de las universidades españolas en el siglo XVIII, Altamira destaca el predominio de un sistema libresco, memorista, cuyo espíritu estrecho no era propicio para estimular la investigación científica, congelando el saber en simples fórmulas tradicionales. Sin embargo, el impacto de la Ilustración no fue igual en todas ellas, varias continuaron viviendo dentro de los mismos esquemas hasta bien entrado el siglo XIX y aún después de la Independencia, por lo que fueron "coloniales fuera de la Colonia".

Al tratar de hacer balance de la obra realizada por las universidades coloniales, encontraremos que pese a su responsabilidad en el atraso científico de nuestro continente, por los esquemas que prevalecieron en su quehacer, al menos podemos extraer algunos elementos positivos que vale la pena mencionar. En primer término, y seguramente el más importante, cabe mencionar la concepción unitaria de la universidad, noción que fue destruida por el modelo universitario francés del siglo decimonónico. Nadie puede negar que la universidad colonial, como antes vimos, fue un todo orgánico y armónico. Este concepto, por cierto, tratan de recuperarlo los intentos de reforma universitaria de nuestros días.



Restablecer la unidad integral de la universidad, por supuesto que con propósitos y mecanismos muy distintos de los coloniales, es una aspiración de la actual universidad latinoamericana, tras el fraccionamiento que sufrió su estructura, a raíz de la independencia, por la adopción del esquema profesionalizante de la universidad napoleónica.

Otro elemento positivo fue la pretensión de la universidad colonial de autogobernarse mediante la acción de sus claustros, pretensión que constituye un antecedente importante de la autonomía universitaria, de la cual la universidad colonial jamás llegó a disfrutar plenamente. También debemos recordar la participación estudiantil en el claustro de consiliarios de algunas de estas universidades, así como el derecho a votar en el discernimiento de las cátedras de que disfrutaron sus alumnos, preciosos precedentes de la co-gestión universitaria, que constituye una de las características de la universidad latinoamericana. Esto mueve a Luis Alberto Sánchez a decir que existe para nosotros “una base clásica, histórica, tradicional” en la intervención estudiantil en el gobierno de la universidad.

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

Asimismo, podemos reprochar a la universidad colonial que vivió, en términos generales, al margen de su realidad, preocupada por asuntos que tenían poca relevancia para el verdadero bienestar de todos los miembros de su sociedad. En realidad, la universidad colonial existió y trabajó en función de los grupos dominantes, creando una tradición clasista que aún se advierte en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Acontecimientos como la misma independencia, no perturbaron mucho su sosiego, pues ésta se gestó y realizó sin su participación, cuando no con su indiferencia y muchas veces a pesar del “espíritu de sumisión, de conformidad y de mansedumbre que el claustro universitario de-



ramaba". Con todo, y no obstante las limitaciones que hemos señalado, por sus aulas pasaron algunos de los hombres que se empeñaron en la causa de la Independencia y a ella correspondió formar la élite criolla que asumió la conducción de las nuevas repúblicas.

1.8. La universidad republicana

El advenimiento de la república no implicó la modificación de las estructuras socioeconómicas de la Colonia. En este sentido, el movimiento de la independencia careció de un contenido realmente revolucionario, limitándose, en gran medida, a la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos, representantes de la oligarquía terrateniente y de la naciente burguesía comercial.

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

Dentro de este panorama de admiración exaltada por lo francés, no debe extrañarnos la selección que del modelo napoleónico hizo la república, cuando se trató de reformar la universidad colonial. Pero veamos antes qué había sucedido a las augustas Casas de estudio.

Anteriormente dijimos que las luchas por la independencia, en general, no afectaron la “vida lánguida de las decadencias sin blasones” que estas instituciones llevaron en las postrimerías del régimen colonial. Como corporación, estuvieron al margen del movimiento aun cuando la Ilustración, que logró acceso a las aulas de varias de ellas, contribuyó a formar la conciencia independentista de algunos próceres, principalmente de los que provenían de las capas medias. Salvo aquéllas que rivalizaron su enseñanza, a raíz de la introducción del método experimental, las demás permanecieron fieles a un escolasticismo esclerosado, que nada nuevo podía aportar al conocimiento. De ahí que la investigación abandonara aquellas aulas, plenas de silogismos, y buscara albergue en las nuevas academias, de donde surgirá lo que se ha dado en llamar la “ciencia americana”. Este momento sella el destino de las universidades coloniales, pues el emigrar de ellas la ciencia su suerte está definida: la república no hará más que certificar su defunción.

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

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

La imitación, el calco de la universidad francesa, fue el camino escogido por la república para nacionalizar y modernizar las antiguas universidades coloniales, consideradas como vestigios medievales. A su vez, la universidad francesa acababa de experimentar profundos cambios bajo la égida de Napoleón y los ideales educativos politécnicos que éste propició. La concepción universitaria napoleónica se caracteriza por el énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, así como la sustitución de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La universidad se somete a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debe consagrar sus esfuerzos mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales. Su misión es, por consiguiente, proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa, imprimiéndole a la vez, un particular sello intelectual: promover la unidad y estabilidad política del Estado.

La adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas y políticas muy distintas de las que caracterizaban a las nacientes sociedades nacionales latinoamericanas, no podía redundar sino en perjuicio para el progreso de la ciencia y la cultura en estas latitudes. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de universidad, desde luego que la nueva institución no pasó de ser más que una agencia correlacionadora de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo aún más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, desde luego que el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad ofreció oportunidades para estudiar una serie de carreras técnicas nuevas, que seguramente América Latina necesitaba, pero no contempló, como consecuencia de la matriz adoptada, la posibilidad de cultivar las ciencias en sí mismas, aparte de sus aplicaciones profesionales inmediatas. Por muchas décadas, en América Latina fue posible estudiar ingeniería civil, medicina o farmacia, mas no matemáticas, biología o química. Sin duda, la universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo los profesionales requeridos para las necesidades sociales más peren-

torias. A ellos correspondió completar la organización de las nuevas repúblicas y promover su progreso. Pero aún estos profesionales, cuyo número y calidad jamás correspondió con las necesidades generales de la sociedad, fueron por defecto de formación, profesionistas, quizás hábiles, mas no universitarios en el sentido completo de la palabra. “Como nuestras universidades republicanas, dice Luis Alberto Sánchez, empezaron por la profesión para arribar a la cultura, tuvimos y tenemos un conjunto de profesionales incultos y antiuniversitarios”.

La universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer intactas las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante el siglo XIX. A comienzos del presente siglo, el Movimiento de Córdoba denunciará, vigorosamente, el carácter aristocrático de la universidad.

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

El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile se debió, según Steger, a que la “universidad de abogados” de don Andrés era una universidad “urbana y adecuada al siglo, en su condicionalidad social”. El mismo esquema fracasó en Bolivia, ante otras circunstancias sociales.

El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del derecho romano y del código civil, que el propio don Andrés redactó para Chile, inspirándose en el código francés, conocido también como Código Napoleónico. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue

el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX; la universidad colonial preparaba a los servidores de la iglesia; la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado. "La universidad creada por Bello transforma, con ayuda del Código, al jurista eclesiástico ciegamente imitador de las relaciones europeas, en "abogado latinoamericano". Ella configuró, según Steger, el modelo de universidad latinoamericana "clásica".

También en México, a raíz de la independencia, la universidad pasó por una etapa de sucesivas clausuras y reaperturas, según los vaivenes de la política y el triunfo momentáneo de las facciones conservadora o liberal. Después de la clausura definitiva decretada por el emperador Maximiliano en 1865, la educación superior quedó a cargo de varias escuelas profesionales dispersas, dependientes del gobierno. La universidad, como institución, desapareció del ámbito de la vida nacional hasta 1910, cuando, con motivo del primer centenario de la independencia, don Justo Sierra logra su refundación con el nombre de Universidad Nacional de México. Significativo fue el hecho de que su restablecimiento ocurre precisamente en vísperas de la Revolución. La universidad, según sus propugnadores, tratará de ser la expresión de lo "mexicano", en su dimensión universal, tal como lo sugiere el lema vasconceliano: "Por mi raza hablará el espíritu". En un principio, la nueva casa de estudios no fue más que la agrupación de las escuelas nacionales preparatorias y las escuelas profesionales de medicina, jurisprudencia, ingeniería y bellas artes, supeditada a la Secretaría de Instrucción Pública. No será hasta 1929, con motivo de una huelga estudiantil, que el presidente Emilio Portes Gil decretará la autonomía de la universidad, transformada entonces en la Universidad Nacional Autónoma de México, con su monumental Ciudad Universitaria, donde la escuela muralista mexicana estampa su mensaje de fusión revolucionaria del pasado con el presente, en función del futuro, y se convierte, al decir de H. Steger en "el gran símbolo de la educación latinoamericana en época de la civilización científica".

1.9 La Reforma de Córdoba

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

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

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

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

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

La llegada del radicalismo al poder en 1916, en Argentina, mediante el ejercicio del sufragio universal, representa el ascenso



político de las capas medias, vigorizadas por el torrente inmigratorio. La creciente urbanización es otro factor, que ligado a los anteriores, contribuyó a formar la constelación social que desencadenó el Movimiento, que ha sido calificado como la “conciencia dramática” de la crisis de cambio que experimentaba la sociedad argentina y buena parte de la sociedad latinoamericana en general.

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

¿Cuál era la situación de las universidades latinoamericanas, en general, y de las argentinas, en particular, en la época del estallido de Córdoba? Las universidades latinoamericanas, encasilladas en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza un pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática planteada por los cambios experimentados en la composición social, debidos a la urbanización, la expansión de la clase media y la aparición de un incipiente proletario industrial. Los esquemas universitarios, enquistados en el pasado, necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles la base de sustentación social. “La universidad, escribe Luis Alberto Sánchez, no había encarado aún su problemática esencial. Vivía en el campo de las ideologías de prestado y dentro de una corriente de marcado autoritarismo institucional y franco centralismo cultural”. De espaldas a la historia, no se percataba de los torrentes que ahora pasaban debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían contra ella. Había sobrevenido en las universidades una verdadera crisis de cultura, nos refiere Ale-



jandro Korn, provocada por la persistencia de lo pretérito, La corruptela académica, el predominio de las mediocridades, la rutina y la modorra en los hábitos académicos, la orientación puramente profesional y utilitaria, el olvido de la misión educadora y la entronización de un autoritarismo de la peor especie.

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

El movimiento originado en Córdoba logró muy pronto propagarse a lo largo y lo ancho de América Latina, demostrando con esto que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. En este sentido, evidentemente, se trata de un movimiento latinoamericano surgido en la Argentina al darse allí una serie de factores que precipitaron su irrupción. No es, pues una proyección latinoamericana de un fenómeno argentino. Por eso, la republicación del Manifiesto desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales.

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

El primer país donde repercutió el afán reformista fue Perú, donde desde la fundación del Centro Universitario de Lima, en 1907, las inquietudes estudiantiles estaban a la orden del día. Dirigía el reclamo estudiantil el presidente de la Federación de Estu-



diantes, Víctor Paul Haya de la Torre. En 1919, los estudiantes de San Marcos acogen el ideario de la Reforma de Córdoba. Al año siguiente, el primer Congreso Nacional de Estudiantes, reunidos en Cuzco, adopta una resolución de gran trascendencia para el movimiento: la creación de las “universidades populares González Prada”, uno de los mejores aportes del reformismo peruano. En estos centros confraternizaron obreros, estudiantes e intelectuales, ampliándose así el radio de influencia de la Reforma. El movimiento encontró también aquí su más caracterizada concreción política en la fundación, por Haya de la Torre, de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, APRA, que por algún tiempo representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antiimperialista. De ahí que el reformismo peruano aparezca como el más politizado.

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

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



11) Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana. Nacido de la “entraña misma de América”, como se ha dicho, tiene a su favor una aspiración de originalidad y de independencia intelectual no siempre lograda. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de las universidades en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos positivos en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró más que todo en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a la estructura propiamente académica de la misma, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas. “La Universidad, dice acertadamente Germán Arciniegas, después de 1918 no fue lo que ha de ser, pero dejó lo que había venido siendo; 1918 fue un paso inicial, la condición previa para que se cumpliera el destino de la universidad en América como universidad”.

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

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

a) “La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivas.

b) “La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales.

c) “El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes.

d) “La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad referente al Estado.

e) “La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático.

f) “Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública.”

Pese a todas las críticas que pueden endilgarse al movimiento reformista, muchas de ellas válidas, y sabidos que fue la manifestación del ascenso de las clases medias, cuyo interés por acceder a la universidad les llevó a reformarlas, creemos que, en una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de reforma en marcha de la universidad latinoamericana, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformanda*) y destinado a estructurar un esquema universitario original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente y al proceso de socialización que inevitablemente transformará sus actuales estructuras. En este sentido, la Reforma universitaria no es una meta sino una larga marcha apenas iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos, va de la mano de la transformación revolucionaria, nacionalista y liberadora, que América Latina tanto necesita. Bien dice Luis Alberto Sánchez: “La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada. Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América sigue aferrada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la inteligencia y el pueblo y entre la inteligencia y la universidad”.

“No se llega; se marcha” decía la Federación universitaria platense allá por los años 20, en pleno fervor reformista. Y en marcha se encuentra la reforma universitaria en nuestro continente, aunque ahora su propósito y contenido sea distinto, pues a nadie se le ocurriría meterse a reformador enarbolando banderas de hace más de medio siglo.

Pero Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia adelante. Con él se inició, por cierto, un movimiento original, sin precedentes en el mundo, encaminado a democratizar las universidades. Ecos de ese movimiento resonaron en Europa y



aun en Estados Unidos en los años sesenta. Y es que el Grito de Córdoba no se ha extinguido. Vuelve a instalarse en las gargantas juveniles, ahí donde las circunstancias exigen su presencia. Está aún en el aire, como dice Risieri Frondizi, "cabe llenar hoy de contenido el grito juvenil de indignación; poner la reforma al día". Pero el imperativo de la reforma es hoy distinto. De lo que se trata ahora es de hacer arraigar la ciencia entre nosotros, de socializar la universidad y volcarla a la nación entera, de formar a los universitarios al más alto nivel posible, mas con una conciencia social y crítica capaz de captar las causas de nuestro subdesarrollo y dependencia; de lograr la mayor eficacia en los servicios universitarios, con el fin de que la universidad esté en las mejores condiciones de dar el gran aporte que de ella esperan los pueblos latinoamericanos para alcanzar su verdadera independencia y realizar su destino histórico.

1.10 Características de la universidad latinoamericana tradicional

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

a) **Carácter elitista**, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso. La verdadera democratización de la educación hunde sus raíces en los niveles precedentes. Cuando el estudiante llega a las ventanillas de la universidad, el proceso de marginación por razones no académicas, ya está dado.

b) **Énfasis profesionalista**, con postergación del cultivo de la ciencia y de la investigación.

c) **Estructura académica** construida sobre una simple federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas.

d) **Predominio de la cátedra** como unidad docente funda-



mental.

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, etcétera.

f) Carrera docente incipiente y catedráticos que consagran en realidad pocas horas a sus labores 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 órganos representativos de la comunidad universitaria. Autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro.

j) Participación estudiantil de los graduados y del personal administrativo, en diversos grados, en el gobierno de la universidad, activismo político-estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian, especialmente en las instituciones públicas.

k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple trasmisión del conocimiento. Deficiente enseñanza práctica y de métodos activos de aprendizaje por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios.¹

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

¹ Una Universidad, según los parámetros internacionales, debería dedicar entre 7 y el 12 por ciento de su presupuesto total para adquirir material bibliográfico para su biblioteca.

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.

2. TENDENCIAS INNOVATIVAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR LATINOAMERICANA

En el ámbito de las universidades se advierte una clara tendencia a la reorganización y flexibilización de sus estructuras académicas, en la cual el departamento triunfa como unidad estructural básica, desplazando a la cátedra como núcleo fundamental de docencia e investigación. También se observan las primeras medidas destinadas a evitar que esa departamentalización se convierta en rígida compartamentalización, con la consiguiente fragmentación y atomización de la ciencia, en momentos en que la unidad esencial del conocimiento exige un trabajo interdisciplinario. De ahí la tendencia, que ya se concreta en varios ejemplos, de agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines, que pueden ser divisiones, centros o áreas. Aparecen también experiencias encaminadas a fomentar la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas.

Al lado de las universidades ha surgido una variada gama de instituciones (institutos politécnicos o tecnológicos, colegios universitarios, etcétera.), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas al nivel postsecundario. Existe una tendencia a ofrecer en estas instituciones, y aun en las mismas universidades, carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo. Es notorio que las universidades comienzan a interesarse, cada vez más, por estas carreras y por una mayor diversificación de sus campos de estudio. Se buscan tam-



bién mecanismos para articular las carreras de ciclo corto con las académicas o tradicionales, de suerte que no se transformen en callejones sin salida, sin perjuicio de su status académico propio y su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo. También se propicia, en algunos casos, la transferencia de un ciclo a otro, las llamadas “pasarelas académicas”, y las salidas laterales.

Ante la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel postsecundario, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un subsistema, debidamente coordinado e integrado.

La organización de las universidades como un sistema, más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo. Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse más estrechamente con el desarrollo de una determinada zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros regionales en las principales ciudades de sus respectivos países.

La especialización que impone el constante crecimiento del saber y la imposibilidad de que las universidades alcancen un aceptable nivel de excelencia en todos los campos del conocimiento, han hecho surgir universidades que se consagran a una determinada área del mismo, como las ingenierías, las ciencias agrícolas, las ciencias biológicas, las ciencias pedagógicas, etcétera.

Las primeras experiencias de integración regional o subregional de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, principalmente en el área centroamericana y caribeña. Existe también un plan para promover esa integración al nivel de posgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello.

Los primeros ejemplos de sistemas abiertos a nivel universitario se encuentran en marcha: Universidad Nacional Abierta de Venezuela, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Costa Rica, Unidad Universitaria del Sur de Colombia, Sistema de Educación a Distancia de las Universidades de Brasilia, La Habana, Cuba y UNAM, de México. Mediante la educación a dis-



tancia se busca lograr una cobertura potencial mayor que la que permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y en el uso de multimedios, que promuevan una mayor interacción profesor-alumno.

La educación continua también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean ponerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias, guiadas por la idea clave de la formación continua, que hace cada vez más borrosa la dicotomía entre educación escolar y educación postescolar, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y el futuro. De esta suerte, aunque de manera aún limitada, el concepto de educación permanente se está incorporando en el trabajo de las universidades latinoamericanas.

También es importante mencionar las asociaciones regionales y subregionales que han surgido y que desempeñan un gran papel en el fomento del intercambio y la cooperación: el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA); la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL); la Organización Universitaria Interamericana (OUI), que incluye universidades de Estados Unidos y Canadá; la Asociación de Universidades e Institutos de Educación Superior del Caribe (UNICA). Otra modalidad son las universidades regionales: University of the West Indies (UWI) y Universidad Andina "Simón Bolívar", por ejemplo. En el ámbito nacional existen también organismos y asociaciones de coordinación de la educación superior: consejos nacionales de rectores o de universidades, que adquieren cada vez mayor importancia como organismos diseñadores de las políticas nacionales de educación superior. También promueven tareas relacionadas con la evaluación y la acreditación de las instituciones de educación superior. Finalmente, en este aspecto, mencionemos las redes de universidades e instituciones, como la red regional de Universidades del Caribe, UNAMAZ, REDESLAC, REDEAED, INFLOES, la Red de Innovaciones en la Educación Superior a Distancia, cuyo núcleo central está en la UNA de Venezuela y es apoyada por el programa UNITWIN de la UNESCO.

Uno de los fenómenos que se está dando es la coexistencia de macrouiversidades, con más de 100 mil alumnos, y microuiversidades, con unos pocos centenares. Además, suelen coexistir universidades oficiales (nacionales o federales, estatales o provinciales y municipales) con universidades privadas (católicas, evangélicas y privadas laicas). Últimamente se han establecido en varios países de la región sucursales de universidades extranjeras, especialmente norteamericanas, que suelen funcionar como verdaderos "enclaves académicos", sin ninguna relación con el sistema educativo del país.

Es también importante mencionar la creación de estudios de posgrado, ligados a las tareas de investigación, aunque no siempre tienen el nivel adecuado ni responden a un plan nacional, como sería de desear. Se dan algunas experiencias de integración subregional de los estudios de posgrado, como son los casos del Segundo Plan de Integración Regional de la Educación Superior Centroamericana (PIRESC II), que auspicia el CSUCA en Centroamérica, y el Plan subregional de estudios de posgrado que promueve el Grupo de Montevideo.

Un estudio realizado por la UDUAL, que comprendió 540 universidades latinoamericanas, revela que "el más alto número de planes de estudio de posgrado (especialidades) es en ciencias de la salud. En cambio, es bajo en ciencias agropecuarias y del mar y también en ciencias de la educación, áreas en las que Latinoamérica está necesitada. Lo que marca una llamada de atención respecto de la planeación de nuevos posgrados." También revela que Brasil, Chile y México son los únicos países que tienen posgrado en todas las áreas y que, en general, falta formación de personal idóneo para el posgrado. "El mínimo requisito es que los profesores que la imparten tengan ya el grado en los niveles en que lo hacen. Pero de acuerdo con la información que poseemos, este requisito sólo lo cumple el personal académico en un 57% en especialidad y un 40% en maestría".²

Se están introduciendo métodos de enseñanza más activos, que enfatizan sobre el aprendizaje más que en la simple transmi-

² Villegas, Abelardo. "La experiencia del posgrado en América Latina", en *Universidades*, n.8, julio a diciembre, 1994, UDUAL, p.3 y ss.

sión de conocimientos; la "cultura informática" está encontrando su lugar en el quehacer de nuestras instituciones de educación superior:

Educación General: La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las universidades que han incorporado en su currículo la educación general, con el fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos, cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de facultades o institutos centrales de ciencias y letras, encargados de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al servicio de toda la universidad y responsables también del cultivo de las ciencias puras. Este proceso suele estar acompañado de la adopción del sistema de créditos y del régimen semestral o trimestral, la organización de la carrera docente; la revalorización de los servicios de orientación y bienestar estudiantil, etcétera.

Planes de estudio: Uno de los problemas claves que se presentan en las universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título. Se observa, sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción integral del currículo y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más universidades latinoamericanas se preocupan por los problemas de la didáctica universitaria creando, a tal efecto, departamentos de pedagogía universitaria, con el fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etcétera.

Administración universitaria: Hace más de una década, Ismael Rodríguez Bou afirmaba, no sin razón, que "las universidades latinoamericanas están gobernadas, cuentan con un gobierno,



pero carecen de verdadera administración". En realidad, ésa era hasta hace poco la situación general, que sigue siendo cierta para buen número de universidades del continente. Sin embargo, también en este campo se han dado pasos positivos, no sólo en lo que respecta a la administración financiera y de personal, sino también en la administración académica, generalmente desatendida. Es preciso, con todo, tener presente que "la administración universitaria por su carácter complejo -al ser la universidad una entidad cultural y científica- requiere la aplicación de normas especiales, y cuando no particulares, que no se las puede encontrar todas en los cánones elaborados, por ejemplo, para la administración de empresas." En forma concomitante con el mejoramiento y la tecnificación de la administración universitaria, en un buen número de las universidades latinoamericanas se ha creado la carrera administrativa, para garantía y estímulo de los servidores administrativos de la universidad.

Planeamiento universitario: Recién incorporado a las tareas de nuestras universidades, el planeamiento se limitó, en una primera etapa, a los aspectos físicos ligados con la construcción de obras universitarias y a la recolección de datos estadísticos e históricos sobre la población estudiantil y sus proyecciones; relación profesor-alumno; costo por estudiante; elaboración de presupuestos, etcétera. Generalmente, en esta etapa, prevaleció el concepto del "plan-libro". En años más recientes, la función del planeamiento ha sido mejor comprendida y sus alcances ampliados, aunque todavía esta situación corresponde a un número muy limitado de universidades, en las que se le vincula con las tareas normales de la administración universitaria, cubriendo su campo de acción, tanto el planeamiento físico, como el administrativo y el académico. Además, de acuerdo con el concepto de planeamiento integral, de la educación se buscan los nexos con el planeamiento que se lleva a cabo en otros niveles y con los objetivos del desarrollo global, económico y social. Dentro de esta perspectiva, y por medio de organismos de carácter nacional (consejo de rectores, asociaciones nacionales de universidades, etcétera.) se han emprendido esfuerzos para planificar el desarrollo racional de todo el subsistema de la educación postsecundaria. La adop-



ción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la educación superior, con una visión a mediano y largo plazo. Recientemente, el "planeamiento estratégico" se ha incorporado a la gestión de la universidad latinoamericana, como un proceso que parte de una clara definición de su misión y funciones en la sociedad, en la cual se halla inserta y se analizan sus fortalezas, debilidades, riesgos y oportunidades para definir su rumbo y planes de acción a corto, mediano y largo plazo.

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

3. SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA REGIÓN

La educación superior de la región, al igual que en otras partes del mundo, muestra las características siguientes:

a) Una considerable expansión cuantitativa de las matrículas: El número de inscritos pasó de 270 mil en 1950, a cerca de ocho millones en 1994, con lo cual la tasa bruta regional de escolarización terciaria llegó a casi el 18 por ciento en 1994. El 68.5 por ciento de la matrícula corresponde a universidades y el 31.5 a otras instituciones de educación superior. La matrícula en universidades y otras instituciones de educación superior pública representa el 62 por ciento del total. En la región funcionan algunas de las universidades más grandes del mundo, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Buenos Aires, si bien el 87 por ciento de la matrícula asiste a instituciones de menos de cinco mil estudiantes. La distribución de las inscripciones por áreas de conocimiento muestra un alto predominio de las ciencias sociales, incluyendo las jurídicas, de la comunicación y del comportamiento (29.2%), seguidas de las ingenierías, tecnologías y ciencias físicas (19.1%), economía y administración (12.1%), humanidades



(11.5) y ciencias médicas y de la salud (11.3%). Los porcentajes menores corresponden a las ciencias naturales y matemáticas (5.2%), ciencias agrícolas, veterinarias y pesquería (3.6%). Más de la mitad de los estudiantes se concentra en carreras vinculadas con el sector de servicios. En la composición de la población estudiantil aparecen nuevos grupos de edades, nuevas demandas educativas y la matrícula femenina se ha incrementado notablemente, superando a la masculina en varias disciplinas y en la matrícula total de varios países.

b) Multiplicación y diversificación de las instituciones: El número de instituciones de educación superior pasó de 75 (la mayoría universidades) en 1950 a más de cinco mil en 1994, de las cuales 800 son universidades. Del total de instituciones, el 60% pertenece al sector privado. En las últimas décadas se ha producido una mayor diferenciación institucional: al lado de las universidades aparecen los colegios universitarios, los institutos tecnológicos superiores, las escuelas politécnicas y otras instituciones de educación superior no universitaria. Las mismas universidades tienden a diferenciarse en universidades nacionales, regionales, comunitarias, completas, especializadas (agrarias, pedagógicas, de ingenierías), etcétera. No siempre existe la debida coordinación y articulación entre todas estas instituciones, por lo que difícilmente podría decirse que forman parte de un verdadero subsistema de educación superior. En la subregión del Caribe anglófono la educación superior se caracteriza también por la existencia de un grupo heterogéneo de instituciones unidisciplinares o multidisciplinarios, en diferentes estadios de desarrollo, que ofrecen una gran variedad de diplomas y certificados. Se advierte la necesidad de promover la unidad en la diversidad del subsistema para promover su calidad.

c) Incremento del personal docente y de los graduados: El personal docente pasó de 25 mil en 1950 a cerca de un millón en 1994, de los cuales el 72 % labora en el sector público. La mayoría carece de formación pedagógica; el 70 % de dicho personal sólo ostenta la licenciatura; el 20 % tiene formación de posgrado y sólo un 10 %, según los analistas, satisface los estándares internacionales para ser considerados como profesores / investigadores.

La proporción de profesores de tiempo completo es mayor en el sector público y la de medio tiempo en el sector privado. La proporción de estudiantes por profesor es menor en la universidad pública que en la privada, un profesor por nueve estudiantes, lo cual no siempre está asociado con una mejor calidad en la formación. Del sistema postsecundario de la región egresan anualmente cerca de 700 mil graduados, de los cuales el 75% egresa de instituciones universitarias.

d) Ampliación de la participación del sector privado: La participación del sector privado en la educación superior tiende a incrementarse. La matrícula en dicho sector se acerca al 40%, como promedio regional. En un tercio de países de la región la matrícula privada supera el 40%. La proliferación de instituciones privadas y sucursales de instituciones extrarregionales, también ocurre en la subregión del Caribe anglófono, pero se mantiene el predominio del sector público. Los países con mayor proporción de matrícula privada son Brasil, Colombia y Chile. En cambio, en México, Venezuela y Argentina el sector público registra la proporción mayor. Las instituciones privadas pueden clasificarse en católicas, seculares de élite y de "absorción de matrícula". El porcentaje de lo privado en las instituciones universitarias es de 27% y de 47% en el sector superior no universitario. Como observan los analistas, gran parte de las instituciones del sector privado se ha orientado a crear carreras de poco riesgo económico —derecho, ciencias sociales, administración, educación—, dejando las carreras costosas —medicina, odontología, ingenierías, ciencias naturales— y las tareas complejas de investigación y posgrado, para el sector público. Sin embargo, en varios países, existen instituciones privadas de sólido prestigio, que también asumen tareas complejas. Puede decirse que tanto en el sector público como en el privado hay instituciones de educación superior de alto nivel académico.

e) Restricciones en el gasto público: Como consecuencia de las dificultades económicas y de la difusión de ciertos criterios que cuestionaron la rentabilidad y eficacia del gasto público destinado al nivel terciario, América Latina y el Caribe llegó a ser la región del mundo que invirtió menos como promedio por alumno



matriculado en la educación superior. En general, descendieron las inversiones públicas en educación superior, investigación y desarrollo. La inversión de la región en educación superior representa, como promedio, el 20.4 % del presupuesto dedicado al sector educativo, el 2.7 % del presupuesto nacional y el 0.8 % del Producto Interno Bruto (PIB). El costo unitario promedio es aproximadamente de mil dólares, con grandes diferencias entre los países. La inversión en investigación y desarrollo, como porcentaje del PIB, se sitúa en cerca del 0.5 % como promedio regional, con algunos países que superan ese promedio.

f) Internacionalización: En las últimas décadas se ha acentuado en la región el fenómeno de la internacionalización de la educación superior y de la investigación científica, con un claro predominio de orientación del sur hacia el norte. De esta suerte, en vez de contribuir a fortalecer las comunidades académicas de la región, ha estimulado la emigración de profesionales, científicos y técnicos hacia los países industrializados. La comunidad científica regional, estimada en cien mil personas, de las cuales el 80 por ciento se encuentra en las universidades, contribuye con un 3% de los artículos científicos que se publican en las revistas internacionales acreditadas.

En el contexto antes señalado, los **puntos críticos** que se presentan en la educación superior de la región, los podríamos enunciar de la manera siguiente:

a) Pese al extraordinario crecimiento cuantitativo de la matrícula, no se ha dado una auténtica democratización en cuanto a las oportunidades de acceso, permanencia y posibilidades de éxito para todos los sectores sociales, en un pie de igualdad y en función de los méritos respectivos, tal como lo proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos. La tasa regional de escolaridad en este nivel se sitúa en cerca del 18%, como antes vimos. Cuando los jóvenes acuden al nivel terciario, un drástico proceso de selección ha tenido lugar en los niveles precedentes y no precisamente por motivos académicos sino por razones económicas y sociales. Además, el derecho humano a la educación superior no se satisface con el acceso a instituciones de baja calidad, que predeterminan situaciones de exclusión laboral. El sistema

latinoamericano de educación superior se ha tornado así cada vez más adscriptivo, estableciendo claras diferencias entre sus egresados en cuanto al acceso al mundo del trabajo y el otorgamiento de status social;

b) El financiamiento de la educación superior se ha visto restringido como consecuencia de los ajustes económicos, de las dificultades fiscales y del cuestionamiento a la eficacia, pertinencia, calidad y rentabilidad de la educación superior, especialmente la pública. En una región donde el Estado es la fuente principal del financiamiento de la educación superior pública, y de una parte de la privada, las restricciones en el aporte fiscal han creado una situación de crisis en el subsistema terciario, ya que se ha dado una considerable expansión de la matrícula en condiciones de decrecimiento general de la economía y del gasto público. Las restricciones económicas afectan sensiblemente el desempeño cualitativo de las instituciones de educación superior, obligándolas a gastar más del 90% de sus presupuestos en el pago de salarios y a reducir sensiblemente las inversiones que más se ciñen a la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, tales restricciones conducen a priorizar la labor docente, con desmedro de las tareas de investigación, extensión y difusión;

c) Existe una preocupación generalizada en la región sobre la pertinencia, equidad y calidad de la educación superior. La falta de pertinencia y deterioro de la calidad es denunciada tanto por el sector estudiantil, que percibe la formación que se le ofrece como alejada de sus necesidades y expectativas, como por las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y el sector productivo, que con frecuencia expresan insatisfacción sobre la pertinencia y calidad de la formación de las nuevas generaciones de egresados. La preocupación por la calidad adquiere singular relevancia en función del papel central del conocimiento en la sociedad contemporánea y de los fenómenos de la globalización y la competitividad internacional. La crisis que enfrenta la educación superior de la región es así percibida, en buena parte, como una crisis de calidad, y entre los factores que la provocan suelen mencionarse los siguientes: *a)* la falta de articulación entre los distintos niveles educativos, *b)* la proliferación de instituciones que no reúnen los re-



quisitos mínimos para un trabajo académico digno de considerarse de nivel superior, *c*) el bajo nivel académico de un porcentaje considerable del personal docente y su escasa formación pedagógica, *d*) los métodos de enseñanza que enfatizan sobre la transmisión de conocimientos y la acumulación de información, más que sobre los aprendizajes realmente incorporados por el alumno. En un gran número de instituciones la cátedra magistral sigue siendo el centro de la actividad docente y contribuye a propiciar la actitud pasiva del estudiante, *e*) finalmente, la falta de políticas públicas de largo plazo para la educación superior incide negativamente en los esfuerzos encaminados a elevar la calidad del trabajo académico.

En un contexto general, en el cual coexisten características positivas y negativas, aun los análisis más rigurosos reconocen a la educación superior de la región, principalmente pública, su papel 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. Gran parte de la excelencia académica de la región, de su ciencia y su tecnología, se ha generado en las universidades públicas, sin que eso signifique desconocer el aporte de las universidades privadas más prestigiosas. Pese a los cuestionamientos que se le hacen, existe el convencimiento de que la educación superior es un bien social y un instrumento clave para la transformación y modernización de la sociedad.

Frente a esta problemática, tan brevemente resumida, los gobiernos, las instituciones de educación superior —en particular las universidades—, el sector privado y la sociedad civil en general, han ido generando distintos tipos de respuestas, que han conducido a transformaciones significativas en el panorama actual de la educación superior en América Latina y el Caribe. Algunos gobiernos han impulsado reformas parciales, sobre la base en un cambio de la concepción que se tenía sobre el papel del Estado y de los sectores público y privado en relación con la educación superior. En algunos países se han impulsado reformas legislativas mediante las cuales se han instrumentado: *i*) nuevas modali-



dades de coordinación de los sub-sistemas de educación superior; *ii*) formas de control de las instituciones privadas; *iii*) modelos de evaluación y acreditación de las instituciones y programas y *iv*) cambios en los mecanismos para la asignación de los recursos públicos.

Numerosas universidades, por su parte, han procurado adaptarse a los cambios desarrollando nuevas políticas y estrategias, entre las cuales se destacan: *1*) la búsqueda y consolidación de nuevas formas de diálogo con las instancias gubernamentales y la sociedad civil; *2*) la intensificación de los vínculos con el mundo del trabajo y el sector productivo, público y privado; *3*) la introducción de una "cultura de evaluación", mediante la aceptación de la necesidad de establecer procedimientos de evaluación institucional y acreditación, orientados al mejoramiento de la calidad académica y el perfeccionamiento continuo de la gestión y administración; *4*) la adopción la planificación estratégica; *5*) la introducción de la "cultura informática" y de las nuevas tecnologías de la comunicación e información, así como diversas modalidades de educación a distancia; *6*) la diversificación de las fuentes de financiamiento, a través de la suscripción de contratos de servicios con entes públicos y empresas privadas; la realización de proyectos de investigación y desarrollo bajo el sistema de riesgos compartidos; la creación de fundaciones y empresas universitarias y la instalación de parques tecnológicos e incubadoras de empresas, *7*) el impulso a la investigación sobre la propia educación superior y su problemática y *8*) la reorientación de la cooperación regional e internacional, privilegiando la formación de redes académicas y la integración regional y subregional de los sistemas de educación superior, con el fin de fortalecer los programas de posgrado y de investigación, consolidar la masa crítica de recursos de alto nivel y ampliar los espacios académicos.



4. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA DEL FUTURO

4.1 Contexto mundial en que se desenvuelve la educación superior

La humanidad, en las últimas décadas, ha entrado en un proceso acelerado de cambios, que se manifiesta en todos los ámbitos del acontecer político, social, científico y cultural, de suerte que puede afirmarse que estamos viviendo el inicio de una nueva era de la civilización humana, donde la educación, el conocimiento y la información desempeñan un papel central. Hay quienes sostienen que no se trata de una época de cambios sino de un cambio de época. Los finales de siglo suelen ser como la "bisagra" que anuncia un cambio de épocas.

En su libro más reciente *La creación de una nueva civilización*, Alvin y Heidi Toffler sostienen que somos la generación final de una vieja civilización y la primera generación de otra nueva. Y agregan que gran parte de la crisis e incertidumbre que vivimos tiene su origen en el conflicto que, en lo interno de nosotros y en el seno de la sociedad, se da entre la civilización de la segunda ola y la civilización naciente de la tercera ola. En obras anteriores, los Toffler han popularizado la metáfora de la historia como "olas" dinámicas de cambio. La civilización de la primera ola fue un producto de la tierra y de la revolución agrícola. Hay sociedades que aún en nuestros días siguen perteneciendo a esta primera ola: son eminentemente agrarias y premodernas, su símbolo es la azada. La civilización industrial es el producto de la segunda gran ola y se originó principalmente en Europa, su símbolo es la cadena de montaje y la energía el principal insumo de su paradigma productivo. La civilización de la tercera ola está basada en la información y el conocimiento, su símbolo es la computadora. Las naciones que ya ingresaron en la tercera ola venden al mundo información, conocimiento, innovación, programas informáticos, tecnología de punta.

Nos encontramos, pues, a escala planetaria, en un proceso de transición de la "sociedad industrial" a la "sociedad de la informa-



ción y del conocimiento”. Sin embargo, esto no excluye el hecho de que coexistan sociedades o naciones que se encuentran aún en la segunda o en la primera ola civilizatoria. La sociedad que está emergiendo algunos la denominan *learning society* o “sociedad del conocimiento”, por el papel central que éste desempeña en el paradigma productivo; otros prefieren llamarla “sociedad de la información”, y aseguran que estamos entrando en la “era de la Informática”. El tránsito, según Toffler, ha sido de la “geopolítica” a la “geoeconomía” y ahora a la “geoinformación”. Finalmente, hay quienes afirman que es más apropiado llamarla “sociedad del aprendizaje”, por el papel clave que el aprendizaje permanente está llamado a desempeñar en la sociedad del próximo siglo, hasta el punto que, según algunos autores, la habilidad más competitiva en el futuro será la de aprender y la inteligencia la materia prima por excelencia. Alguien ha escrito que el siglo XX es el siglo del derrumbe de la materia y el comienzo del reinado de los “intangibles”. Anne Brooking nos asegura que el principal activo de las empresas del Tercer Milenio será el capital intelectual, ya que la inteligencia es la que dará valor agregado a los productos. A su vez, Martin Carnoy nos dice que “la fuerza de trabajo debe tener hoy una sólida preparación en conocimientos científicos y matemáticos, así como capacidad para comunicarse eficazmente”.

Uno de los fenómenos característicos de esta época finisecular es la aparición de la “globalización” o “mundialización”, que modifica el paradigma de las relaciones interestatales hasta ahora vigente. En el nuevo esquema, los Estados pasan a constituir un eslabón de un sistema mayor: el sistema global o mundial.

El concepto de “globalización” no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados con la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etcétera. Sin embargo, el proceso de globalización no está generando un incremento uniforme de progreso y desarrollo en todas las regiones del mundo. Más bien se está dando una globalización fragmentada o segmentada, que concentra las ventajas del desarrollo en un sector relativamente reducido de la población mundial y crea profundas brechas de desigualdad, en



términos de calidad de vida y acceso a los bienes económicos y culturales, entre los distintos componentes de las sociedades nacionales, tanto en los países industrializados como en los países subdesarrollados.

La polarización económica, a nivel planetario, se incrementa constantemente, según el PNUD. Del Producto Interno Bruto Mundial casi el 80% corresponde a los países industrializados y sólo el 20 a los países en desarrollo, no obstante que en estos últimos vive el 80% de la población mundial. Como nos advierte el profesor Federico Mayor, director General de la UNESCO, “la globalización implica globalizadores y globalizados. Unos cuantos globalizadores y unos muchos globalizados. Es un fenómeno que nos preocupa precisamente porque no es global, porque representa tan sólo a una capa de la sociedad y no a su conjunto”. Las asimetrías y las desigualdades han seguido agravándose, incluso en los países donde el crecimiento económico ha sido más enérgico.

Frente a los procesos de globalización y de conformación de los grandes bloques económicos, los Estados necesitan nuevos enfoques y políticas lúcidas para fortalecer su capacidad de negociación, fomentar su competitividad y mejorar su inserción en la economía internacional. En el Consenso de Brasilia, adoptado por más de un centenar de políticos e intelectuales de América Latina y el Caribe convocados por la UNESCO en julio del año pasado, se dice que: “Sin ignorar la globalización, pero sin someterse a ella, nuestros pueblos tienen ante sí la tarea de gobernar la globalización. Gobernar la globalización es un cambio de responsabilidad compartida. Si estamos frente a problemas globales, se necesitan soluciones globales. Al término de la guerra fría es imprescindible un nuevo pacto de gobernabilidad global. Él debe incluir un nuevo contrato moral por la paz, y un nuevo arreglo que haga equitativos los flujos económicos internacionales, controle la especulación financiera y democratice las comunicaciones, para construir un orden de desarrollo compartido que libere a la humanidad de las ruinas sociales de la pobreza y la desigualdad.”

Uno de los elementos claves para reinsertarnos favorablemente en una economía mundial abierta radica en el mejoramiento sustancial de nuestra competitividad. Competitividad implica cono-



cimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos de alto nivel. Competitividad significa incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día, como lo advierten los analistas, no sólo compiten los aparatos económicos sino también las condiciones sociales, los sistemas educativos y las políticas de desarrollo científico y tecnológico. En realidad, es la sociedad entera, el país mismo, quien compete y no sólo el sector empresarial. La calidad de los sistemas educativos deviene así en un factor estratégico para la prosperidad de los países.

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

Ante un mundo en proceso de cambio, donde el conocimiento desempeña un rol clave para la competitividad de las naciones, la educación permanente aparece como la respuesta pedagógica estratégica que hace de la educación asunto de toda la vida y dota a los educandos de las herramientas intelectuales que les permitirán adaptarse a las incesantes transformaciones, a los cambiantes requerimientos del mundo laboral y a la obsolescencia del conocimiento, característica de la ciencia contemporánea que se renueva en periodos cada vez más cortos, a la vez que se incrementa a un ritmo cada vez más acelerado.

4.2 Contexto en que se desenvuelve la educación superior latinoamericana

América Latina y el Caribe, como región, no escapa a ese proceso



de cambios ni a los retos que surgen de ellos y cuyas características más relevantes trataremos de resumir.

Para abordar el tema de los probables escenarios para América Latina y el Caribe, se impone analizar previamente, de la manera más esquemática posible, lo que significó para nuestra región la década de los ochenta, la situación actual y cuáles son los desafíos que debemos enfrentar.

En la propuesta de la CEPAL, *Transformación Productiva con Equidad*, se señala que en la década pasada, la gran mayoría de los países de América Latina y el Caribe experimentó un sensible retroceso en el ámbito económico y social, hasta el extremo que es ya un lugar común designar a los años 80 como la “década perdida”, o al menos como la “década del aprendizaje doloroso”. Si tan sólo tomamos en cuenta el indicador global de la evolución del producto interno bruto por habitante, encontramos que éste se retrotrajo al nivel de 13 años atrás e incluso a más en algunas economías. La tasa media de crecimiento económico de los años 60 y 70 fue de 5.8% para la región; en cambio, en la década de los 80 fue tan sólo de 1.3%, como promedio. “En consecuencia, nos dice la CEPAL, los países de la región iniciaron el decenio de 1990 con el peso de la inercia recesiva de los años 80, con el pasivo que significó su enorme deuda externa (que sigue siendo el obstáculo más grande a todo intento de recuperación económica y que actualmente supera el medio millón de millones de dólares), y con la presencia de una fundamental inadecuación entre las estructuras de la demanda internacional y la composición de las exportaciones latinoamericanas y caribeñas”.

A la presente década de los noventa algunos la denominan como la “década de la esperanza”, argumentando que en los últimos años casi todos nuestros países lograron frenar la hiperinflación, equilibrar los indicadores macroeconómicos y mostrar indicios de un renovado crecimiento. Sin embargo, si examinamos el costo social que estos logros significaron, quizás el calificativo más apropiado para la presente década sea el de “década del incremento de la pobreza y la exclusión”. Juan Somavía nos advierte, al respecto, que “es políticamente peligroso equilibrar las finanzas sobre la base de desequilibrar la vida de la gente”.



Veamos ahora algunos indicadores de la situación actual de la región:

- Sobre la base de datos correspondientes al primer semestre de 1998, la CEPAL estima que las economías de América Latina y el Caribe crecerán entre un 3 y 4% como promedio, retomando así un camino de moderada expansión, pero insuficiente aún para promover un sólido desarrollo con equidad social y propiciar una reducción significativa del desempleo, una de las peores lacras sociales de la región. Además, los salarios reales se han mantenido prácticamente estacionarios y su poder adquisitivo ha disminuido.

- El descenso de la inflación sigue siendo un elemento positivo en el desempeño económico de los países de América Latina y el Caribe.

- América Latina es la región que presenta la más injusta distribución de la riqueza ("la más extrema polarización distributiva en el mundo", en palabras del propio Banco Mundial). En promedio, la distancia entre el 20% de la población más pobre y el 20% más rica es entre diez y quince veces; en cambio, en los países industrializados esa relación es de seis y en los asiáticos de siete. La aplicación de planes de ajuste estructural, sin correctivos sociales, incrementó la desigualdad.

- La población total de América Latina y el Caribe es de 499 millones de personas, de las cuales 200 millones de personas viven por debajo del índice de pobreza y 98 millones de ellas (22% de la población) viven en la pobreza absoluta, es decir, en la indigencia. Las estimaciones más optimistas indican que llegaremos al año 2000 con la mitad de la población sumida en la pobreza. Tal vez sea oportuno reproducir aquí una cita del presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), Enrique Iglesias, quien afirma que "no se conoce país en la experiencia histórica que haya logrado ser competitivo internacionalmente con un 40% de su población en condiciones de baja productividad y de pobreza".

- La nuestra es la región del mundo donde la población crece más rápidamente (2.3%). Para el año 2000 se estima que seremos más de 520 millones de personas, de las cuales el 70% será población urbana. Un 30% vivirá en ciudades de más de un millón de habitantes. A principios del próximo siglo, cuatro de las doce aglo-



meraciones humanas más grandes (las megalópolis de más de 13 millones de habitantes) estarán en la región: la ciudad de México, con 26 millones, San Pablo con 24, Río de Janeiro con 13,3 y Buenos Aires con 13.2. Para el año 2000, las estimaciones de las Naciones Unidas indican que el 90% de los grupos humanos que viven en condiciones de extrema pobreza estarán concentrados en ciudades, de preferencia las más grandes.

- Según el SELA, el 60% de las personas activas en la región tienen actualmente problemas con el empleo, ya sea por estar desempleadas o por estar en el sector informal, con baja productividad y nivel de remuneración.

- La situación relativa de América Latina en la economía mundial se ha deteriorado, como lo constatan los datos siguientes:

- La participación de América Latina en las exportaciones mundiales ha descendido significativamente. Según cifras de la UNCTAD, en 1959 América Latina exportaba un 11% del total mundial; en 1970 bajó al 4.8% y en 1990 representó tan sólo el 3.6% (y de este porcentaje, un 1% corresponde al petróleo). En contraste, los llamados “países de reciente industrialización” del sudeste asiático han incrementado su participación a un 8% del total mundial.

- En la década de los 80, la región transfirió, por concepto de servicio de la deuda externa, nada menos que 223 mil millones de dólares. Nos hemos transformado en exportadores netos de capital. El total de nuestra deuda externa asciende a 700 mil millones, pero tiende a crecer anualmente.

- Los precios internacionales de los principales productos de exportación de América Latina sufrieron un considerable deterioro en los últimos años.

- En cambio, las importaciones del área aumentaron, así como el precio de los productos importados.

En consecuencia, podemos afirmar que en las últimas décadas América Latina y el Caribe, como región, se ha hecho más pobre y marginal, a excepción de los reducidos sectores privilegiados de las clases altas urbanas de las grandes ciudades vinculadas con la economía internacional de mercado, que representan verdaderos “islotos de modernidad en océanos de pobreza”. El 10% de los



hogares más ricos perciben el 40% del ingreso total, según el Banco Mundial.

Y sin embargo, América Latina y el Caribe es una región sumamente rica en recursos naturales y, por lo mismo, de enormes posibilidades si se les explota racionalmente. El patrimonio ecológico de la región es uno de los más privilegiados del planeta. Veamos algunos datos:

- América Latina es la zona de mayor biodiversidad en el mundo, aunque actualmente miles de especies están en proceso de extinción.

- Los bosques tropicales húmedos, principalmente los de la región amazónica, están considerados como “el pulmón verde del planeta”. Producen cerca del 42% de la biomasa vegetal y del oxígeno regenerativo de la Tierra, frente al 14% que generan los bosques templados. Además, el llamado “cinturón verde del planeta” tiene un rol importante en las normas climáticas y meteorológicas por su gigantesca variedad genética. Representa cerca del 10% de la faz de la tierra y guarda más de la mitad de las formas de vida existentes. Sin embargo, según la FAO, desaparece a un ritmo de 11.5 millones de hectáreas al año. A este ritmo, en 50 años estaría irreversiblemente dañado.

- Las tres grandes cuencas hidrográficas del Amazonas, el Orinoco y el Río de la Plata concentran las dos terceras partes del caudal hídrico superficial total del mundo.

- América Latina posee el 19.5% del potencial hidroeléctrico mundial, pero sólo el 21% de la energía consumida tiene ese origen. Posee también el 3% de las reservas de combustibles fósiles.

- América Latina posee entre 693 y 736 millones de hectáreas de tierras potencialmente cultivables, 23% de las tierras potencialmente arables del mundo, que representan entre un 34% y 36% de su superficie total; pero sólo se cultiva aproximadamente un 90%, que representa el 12% de los suelos cultivados del planeta.

- En América Latina se encuentra el 46% de todos los bosques tropicales del mundo, el 23% de los bosques del planeta y el 17% de las tierras para crianza.

Así podríamos ir enumerando las enormes riquezas que inte-



gran el patrimonio ecológico y natural de nuestro continente. El problema es la notable desigualdad en su distribución y el voraz apetito que despierta en las trasnacionales y sus aliados locales.

En 1991, según cifras del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) citadas por la UNESCO, los países latinoamericanos dedicaban a investigación y desarrollo entre el 0.3% y el 0.7% de Producto Interno Bruto (PIB). El promedio latinoamericano es de aproximadamente 0,5%, es decir la mitad del 1% recomendado por la UNESCO hace más de veinte años. Estos porcentajes están muy lejos del 3.1% del PIB dedicado por Japón a investigación y desarrollo (I & D), pero quedan igualmente rezagados ante el 1.6% consagrado a I & D por los "dragones" del Sudeste asiático (Corea del Sur, Malasia, Hong Kong, Singapur y Taiwán).

Pero la ciencia no nace por generación espontánea; sus raíces se hunden, como ya lo hemos dicho, en la existencia de un sistema educativo de alta calidad, cuyos métodos didácticos activos estimulen la innovación, la creatividad y el espíritu de indagación en los educandos, de suerte que "aprendan a aprender" y también "a emprender". Así serán capaces de asimilar nuevos conocimientos y tecnologías, reformular hipótesis científicas y adaptar lo que saben a las nuevas condiciones. En una palabra, serán capaces de seguirle la pista al conocimiento, cuyo dinamismo torna obsoleto, en periodos cada vez más cortos, lo aprendido en la etapa escolar.

La educación está, pues, llamada a constituirse en la inversión prioritaria de nuestros países. Sin embargo, como advertimos antes, existe en el debate internacional toda una escuela de pensamiento que pone en duda, para los países en desarrollo, la eficacia y prioridad de las inversiones destinadas a la educación superior. De esta suerte, cuando se trata de decidir sobre las prioridades, esta escuela no vacila en recomendar la inversión en los niveles precedentes de enseñanza, es decir, en la educación primaria y básica, llegando incluso a recomendar que se asignen a estos niveles buena parte de los recursos que actualmente se destinan a la educación superior.

Nadie duda de la prioridad e importancia de ofrecer a todos nuestros niños y adolescentes una educación básica de calidad, que concentre su atención en los aprendizajes efectivos. Así lo

reconoció la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, suscrita en Jomtien en 1990, la cual, sin embargo, agregó dos conceptos que vale la pena tener aquí presentes. En primer lugar, el reconocimiento de que la educación básica “es más que un fin en sí misma”. “Es la base para un aprendizaje y un desarrollo humano permanentes sobre el cual los países pueden construir sistemáticamente nuevos niveles y nuevos tipos de educación y capacitación”. En segundo lugar, el concepto que establece que “la sociedad debe proporcionar un sólido ambiente intelectual y científico a la educación básica. Ello requiere el mejoramiento de la enseñanza superior y el desarrollo de la investigación científica”.

Así también lo reconocieron los ministros de Educación de América Latina y el Caribe en la Reunión de Consulta de la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (Quito, noviembre de 1989), cuando declararon que “la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje debe ser entendida como ‘suelo’ y no como ‘techo’. Es decir, no puede convertirse la adopción de esta meta en un pretexto para disminuir la consideración de otras demandas educativas. Se considera que su espíritu es un llamado a ampliar la cobertura educativa y mejorar la calidad, pertinencia y equidad en educación, en una búsqueda de mayor eficiencia. No implica tampoco desahuciar inversiones en otros niveles de la enseñanza, o en la investigación y desarrollo científico y tecnológico necesarios para que cada nación pueda gozar de una autonomía relativa en el concierto de las naciones”.

En la Séptima Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe, celebrada en Kingston, Jamaica (13 - 17 de mayo de 1996), los ministros calificaron a la educación superior como el “factor crítico para el desarrollo de la región”, pero advirtieron que “entre los problemas que actualmente enfrenta la educación superior se destaca la baja calidad de muchos de los programas y la forma inadecuada como las distintas instituciones responden a las exigencias del desarrollo económico, del mercado laboral y a los requerimientos del avance científico y tecnológico. Por lo anterior, recomendaron: “Propiciar políticas que fortalezcan la capacidad de las instituciones de educación superior para cumplir con los más altos estándares de calidad, con su misión



como formadoras de recursos humanos y convertirse en núcleos de investigación científica y tecnológica en estrecha colaboración con los sectores productivos; e impulsar cambios que contribuyan a que las universidades y demás instituciones de educación superior se conviertan en factores que colaboren en la mejora de la calidad de los niveles educativos precedentes, con especial atención en los programas y la formación inicial de los docentes.”

Se dice que en nuestra región se invierten más recursos de lo debido en la educación universitaria, en detrimento de la educación primaria y básica. Sin embargo, estudios muy recientes (1994) del doctor Fernando Reimers, profesor del Harvard Institute for International Development, demuestran que América Latina invierte menos por cada estudiante de nivel superior que las otras regiones del mundo; incluso los países de África del sub-Sahara invierten tres veces más por estudiante de nivel terciario que América Latina. Reimers llega a la conclusión que en América Latina lo recomendable no es quitar fondos públicos a la educación superior para transferirlos al nivel de educación primaria, sino invertir más en todo el sector educativo, pues las cifras comparativas demuestran que América Latina invierte menos en educación que todas las otras regiones del mundo (*Education, Equity and Economic Competitiveness in the Americas: An Inter-American Dialogue-OEA Project, 1994*).

No se trata, entonces, de redistribuir los escasos recursos existentes entre los distintos niveles educativos, sino de transferir más recursos al sector educativo, tomándolos de otros sectores menos prioritarios, desde luego que el reto que enfrentan nuestros países es mejorar la calidad, relevancia y pertinencia de todo su sistema educativo, desde una concepción integral y no segmentada del mismo, y advertidos de que el reto no es hacer más de lo mismo, sino ofrecer una educación diferente. Éste podría ser el camino para asumir la perspectiva de la “educación permanente para todos”, nuevo horizonte educativo que nos propone la UNESCO como “la llave para entrar en el siglo XXI”.

Con frecuencia se cita el ejemplo de los países del Sudeste asiático, o sea los llamados “países de reciente industrialización” (PRI), que en un periodo relativamente corto han logrado notables



niveles de desarrollo. Una de las estrategias seguidas por estos países fue, precisamente, destinar caudalosas inversiones al sector educativo en todos sus niveles. En un estudio escrito por Jasbir Sarjit Singh (Malasia) y publicado en la revista *PERSPECTIVAS* de la UNESCO (v.XXI, n.3, 1991), este autor dice: “Una vez reconocida la importancia de la enseñanza superior para la creación de una mano de obra altamente calificada, los PRI decidieron hacer en ella grandes inversiones. En todos los PRI el gasto en educación aumentó de manera constante como porcentaje del PNB y en la enseñanza superior como porcentaje del presupuesto total de educación”.

En cuanto a la tasa de retorno social, análisis recientes tienden a subrayar que es imposible, con los métodos convencionales, valorar el aporte de las universidades en el fortalecimiento de la identidad cultural y en la autodeterminación de un país, aspectos ligados a la existencia de comunidades académicas y científicas nacionales. La verdadera tasa de retorno de la educación superior puede llegar a ser más elevada, en relación con la primaria y la secundaria, si pudiéramos valorar adecuadamente los llamados resultados “intangibles” de la educación superior. “Si un país descuida su sistema de educación superior, afirma la UNESCO, no podría mantener contactos provechosos con la comunidad científica e intelectual mundial ni disponer de las capacidades y conocimientos que necesita para hacerse cargo de modo independiente de su propio desarrollo (*Informe Mundial sobre la Educación*, 1991). En América Latina, el 85% de la investigación científica se hace en las universidades, principalmente las públicas. “El Estado y la sociedad, agrega la UNESCO, deben percibir a la educación superior no como una carga para el presupuesto público, sino más bien, como una inversión nacional a largo plazo, para acrecentar la competitividad económica, el desarrollo cultural y la cohesión social”. (*Documento sobre Políticas para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior*, París, 1995).

En nuestros países, las universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentran la mayor parte de la actividad científica de la región. Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que desempeñan las



universidades en cualquier programa destinado a promover el desarrollo científico y tecnológico de la zona. A las universidades les corresponde estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representan el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de contribuir a introducirnos, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización científica contemporánea, es decir, en la modernidad. Dice Alain Touraine: “Estamos todos embarcados en la modernidad; lo que es necesario saber es si lo hacemos como galeotes o como viajeros con bagajes, proyectos y memorias”.

La concepción de modernidad no se reduce a lo que Darcy Ribeiro llamaba “modernización refleja”. Como señala Luis Enrique Orozco, “nuestra modernidad implica modernización pero no se reduce a ella. La región requiere no sólo una reconversión del aparato productivo, un aumento de la productividad y la competitividad de los países en el contexto internacional, sino también el fortalecimiento de los procesos democráticos, la asimilación de los códigos culturales de la moderna ciudadanía y la búsqueda de estrategias que contribuyan al proyecto utópico de un desarrollo sustentable en el que todos encuentren más y mejores oportunidades para el desarrollo personal y el de sus comunidades.”

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

Carlos Tünnermann Bernheim

Managua, julio de 1999



ARGENTINA

Pablo Buchbinder



Cuando en 1886 el Congreso Nacional sancionó la llamada Ley Avellaneda, el primer instrumento legal para regular el funcionamiento de las casas de estudios superiores, existían en la Argentina dos universidades: la de Córdoba y la de Buenos Aires. La primera de ellas había sido fundada a principios del siglo XVII y su trayectoria histórica reflejaba la de la mayoría de las antiguas universidades coloniales. Controlada por los jesuitas desde sus orígenes hasta su expulsión de los territorios hispanoamericanos, había pasado posteriormente a manos de la orden franciscana. Su función central era la formación de clérigos, conservando durante largo tiempo este carácter confesional. La de Buenos Aires, en cambio, había sido fundada por el gobierno de esa provincia en 1821 en un contexto de reorganización del estado local conducida por un sector liberal. Ambas casas de estudios experimentaron los efectos de un largo periodo de guerras y conflictos políticos, iniciado en 1810 con las luchas por la independencia, y hasta las décadas del sesenta y setenta del siglo pasado, la inestabilidad política y la falta de continuidad institucional y administrativa demoraron sus procesos de organización y consolidación. Las universidades debieron esperar a 1852 -año en que se produjo la caída del gobernador de la provincia de Buenos Aires, Juan Manuel



de Rosas, y comenzó la construcción del estado nacional- para que se iniciase una etapa de reorganización y reestructuración.¹

La Universidad de Córdoba fue puesta bajo jurisdicción de las autoridades nacionales en 1856. En 1864 fueron reorganizados sus planes de estudio, suprimiéndose su Facultad de teología. La universidad fue reestructurada alrededor de la Facultad de derecho. Una nueva reforma de la organización universitaria se proyectó en 1870, con la creación de la Facultad de ciencias físicas y matemáticas. En Buenos Aires, por el contrario, la universidad permaneció en el ámbito del estado provincial hasta 1881. Veinte años antes, un destacado político e intelectual porteño, Juan María Gutiérrez, se había hecho cargo del rectorado. Comenzó entonces un periodo de grandes cambios, cuyos resultados estaban claramente perfilados cuando la universidad fue nacionalizada. Un año antes había pasado la misma ciudad de Buenos Aires a la órbita de la nación, culminando así el proceso de consolidación del estado central.

La ley Avellaneda de 1886 fue resultado de un largo debate que culminó con la sanción de una norma relativamente sencilla compuesta por cuatro artículos y que se revelaría con el tiempo como un instrumento jurídico considerablemente flexible.² Establecía sólo algunos parámetros generales sobre la base de los cuales cada universidad debía dictar sus estatutos y se centraba básicamente en la forma de integración de sus cuerpos directivos, las atribuciones de estos mismos cuerpos, el modo de designación de sus profesores y el origen de los recursos presupuestarios. Sin embargo, el eje del debate parlamentario, que culminó con su sanción, estuvo focalizado en la forma de regulación de las relaciones de la universidad con los poderes públicos. La autonomía universitaria, el margen de independencia del que debían gozar las casas de estudios fue el tema principal de discusión. Los representantes del Poder Ejecutivo que intervinieron en el debate parlamentario se opusieron firmemente al proyecto original presentado por el entonces rector de la Universidad de Buenos Aires y también senador, Nicolás Avellaneda, en muchos de sus aspectos. Este proyecto contemplaba, entre otras cuestiones, la designación de los profesores por concurso de oposición, aseguraba una participa-

ción relevante de los mismos en el control de las facultades y otorgaba un amplio margen de decisión a los propios órganos de gobierno de la institución para diseñar sus planes de estudio y manejar sus recursos.

El debate puso en evidencia que la mayoría de los legisladores y representantes del Poder Ejecutivo percibían a la autonomía como un ideal al que, por el momento, era imposible alcanzar, fundamentando su posición en razones presupuestarias. La dependencia financiera que las casas de estudio tenían respecto del tesoro público hacía inviable aquel objetivo, en lo inmediato.³ Por otro lado, un fuerte espíritu anticorporativo primó entre muchos de los que protagonizaron aquellas discusiones. Evitar que el interés particular y propio de la institución o de un sector de sus miembros predominase sobre el de la ciencia y la educación en general fue uno de los principios esgrimidos en forma permanente a lo largo de las jornadas que terminaron con la sanción de esta norma. De esta manera, la responsabilidad individual del Poder Ejecutivo fue valorada por sobre la impersonal de la corporación para proceder a la designación de los profesores.⁴

Siguiendo un razonamiento similar se propuso una forma de gobierno para las facultades que dejase a sus profesores en clara minoría. También en este caso el propósito era que sus propios intereses no predominasen sobre los de la instrucción en general. A través de la ley se procuraba acotar los márgenes de autonomía e independencia de las instituciones universitarias y, sobre todo, acentuar la capacidad de decisión del poder político sobre ellas. Si bien existió cierta predisposición para preservar algunas costumbres y mecanismos tradicionales de las instituciones de altos estudios, se privilegió finalmente una alternativa que aseguraba la subordinación de la universidad al Estado. Debe recordarse que tan sólo dos años antes, en 1884, se había sancionado la ley 1420, que instauró en la Argentina la educación gratuita, laica y obligatoria. El sistema de enseñanza primaria, que fue resultado de la instrumentación de esta ley, iba a estar también fuertemente controlado por el Estado. Afirmer la potestad de éste sobre las cuestiones relativas al sistema universitario fue el propósito de la ley Avellaneda. Ésta determinó, además, que los profesores fuesen designa-

dos por el Poder Ejecutivo a partir de temas confeccionadas por las facultades, desestimándose la metodología del concurso; por otro lado, restringió a un tercio de sus miembros la participación de los profesores en el gobierno de éstas. Su aplicación hizo, finalmente, a la universidad fuertemente dependiente del poder político en lo que se refería a la aprobación de los planes de estudio y, sobre todo, en los aspectos financieros y presupuestarios.

Pero la ley no avanzaba sobre las funciones de la universidad. No incluía prácticamente ninguna mención al rol que en la sociedad argentina, que se encontraba en un proceso acelerado de cambio, cabía a las casas de altos estudios y a la instrucción superior. ¿Cuáles eran concretamente las funciones que desempeñaba por entonces la Universidad? Las dos instituciones universitarias existentes en 1886 eran, fundamentalmente, centros de formación profesional. La primacía de los intereses profesionales en la enseñanza universitaria era, por entonces, absoluta. La formación de médicos, abogados e ingenieros constituía el objetivo central de la actividad académica. Para algunos pensadores esta tendencia se correspondía con el carácter fuertemente pragmático que tenía la instrucción pública en sus diferentes niveles. Alejandro Korn, en un estudio de los años treinta, ha señalado que la generación nacida poco tiempo después de 1853 había carecido de verdaderas inquietudes espirituales, imponiendo un carácter pragmático y utilitario a la educación, cuyo correlato en el nivel superior era una enseñanza de características exclusivamente profesionales.⁵ En un trabajo consagrado a la Universidad de Buenos Aires, Juan Carlos Tedesco ha destacado que la primacía de los intereses profesionales cuestionaba la existencia misma de la universidad, ya que los estudios se realizaban en el marco exclusivo de las facultades y la enseñanza se supeditaba a los requerimientos derivados de la formación específica que exigían la práctica de la medicina, la ingeniería y el derecho.⁶

Pero esta orientación claramente profesionalista tenía detractores, cuyo número fue creciendo a lo largo del siglo. Ya en 1873, José Manuel Estrada, una figura central de la vida cultural porteña, había sostenido, refiriéndose a la ciudad de Buenos Aires, que en ella no existía una verdadera universidad. Bajo ese nombre,



afirmaba, existía sólo una escuela de abogados que, si bien suministraba al país futuros hombres de gobierno, retrasaba la apertura de carreras científicas indispensables. Para Estrada, una universidad era, fundamentalmente, un centro para el cultivo de la ciencia y sólo accesoriamente una escuela preparatoria de profesionales liberales.⁷ La crítica al profesionalismo se convertiría, por varias décadas, en un tema central de las discusiones sobre el carácter de la enseñanza universitaria en la Argentina.

Casi cincuenta años más tarde, en 1918, otra destacada figura del ámbito cultural e intelectual argentino, Ernesto Quesada, en un trabajo sobre las características de las universidades argentinas, señalaba que las tres grandes universidades nacionales existentes entonces respondían al modelo universitario napoleónico: eran escuelas superiores profesionales cuyas facultades tenían por objetivo exclusivo expedir un diploma que habilitaba para el ejercicio de una determinada profesión. La universidad se erigía entonces en el órgano gubernamental que fijaba las condiciones de idoneidad para otorgar esos diplomas profesionales. También para Quesada una instrucción superior con una exclusiva finalidad práctica constituía un verdadero atraso, ya que era la cultura científica desinteresada libre de objetivos utilitarios la que conformaba una universidad, en el sentido moderno del término.⁸

Los juicios de Estrada, citados anteriormente, aludían también a otra de las funciones claves que desempeñaba la universidad a finales del siglo XIX: la del reclutamiento y socialización del personal político. Ambas universidades, a partir fundamentalmente de sus facultades de derecho, constituían los ámbitos en los que se formaban y reclutaban los miembros del Poder Ejecutivo, la diplomacia, el parlamento y el Poder Judicial. Como ha señalado Sergio Bagú, la profesión de abogado permitía, en ese entonces, el ejercicio de una enorme cantidad de funciones. El peso que, en particular, tenían los abogados en los ambientes parlamentarios era muy significativo. El porcentaje de diputados con título universitario en 1889 era de, aproximadamente, un 50 por ciento, elevándose a un 72 en 1916. Entre los senadores era aún mayor, llegando a un 80 por ciento durante ese último año. La gran mayoría de ellos eran abogados. Ya en 1895, el 57 por ciento

de los profesionales universitarios nacidos en la Argentina eran abogados, escribanos o procuradores.⁹

Las universidades formaban, entonces, fundamentalmente médicos y abogados y cumplían un rol esencial en la socialización de las élites políticas. Los intentos de desarrollar escuelas de ingeniería, de estudios agrarios y humanidades en la enseñanza superior encontraron desde sus inicios serios escollos, sobre todo a partir de la imposibilidad de reunir un cuerpo de estudiantes relativamente importante.

El acceso al empleo público y también a los círculos políticos dirigentes se asociaba, en forma estrecha, con las posibilidades de ingresar a la universidad y, particularmente, a sus facultades de derecho. En este sentido no es casual que, en el marco de creciente concentración del poder que se generó en la Argentina a partir de la década de 1880, los grupos gobernantes restringiesen fuertemente la autonomía universitaria. También es sumamente significativo el hecho de que la lucha por la autonomía y por la ampliación de las posibilidades de acceso a la educación universitaria haya ocupado un lugar central entre las capas medias que pugnan por ascender socialmente y por incrementar su participación en el sistema político. Por otro lado es necesario subrayar que, desde fines del siglo pasado, la universidad fue incrementando su control sobre corporaciones profesionales que hasta entonces se habían desarrollado e, incluso, expedido títulos habilitantes sin la tutela de organizaciones estatales. La incorporación de la Facultad de medicina, hasta entonces independiente de la universidad y la creación de la Facultad de ciencias exactas y naturales en 1874 se inscriben en este proceso.¹⁰ Hasta esa fecha, la formación de médicos e ingenieros se realizaba fuera del marco universitario y con escaso control estatal. Con el nuevo ordenamiento universitario el Estado legalizaba progresivamente su monopolio sobre la formación de profesionales y políticos a través de la enseñanza superior. Por otro lado, el predominio profesional provocaba que la incidencia de las casas de estudio sobre vertientes más amplias de la vida cultural e intelectual argentina fuese claramente marginal. La práctica y ejercicio de las disciplinas humanísticas no tenía lugar en los ámbitos académicos formales y estaba monopoli-



zada por un núcleo de autodidactas. Esto aislaba significativamente a la universidad del activo mundo cultural e intelectual que se desarrollaba en los grandes centros urbanos de la Argentina desde los primeros años del siglo.

La primera reacción contra el profesionalismo

En las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX una creciente insatisfacción en torno al perfil y características del sistema educativo comenzó a difundirse en el seno de la sociedad y de las élites dirigentes. Éste fue impugnado por ser excesivamente utilitarista, por no contribuir al desarrollo cultural y, sobre todo, por no favorecer la creación de instancias de cohesión espiritual en una sociedad afectada sensiblemente por el impacto del fenómeno inmigratorio y el acelerado crecimiento económico.¹¹ Esta sensación se extendía, por supuesto, a la instrucción universitaria y se expresó en una aguda reacción contra el profesionalismo. En la Universidad de Buenos Aires fue la creación de la Facultad de filosofía y letras la principal manifestación de este intento de comenzar a modificar el perfil de la universidad introduciendo aspectos vinculados con la práctica de la ciencia y la “investigación desinteresada”. Para quienes, desde el seno de esa universidad, impulsaron el proceso de fundación de la nueva facultad, ésta se constituiría en un contrapeso del “utilitarismo profesional” propio de la enseñanza superior. En los considerandos del decreto de fundación se afirmaba que era necesario completar el cuadro de las ramas que formaban la instrucción superior incorporando en forma definitiva a la universidad un departamento de estudios donde tuviera lugar la alta cultura científica y literaria. Se sostenía así que el desarrollo progresivo del país hacía necesaria la difusión de tales estudios -que expresaban la síntesis de los conocimientos humanos- para que, de esta manera, el desarrollo nacional fuese completo y armónico.¹² La nueva facultad debía constituirse, además, como un centro de reflexión y generación de conocimientos sobre los problemas nacionales y contribuir, por último, a la transformación del sistema educativo en sus niveles básicos.

La aspiración a otorgar un lugar de privilegio a la investiga-



ción científica estuvo presente, durante aquellos años, también en la fundación de una tercera universidad en la ciudad de La Plata. La Universidad de La Plata fue creada sobre la base de un conjunto de instituciones científicas ya existentes. La ciudad de La Plata había sido fundada a principios de la década de 1880 para proveer de una capital a la provincia de Buenos Aires, afectada por la federalización de la ciudad en 1880. Varias instituciones científicas e incluso una pequeña universidad provincial habían surgido en esta localidad durante los últimos años del siglo. En 1905 estas instituciones fueron nacionalizadas y se encargó su dirección a un ex ministro y prestigioso político e intelectual, Joaquín V. González. Éste concibió la idea de organizar una universidad de "carácter científico y experimental" en la que se estimulara especialmente la investigación científica, la extensión universitaria y el intercambio de profesores con universidades extranjeras.¹³ Adolfo Posada, un profesor de la Universidad de Oviedo, que recorrió la Argentina hacia 1910, señalaría que el núcleo esencial de la casa de estudios platense estaba en su sección pedagógica, en su museo y en sus nacientes laboratorios. La Universidad de La Plata articuló, además, un amplio programa de intercambio con instituciones europeas, sobre todo españolas, y americanas. El viaje de Posada era, precisamente, resultado de estos acuerdos.¹⁴ Una importante colonia científica de origen alemán se desarrolló, además, durante las primeras décadas del siglo en esta ciudad. Fueron científicos de ese origen quienes organizaron la enseñanza de las ciencias físicas y naturales y dirigieron las instituciones consagradas a la docencia y a la investigación en estas disciplinas.¹⁵

Los tropiezos que experimentaron los centros científicos desde sus orígenes reflejan los límites que encontraban los intentos de modificar el perfil universitario. El principal problema derivaba de la escasa cantidad de alumnos que convocaban los estudios allí desarrollados y de la presión, ejercida a menudo por los mismos alumnos, para fortalecer las vertientes profesionales que estas mismas instituciones estaban en condiciones de generar. El caso de la Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires es, en este sentido, sumamente ilustrativo. Creada con el objeto de convertirse en el centro de investigaciones científicas de



la Universidad de Buenos Aires fue cobrando importancia como instituto formador de profesores para la enseñanza media. Esta función creció desde sus primeros años de desarrollo, debido, en gran medida, a las presiones instrumentadas por sus primeros estudiantes. Esto revela las dificultades que generaba la puesta en marcha de iniciativas no ligadas directamente con la formación profesional universitaria argentina de principios de siglo, a raíz de los condicionamientos generados por el propio medio social.¹⁶

Universidad, política y sociedad a comienzos del siglo XX

A finales del siglo pasado las dos principales universidades argentinas poseían estructuras organizativas relativamente simples. Estaban compuestas por tres o cuatro facultades y, en total, reunían unas pocas centenas de estudiantes. El eje de la actividad universitaria se concentraba en las facultades de derecho y medicina, a cuyas aulas asistían, sobre todo, los hijos de los miembros de la élite que monopolizaban, además, los principales cargos políticos, burocráticos y judiciales. Los estatutos sancionados sobre la base de la Ley Avellaneda aseguraban el gobierno de las universidades a un pequeño núcleo que pertenecía también a la élite. El centro de la estructura de gobierno estaba en las facultades donde se elegían a los miembros del Consejo Superior que gobernaba a la universidad y a los de la Asamblea Universitaria que designaba al rector de la misma. De acuerdo con lo establecido en la ley, el gobierno de las facultades se componía de unos 15 miembros, de los cuales aproximadamente sólo un tercio eran profesores de la casa de estudios. Como ha señalado T. Halperín Donghi, la ley había previsto la creación de un cuerpo gobernante para la facultad al que quería ajeno al departamento de estudios que gobernaba.¹⁷ Las academias se autorreclutaban, ya que tenían la potestad de designar a sus propios miembros. La pertenencia a ellas era, por otro lado, vitalicia.

Los consejos académicos se nutrían así de personalidades que figuraban en los primeros planos de la vida política argentina. Tanto los cargos de decanos, como los de consejeros recaían en personas que desempeñaban puestos de primera importancia en el Poder



Ejecutivo, el Parlamento o la justicia. Era habitual también que los profesores y autoridades elevasen pedidos de licencia para ocupar puestos de responsabilidad gubernamental. Quienes protagonizaron el movimiento de reforma universitaria en 1918 iban a subrayar el carácter fuertemente elitista, cerrado y oligárquico de las instituciones académicas. Sin embargo, un análisis un tanto más detallado obliga a efectuar ciertas observaciones en torno a esta visión tradicional. El sistema era, efectivamente, muy cerrado en Córdoba, probablemente también en la Facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires. Pero en algunos centros de estudios los criterios que imperaban para la renovación de las autoridades universitarias y la designación de profesores tenían una considerable amplitud. Era el caso, por ejemplo, de las facultades de filosofía y letras y ciencias exactas de la Universidad de Buenos Aires o de la mayoría de las unidades académicas de la Universidad de La Plata. En ellas, muchos científicos y profesores de prestigio sin vinculaciones claras con los elencos gobernantes, algunos incluso extranjeros, integraron los cuerpos directivos y profesoraes de estas instituciones. Expresión de la voluntad de renovar las estructuras académicas, para volverlas aún más abiertas fue, sin duda, la primera reforma de los estatutos de la Universidad de Buenos Aires en 1906.

La reforma de los estatutos de la universidad porteña constituyó el desenlace de una serie de conflictos entre las autoridades universitarias y los estudiantes, que tuvo su epicentro en la Facultad de medicina. Los conflictos evidenciaban el desajuste cada vez más grande entre las características y composición del alumnado, la instrucción universitaria y las estructuras de gobierno académico monopolizadas por una élite cuya pertenencia a dichas estructuras era, como ya señalamos, vitalicia. Por otro lado, es preciso tener en cuenta que en 1884 la sanción de la ley 1420 de enseñanza gratuita, laica y obligatoria había posibilitado la expansión del sistema de escolaridad primaria. Ésta permitió, a su vez, que los hijos de los inmigrantes interiorizaran la lengua nacional. Como ya señalamos, la educación constituyó una vía esencial de integración de los inmigrantes en la comunidad nacional y se conformó también como una instancia central para el ascenso social.



Acceder a la universidad y obtener un título profesional se convirtió en una meta largamente anhelada por muchos de los hijos de quienes inmigraron a la Argentina en las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. La población estudiantil comenzó a crecer en forma acelerada y se fue modificando lentamente su composición, incrementándose la participación de sectores medios. Este crecimiento fue acompañado por el surgimiento de las primeras organizaciones representativas: en la Universidad de Buenos Aires se constituyó en 1900 el Centro de Estudiantes de Medicina, en 1903 el de Ingeniería y en 1905 los de Derecho y Filosofía y Letras. Finalmente, en 1908 se fundó la Federación Universitaria de Buenos Aires.

También desde principios de siglo, este movimiento estudiantil protagonizó una serie de conflictos con las autoridades de las facultades. En 1903, los alumnos de la Facultad de derecho impulsaron una huelga para lograr una reforma en las ordenanzas de exámenes finales y parciales. La huelga se prolongó por varios días, durante los cuales el movimiento estudiantil fue precisando sus reivindicaciones. A la reforma del sistema de exámenes se unió el reclamo por la disminución de los aranceles universitarios y la docencia libre. Si bien el Consejo Académico mostró en sus inicios una fuerte resistencia a las presiones estudiantiles debió finalmente considerar algunos de sus reclamos. Se abocó entonces al estudio de una posible modificación de métodos y planes de enseñanza e incorporó a algunos docentes, que hasta entonces habían estado excluidos de la conducción de la facultad. En el desenlace de este conflicto tuvo un papel esencial el apoyo que el movimiento despertó entre la oposición política, en los cuerpos legislativos y en un sector importante del Poder Ejecutivo. Fue así como la prensa y las autoridades nacionales vieron con cierta simpatía y benevolencia a los movimientos de protesta estudiantiles porteños. Es especialmente significativa la respuesta que, en el marco de dicho conflicto, el ministro de Instrucción Pública de la Nación dio al rector de la Universidad de Buenos Aires cuando éste solicitó el apoyo de la policía para reprimir la revuelta estudiantil. Para el ministro el orden debía mantenerse "por la influencia moral de sus profesores y autoridades".¹⁸

Dos años después un nuevo conflicto sacudió a la Facultad de medicina. El movimiento se inició a raíz de la exclusión, por parte del Consejo Académico, de un reconocido profesional en la terna para proveer de un profesor titular a la cátedra de clínica médica. El movimiento fue apoyado por varios prestigiosos médicos de la ciudad y la composición de la terna fue objetada argumentándose que quienes la habían configurado no eran aquellos a los que estaba confiada la enseñanza de la medicina en la facultad sino un consejo académico, en el que éstos estaban insuficientemente representados. El movimiento huelguístico se fortaleció al emitir el máximo órgano de gobierno de la facultad una disposición limitando de antemano el número de alumnos que cada mesa examinadora podía aprobar. Y no fue hasta marzo de 1906 que la huelga fue levantada con la derogación de la ordenanza sobre calificación de exámenes.

Resulta prácticamente imposible desligar estos conflictos de la renovación de las estructuras universitarias que tuvo lugar en la casa de altos estudios de la capital a partir de 1906. Un nuevo rector, Eufemio Uballes, asumió su conducción. Ese mismo año los estatutos fueron reformados. Los cambios afectaron a los organismos de gobierno y prácticamente terminaron con el poder de las academias. El gobierno de las facultades estaría constituido ahora a partir de dos cuerpos colegiados: por un lado las academias conformadas por miembros vitalicios pero con funciones limitadas a consultas y asesoramiento y, por otro lado, los consejos directivos. Los miembros de estos últimos, verdaderos órganos de gobierno de las facultades, serían designados por el mismo consejo, pero a propuesta de su cuerpo de profesores reunido en asamblea. Estos últimos asumían ahora la conducción formal de la institución universitaria. Como ha señalado T. Halperín Donghi, en cierta medida, la transformación del régimen de gobierno le permitió a la casa de altos estudios porteña mostrarse "más capaz de seguir el ritmo de una muy rápida renovación cultural".¹⁹ Esta transformación evidenciaba, por otro lado, la voluntad de apertura que inspiraba a muchos de los sectores dirigentes de la Universidad de Buenos Aires, que contaba además con respaldo en sectores relevantes del gobierno, aunque, probablemente, esta misma



voluntad encontrara límites muy claramente establecidos que posibilitara la amortiguación de los conflictos que en este ámbito se venían sucediendo desde principios de siglo. Muy diferente era la situación en la otra gran institución de enseñanza superior de la república: la Universidad de Córdoba.

La Reforma Universitaria

A diferencia de la de Buenos Aires, la Universidad de Córdoba permanecía a principios de 1918 en manos de un cerrado núcleo de académicos. El peso de sectores ligados a la Iglesia Católica se hacía sentir con fuerza en sus estructuras administrativas y de gobierno e incluso sus programas de estudios conservaban una impronta claramente confesional. Expresión fiel de una sociedad profundamente católica y tradicionalista, la universidad cordobesa permanecía también ajena a los efectos del lento proceso de cambios que, en la esfera de la política nacional, había comenzado en la Argentina en 1912. Durante ese año había sido sancionada la ley Saénz Peña, que instauró el voto universal, secreto y obligatorio, terminando con las prácticas de fraude electoral generalizadas en la política argentina desde 1880. La implantación de esta ley posibilitó en 1916 la derrota electoral de los conservadores y la asunción del primer presidente radical, Hipólito Yrigoyen. A partir de ese año comenzó a consolidarse en la sociedad y en la política argentina un proceso lento y gradual de sustitución de clases dirigentes propiciada por el nuevo equipo gobernante. Pero este proceso de renovación de grupos dirigentes encontró resistencias importantes, sobre todo en ámbitos provinciales, judiciales y parlamentarios. También algunos medios universitarios se adecuaban con dificultad al nuevo clima político existente en el país. La crisis económica que trajo la Primera Guerra Mundial y las repercusiones de la Revolución rusa de 1917 agudizaron los conflictos entre quienes promovían la transformación de las estructuras de poder y quienes se resistían a abandonar las posiciones que habían ocupado durante décadas.

Uno de estos ámbitos reacios a la transformación era, sin duda, la Universidad de Córdoba. Se hablaba incluso de la existencia de



una organización de carácter informal, más o menos secreta, la *Corda Frates*, integrada por un pequeño núcleo de personalidades de la alta sociedad cordobesa que ejercía el control de esta universidad. Hacia finales de 1917 comenzaron a hacerse sentir, con renovado vigor, las protestas estudiantiles. Por entonces el Centro de estudiantes de ingeniería elevó una protesta por una ordenanza que imponía nuevas condiciones de asistencia a clase. Días después fueron los estudiantes de medicina los que formularon un nuevo reclamo ante el Ministerio de Instrucción Pública, cuestionando duramente el régimen docente y protestando por la supresión del internado para alumnos avanzados de la carrera en el Hospital de Clínicas, dependiente de la universidad. A partir de marzo de 1918 estos pedidos fueron acompañados por una serie de ruidosas manifestaciones callejeras. Como ha señalado Juan Carlos Portantiero, en esta primera etapa, el marco ideológico que contenía las reivindicaciones estudiantiles no buscaba trascender lo específicamente gremial.²⁰ Pero el movimiento de protesta se fue extendiendo, profundizando sus reclamos. El Consejo Superior de la Universidad se negó a tomar en cuenta los pedidos de los estudiantes, quienes respondieron convocando a una nueva huelga y solicitando al gobierno nacional la intervención de la casa de estudios. El presidente Yrigoyen accedió a las demandas estudiantiles y dispuso, finalmente, la medida reclamada, encargando la tarea al entonces procurador General de la Nación, José Nicolás Matienzo. La intervención aparecía como un claro triunfo del movimiento estudiantil, apoyado ahora por las máximas autoridades nacionales. La huelga fue levantada. Las primeras medidas tomadas por el interventor tendieron a satisfacer los reclamos que habían originado la protesta: la disposición por la que se suprimía el régimen de internado en el Hospital de Clínicas fue dejada sin efecto y se propuso una reforma de los estatutos.

Esta reforma dejaba, tal como lo había hecho la de 1906 en Buenos Aires, el gobierno de la Universidad al conjunto de los profesores y terminaba con el predominio de las academias integradas por miembros vitalicios. Bajo el nuevo ordenamiento se impulsó un proceso de normalización, pero el resultado de éste distó mucho del que esperaban los estudiantes. El candidato de los



sectores tradicionales que hasta entonces había conducido la universidad se impuso en la Asamblea Universitaria con el apoyo de la mayoría de los profesores. Los estudiantes desconocieron el resultado de la elección y desde entonces su programa se radicalizó. Se inició una nueva etapa de huelgas y movilizaciones estudiantiles. El movimiento se extendió desde Córdoba a los otros grandes centros universitarios del país: La Plata y Buenos Aires. El fracaso en el intento de construir la reforma sobre la base de un sector del profesorado fortaleció la consigna del gobierno tripartito igualitario integrado por profesores, graduados y estudiantes. Durante el Primer Congreso Nacional de estudiantes, celebrado en julio de 1918, se agregó a la demanda por el gobierno tripartito la de la enseñanza libre y un programa de cambio integral de la enseñanza superior.

Ante la presión estudiantil, el gobierno de Yrigoyen dispuso una nueva intervención a la Universidad de Córdoba a cargo ahora del ministro de Instrucción Pública de la nación, José S. Salinas. Ante el nuevo interventor renunciaron muchos de los catedráticos ligados a los grupos más conservadores. Los nuevos estatutos sancionados por la intervención dispusieron la organización de un gobierno para la universidad, compuesto, en una misma proporción, por profesores titulares, suplentes y alumnos. Un ordenamiento similar se impuso, en forma gradual, en el resto de las casas de altos estudios. A principios de la década del veinte, la Reforma había encarnado en todos los centros universitarios de la Argentina. Incluso en dos nuevas universidades creadas poco después de estos acontecimientos, los estatutos sancionados para regirlos recogían los principios reformistas.²¹ En estos casos, como en el de las otras universidades, el proceso de puesta en marcha de nuevos estatutos careció de los ribetes violentos que caracterizaron a los sucesos de Córdoba. En Buenos Aires, la reforma de los estatutos en 1918 fue dirigida e instrumentada por los mismos sectores que conducían la universidad y que habían experimentado un lento proceso de renovación desde principios de siglo. Estos mismos sectores fueron incorporados posteriormente a la conducción universitaria y su desplazamiento de ésta se verificó, no tanto a partir de decisiones políticas, sino más bien de un cambio gene-

racional. En este sentido, la positiva recepción que encontraron las demandas estudiantiles en el gobierno desempeñó un papel decisivo en el desenlace y evolución de este movimiento.²²

La democratización del gobierno de las universidades constituyó el elemento primordial sobre el que se estructuró el movimiento de la reforma. Sin embargo, como ya señalamos, el programa reformista fue progresivamente convirtiéndose en un proyecto de cambio integral del sistema universitario. Este proyecto partía del cuestionamiento al estado de los estudios superiores y al nivel académico de los centros de enseñanza. Como lo señalara Alejandro Korn, primer decano reformista de la Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires, la universidad había quedado notablemente retrasada en relación con la evolución del medio social y había perdido “la dirección de la vida intelectual” quedando al margen del proceso de cambio y renovación cultural.²³ La modificación de los planes de estudio se convirtió así en un postulado central del discurso reformista. El cuestionamiento partía de la crítica al “dogmatismo y escolasticismo” que caracterizaba a dichos planes y se articulaba con una firme aspiración a modificar los valores intelectuales y morales predominantes en la enseñanza superior. La crítica a la orientación profesionalista aparece también en un lugar central entre las propuestas reformistas. La universidad debía, según éstas, ocuparse de preparar hombres de ciencia y cultivar en su seno la investigación científica.²⁴ Era imprescindible que perfeccionase su labor educativa sin olvidar la necesidad de inculcar normas éticas superiores. Además, debía cumplir una función social a través de la extensión universitaria, que era percibida por los estudiantes como una forma de devolver a la sociedad parte de los beneficios que su situación de privilegio les permitía usufructuar. Por otro lado, también es importante destacar que la orientación de los principios filosóficos e ideológicos que sostuvieron los reformistas y que debían guiar los procesos de renovación cultural en las universidades fueron diferentes en los distintos ámbitos académicos. Mientras en la Universidad de Buenos Aires, como puede observarse a partir de la evolución de muchos de sus planes de estudio, quedó asociada a la victoria de tendencias antipositivistas, en Córdoba, estos mis-



mos principios la volvieron centralmente antidogmática y antiescolástica.

También desde el punto de vista político, el reformismo se asoció con agrupaciones que, en distintos aspectos, sostenían posiciones claramente opuestas. Gran parte de los dirigentes de partidos, como el radicalismo o el socialismo, se reconoció, en materia de política universitaria, reformista. Las repercusiones políticas del movimiento constituyen, probablemente, uno de sus aspectos más estudiados. Como ha afirmado Juan Carlos Portantiero ya en los primeros documentos de la reforma se hace presente la intención de proyectar las reivindicaciones estudiantiles al plano más general de las reivindicaciones políticas.²⁵ El movimiento adquirió así una dimensión continental y tuvo, incluso, una influencia decisiva en la formación de algunas agrupaciones políticas fuera de la Argentina, como el APRA en Perú. El eje central de los postulados específicamente políticos fue la solidaridad entre los pueblos latinoamericanos. De todos modos los rasgos que caracterizaron a la proyección política de la reforma no fueron similares a los de otros países del continente. La cuestión de la ampliación del movimiento a los sectores populares no se planteó con la agudeza con que se presentó en Cuba o en Perú. Incluso los intentos de constituir un partido político sobre la base de los principios que habían inspirado la rebeldía estudiantil fueron descartados rápidamente. Nuevamente, los cambios en el sistema político, producidos a partir de 1916 con el ascenso del radicalismo al poder que provocaron una ampliación significativa de las posibilidades de participación ciudadana, brindan una posible respuesta a los límites que encontró la reforma para su proyección más allá de los claustros. Como ha destacado Luis Alberto Romero, el reformismo constituyó, finalmente, más bien un sentimiento que expresó un movimiento de apertura social e intelectual que reunió diversas ideologías, pero que se basó, sobre todo, en el antimperialismo latinoamericano.²⁶

La universidad de la Reforma

Una nueva etapa en la vida de las casas de altos estudios argenti-



nas se inició a principios de la década del veinte. La Reforma introdujo transformaciones sustanciales en la vida universitaria que, en gran medida, fueron resultado de los cambios en su forma de gobierno y administración. Como afirmara Tulio Halperín Donghi, la universidad fue, a partir de entonces, expresión de las fuerzas efectivamente actuantes en su seno, de sus intereses y aspiraciones.²⁷ La Reforma impulsó, en primer lugar, un conjunto de cambios en la condición del profesorado. El arco de reclutamiento del sector de profesores se amplió considerablemente, creciendo la participación de docentes provenientes de los sectores medios. Por otro lado, el número de profesores creció en forma sustancial. En algunos casos, como en la Universidad de Buenos Aires, se incrementaron sus remuneraciones. Al justificar la necesidad del aumento, uno de los miembros del Consejo Superior, Emilio Ravignani, aludió precisamente a los cambios en la composición social del profesorado universitario posibilitado por la reforma. Este último, sostenía por entonces Ravignani, ya no se integraba con los nombres más representativos “de la política, la burocracia, la banca, las industrias, etcétera”.²⁸

A partir de la Reforma se creó, en el ambiente universitario, una verdadera carrera académica. Nuevas reglamentaciones sobre designación de profesores, que fueron sancionadas en casi todas las universidades desde fines de la década del diez y principios de la del veinte, contribuyeron a establecer una relación directa entre el acceso al cargo de profesor suplente y la posibilidad de integrar la terna para acceder al cargo de docente titular de la misma asignatura.²⁹ La generalización de los puestos de auxiliar docente y adscriptos constituyó otro paso más en la creación de esta carrera académica que funcionó, además, con un alto grado de normalidad y previsibilidad hasta 1945. Sobre la base de ésta y a un inevitable recambio generacional, el perfil social del profesorado universitario se modificó sensiblemente.

La Reforma creó y estimuló una activa vida política en el seno de las instituciones universitarias. Esto se vinculaba al hecho de que las autoridades de éstas se elegían ahora a partir de tres actos eleccionarios que involucraban a profesores titulares y suplentes y a estudiantes. La vida universitaria adquirió, en este sentido, un



ritmo mucho más agitado que en el periodo previo a 1918. En los primeros años de la década del 20, en muchos centros de altos estudios, la voluntad de los estudiantes de participar en forma activa en el gobierno de la institución se manifestó en forma permanente. Por otra parte, como ha sostenido T. Halperín Donghi, algunas figuras en las que la habilidad política primaba sobre las virtudes técnicas o profesionales ganaron un peso decisivo en la vida académica durante este periodo.³⁰ La crítica a un determinado prototipo de dirigente estudiantil y a la llamada "hipertrofia" de la actividad electoral en los claustros se convirtió en un tópico común de muchos de los discursos de las autoridades universitarias.³¹ De todos modos, el hecho de que gran parte de las autoridades y los estudiantes compartieran los principios generales de la Reforma evitó los agudos conflictos que se habían producido en años anteriores.

También se produjeron algunas modificaciones importantes en el perfil de la universidad. Las tareas relacionadas con la investigación fueron adquiriendo, sin duda, una relevancia cada vez mayor; fruto de este nuevo interés fue la creación de los institutos de investigación. Si bien en universidades como la de Buenos Aires su existencia estaba prevista ya, según el estatuto de 1906, y en otras como en la de La Plata existían prácticamente desde la fundación, sólo a partir de la década del 20 dejaron de constituir un fenómeno marginal en las instituciones académicas. En la Facultad de medicina de la Universidad de Buenos Aires, Bernardo Houssay, quien obtendría el Premio Nobel en 1947, reorganizó en 1919 el Instituto de fisiología. En la de filosofía y letras fueron creados, entre otros, a principios de la década del 20 los institutos de Investigaciones históricas, Filología y Literatura argentina. También en la Facultad de medicina de la Universidad de Córdoba se fundaron, durante esa misma década, los institutos de Anatomía, Fisiología y Tisiología. Incluso en facultades netamente profesionales, como la de ciencias jurídicas y sociales de La Plata, surgieron institutos de investigación. La ciencia y la investigación pasaron a ser consideradas como dimensiones esenciales de la vida universitaria. Por otro lado, algunos cambios se hicieron sentir también en los métodos de enseñanza. Las clases tradicionales, basadas en la



exposición verbal del profesor, comenzaron a ser fuertemente cuestionadas y se fueron generalizando los cursos de seminarios y las clases de trabajos prácticos. Otro aspecto central estuvo vinculado con la generalización de los programas de extensión, considerada también ahora una actividad esencial de la institución universitaria.

Sin embargo, es preciso señalar que estos cambios en la vida académica, producto en gran medida de la creación de nuevos estatutos y de la democratización del gobierno de las casas de estudio, no terminaron con los bastiones conservadores y antirreformistas que siguieron detentando una dosis considerable de poder e influencia. La conducción de facultades como la de derecho en Buenos Aires cayó, progresivamente, en manos de los sectores que la habían controlado hasta 1918. Las cuotas de poder que concentraron los grupos conservadores se incrementaron con los cambios políticos acaecidos a partir de 1922, que posibilitaron el acceso de Marcelo T. de Alvear a la presidencia de la nación. Con el nuevo gobierno algunos representantes antirreformistas ocuparon lugares decisivos en el aparato de poder en el nivel nacional. Varias universidades del interior fueron intervenidas y se forzaron algunos cambios en el estatuto de la de Buenos Aires. Estos cambios, que no fueron de todos modos sustanciales, daban testimonio de que el poder acumulado por aquellos sectores que se oponían a las transformaciones en el medio universitario era ya considerable. La oposición se acentuó aún más a partir de la segunda presidencia de Yrigoyen, iniciada en 1928 y concluida dos años después a causa de un golpe militar.

La universidad en los años 30

Varios profesores antirreformistas vinculados fundamentalmente con la Facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires participaron en el gabinete ministerial del gobierno provisional encabezado por el general José Félix Uriburu. Este régimen fue resultado de un golpe militar instrumentado por un sector del ejército y apoyado por un elenco civil profundamente nacionalista y antidemocrático, que procuró, entre otros aspectos, transformar al sistema político argentino, modificando la ley Saénz Peña que había



implantado el sufragio universal, secreto y obligatorio.

Pocos meses después del golpe militar las universidades fueron intervenidas y se inició un proceso de persecución de profesores y estudiantes identificados con el gobierno derrocado. En particular la intervención actuó sobre ciertos centros académicos como la Facultad de derecho de la Universidad de Buenos Aires, donde un número considerable de alumnos y profesores de filiación radical fue exonerado. El gobierno provisional impulsó también modificaciones en los estatutos de las universidades, con el propósito de volverlos más jerárquicos y restringir la participación de algunos de los estamentos en su gobierno. Se limitaron así las atribuciones y el número de los representantes estudiantiles en los organismos directivos de las facultades. En la Universidad de Buenos Aires, además, se suprimió la asignación salarial que, desde los años 20 gozaban los profesores suplentes y se prohibió a los centros estudiantiles peticionar en forma directa ante las autoridades universitarias. Hacia finales de 1931 se impuso un nuevo proceso de normalización en casi todas las universidades y, tanto los docentes, como los profesores expulsados, fueron lentamente reincorporados.

¿En qué medida los años 30 introdujeron modificaciones sustantivas en el funcionamiento y el perfil de las instituciones universitarias? Podría afirmarse que el espíritu profesionalista siguió imperando durante esta década. También es posible advertir una notable continuidad institucional. El cuerpo de autoridades de la mayoría de las casas de altos estudios fue prácticamente el mismo que en la década del veinte. Tampoco parecen haberse transformado de manera sustancial los planteles docentes. Por otra parte, si bien algunas facetas de la vida universitaria fueron afectadas por la crisis presupuestaria de 1930, hacia mediados de la década estas dificultades habían sido resueltas.

Aparentemente, los principios que impulsaban el cambio en el perfil de la universidad no perdieron vigencia en la década del 30. La crítica al profesionalismo, el impulso a la investigación o la extensión universitaria siguieron siendo banderas sostenidas por muchos de los protagonistas y dirigentes de la universidad argentina. Algunos logros parciales testimonian también, en este senti-

do, la continuidad de la universidad reformista. Como ya señalamos, varios centros de investigación se crearon, por ejemplo en la Universidad de La Plata, sobre todo en áreas relacionadas con la agricultura y la ganadería. Núcleos de investigadores, como los que conformaron especialistas reconocidos internacionalmente y radicados en la Argentina, como Julio Rey Pastor en el área de la matemática o Amado Alonso en el de la filología, continuaron desarrollando sus investigaciones iniciadas en la Universidad de Buenos Aires a finales de la década del veinte.³² Incluso en universidades pequeñas del interior, como en Tucumán, surgió un núcleo especializado en la investigación en física, que editó a principios de los cuarenta una revista que logró una rápida difusión en medios académicos del exterior. En la Universidad del Litoral, creada en 1919, surgieron institutos de estadística, de investigaciones económicas y de historia de las ciencias. También en la de Cuyo, creada en 1939, se constituyeron varios institutos, especialmente en el área de las humanidades.³³

Sin embargo, a menudo las mismas autoridades universitarias que impulsaban estos cambios advertían que sus esfuerzos obtenían éxitos muy limitados. Como en décadas anteriores, eran pocos los docentes y estudiantes que se acercaban a estos institutos. Una guía de la enseñanza, editada por el Ministerio de Justicia e Instrucción Pública a principios de la década del 30, alertaba sobre la excesiva proporción de estudiantes universitarios inscriptos en carreras tradicionales. Un 62 por ciento de los alumnos universitarios de la república estudiaban abogacía, procuración, notariado o medicina. Esta última carrera había crecido en forma acelerada durante los últimos años de la década del 20. Los editores de la guía constataban que, en cambio, muy pocos estudiantes habían ingresado en carreras como agronomía y veterinaria, cuyo futuro era, dadas las características físicas y geográficas del país, sumamente promisorio.³⁴

El fracaso en los intentos por crear un régimen de dedicación exclusiva para la docencia en el nivel universitario testimonia también los obstáculos que encontraban los intentos de cambiar las estructuras de la enseñanza superior. Iniciativas en tal sentido se plantearon en distintas universidades del país. En el Consejo Su-

perior de la Universidad de Buenos Aires, Bernardo Houssay, director del Instituto de fisiología, y el filósofo y ex decano de la Facultad de filosofía y letras, Coriolano Alberini, impulsaron un proyecto con este objetivo. Pero la propuesta fue rechazada por razones presupuestarias. Tiempo después Alberini señalaría en un discurso que la mayoría de los hombres de la universidad no eran verdaderos universitarios, porque preferían la explotación técnica de la ciencia a la pasión por investigar la verdad. En un informe presentado tiempo después, el rector de la universidad ensayaba una explicación del fracaso de estas iniciativas, afirmando que, ante la elevada retribución de las profesiones liberales en la Argentina, era imposible crear un cuerpo de personal docente consagrado exclusivamente a la enseñanza. La mayoría prefería recibir una retribución menor a condición de poder ejercer libremente su profesión. Estas reflexiones evidenciaban también cómo las élites ligadas a las profesiones liberales conspiraban contra el pleno desarrollo de una carrera en el medio universitario. Asimismo, esta situación parece explicar la ausencia de un cuerpo profesoral dotado de un fuerte espíritu corporativo, similar al consolidado en algunos sistemas universitarios europeos.

La hegemonía de la conducción reformista durante los años 20 y 30, en la mayor parte de las universidades, parece entonces no lograr romper con el perfil tradicional vigente en las casas de estudios superiores desde sus orígenes. En este sentido se perciben claramente los límites planteados al intento de romper con el perfil clásico de las universidades argentinas, que siguieron siendo, fundamentalmente, centros de formación profesional. Como lo afirmaría Julio V. González, uno de los principales dirigentes de la Reforma, ésta había hecho de la universidad profesionalista lo mejor que podía hacer de ella. Pero, finalmente, había adosado a la estructura técnica tradicional una especie de superestructura científica. Escasa repercusión tendría entonces su proyecto, presentado en los ámbitos parlamentarios durante los años 40 que procuraba desvincular a la universidad del otorgamiento de títulos profesionales.³⁵

Si bien muchos aspectos que hacen a la vida académica revelan una notable continuidad entre los años 20 y los 30, hay otros



que marcan diferencias significativas. El más importante tiene relación con el clima político que fue imperando en las casas de estudios a medida que finalizaba la década del 30. La orientación liberal seguía predominando entre la mayor parte del profesorado y el grueso de la población estudiantil se adscribía al reformismo. Sin embargo, el peso de los grupos de filiación conservadora, de militancia católica, nacionalistas y antiliberales fue creciendo a lo largo de esos años, entre los distintos estamentos que componían la comunidad universitaria. Incluso entre los estudiantes, mayoritariamente reformistas, se sumaron agrupaciones de raíz confesional que, en algunas facultades adquirieron un peso considerable. Pueden leerse también en las actas del consejo directivo o del consejo superior de las distintas universidades los reclamos de profesores que buscaban limitar la participación estudiantil en el gobierno universitario, prohibir las expresiones políticas en los claustros y hasta propiciar suspensiones de estudiantes y profesores. Varios testimonios dan cuenta también de la persecución y las sanciones a algunos estudiantes por motivos religiosos y políticos por parte de autoridades de las casas de altos estudios o del Ministerio, que se tradujeron, incluso, en la cancelación de matrículas.³⁶ Pero disposiciones o medidas como éstas chocaban a menudo con la voluntad y la actuación de otras autoridades de las mismas instituciones que procuraban, en forma permanente, preservar los márgenes del pluralismo existentes en las universidades desde principios de siglo. De todos modos, conflictos internacionales, como la Guerra Civil Española o la Segunda Guerra Mundial, impactaron con fuerza entre la comunidad académica, como lo hicieron en general en la sociedad argentina, contribuyendo a acentuar las disidencias entre sus miembros. Al comenzar la década del 40 el clima ideológico y cultural imperante era sustancialmente diferente al que existía al iniciarse el proceso de la Reforma universitaria.

El peronismo y la universidad

El 4 de junio de 1943 un nuevo movimiento militar implantó un régimen de facto en la Argentina y con él llegó a su fin el periodo



que los historiadores han llamado la “década infame”, denominación que alude al predominio de gobiernos caracterizados por una orientación claramente conservadora e impuestos, en gran medida, a partir de prácticas electorales basadas en el fraude generalizado. El nuevo régimen impulsó un proceso de intervención en todas las instituciones universitarias a partir de noviembre de 1943. Esta medida se inscribía dentro de una estrategia más amplia que procuraba una reestructuración profunda del sistema educativo. Los interventores designados provenían, por lo general, de sectores de orientación nacionalista y antiliberal. En consonancia con disposiciones tomadas para otros niveles de la enseñanza se introdujo en los colegios de enseñanza media dependientes de las universidades la enseñanza de la religión católica. El interventor en la Universidad de Buenos Aires dispuso, además, la participación oficial de la casa de estudios en la festividad del *Corpus Christi*. En la Universidad del Litoral, uno de los bastiones de los grupos reformistas y liberales, los fundamentos del decreto de intervención hacían referencia al predominio de tendencias ideológicas consideradas contrarias a la nacionalidad. En el caso de esta universidad, el interventor Jordán Bruno Genta era conocido por sus posiciones antidemocráticas y antirreformistas.³⁷

En la mayoría de los centros universitarios, los interventores decretaron la suspensión de las actividades de los centros estudiantiles, la separación de varios miembros del cuerpo docente y la expulsión de algunos estudiantes. A diferencia de gran parte del cuerpo profesoral, que manifestó su oposición en forma más o menos pasiva, los estudiantes se movilizaron activamente contra el nuevo régimen que, sometido a diversas presiones, propició, desde febrero de 1945, un proceso de normalización sobre la base de los estatutos vigentes hasta 1943. Como resultado de este proceso, las universidades pasaron a ser conducidas por los mismos sectores que las habían gobernado hasta ese último año. Pero la dinámica que adquirió la vida política argentina durante dicho periodo y el papel que en ella desempeñó la universidad llevarían, en breve, a una nueva intervención.

Dos sectores se diferenciaron claramente en la política nacional a partir de entonces. Uno de ellos, integrado por los herederos



del régimen militar, conformó una alternativa política alrededor de uno de sus líderes, el coronel Juan Domingo Perón, quien contó con el apoyo mayoritario del sindicalismo y la clase obrera industrial, de algunos sectores provenientes del conservadorismo y el nacionalismo, de la Iglesia Católica y el ejército. El otro estaba integrado por gran parte de las organizaciones empresariales, los sectores medios, la mayoría de los profesionales e intelectuales, casi todos los partidos tradicionales e, incluso, el embajador de los Estados Unidos que participó activamente de la campaña electoral. A este sector se sumó, prácticamente en pleno, la comunidad universitaria. El enfrentamiento con esta última alcanzó un punto culminante en las jornadas del 17 y 18 de octubre de 1945. Entonces, una multitud compuesta fundamentalmente por trabajadores urbanos logró, a partir de una rápida movilización, la liberación del coronel Perón, puesto en prisión por el sector del ejército que se manifestó en oposición a su gestión. Durante estos días, las principales universidades, junto con los grandes diarios fueron los blancos preferidos del ataque de los grupos que se movilizaban hacia el centro de la capital para lograr la libertad de Perón.³⁸ Las elecciones de febrero de 1946, que finalmente posibilitaron el acceso de éste a la presidencia de la república, dejaron a la universidad en el bando de los derrotados.

A finales de abril de 1946, días antes de la asunción de Perón, las universidades, reducto de los grupos liberales y antiperonistas fueron nuevamente intervenidas. Los fundamentos del decreto de intervención hacían referencia a la necesidad de mantener una absoluta neutralidad política en el medio universitario y de reestructurar al conjunto de las instituciones de enseñanza superior, modificando las leyes y los estatutos vigentes. En 1947 fue sancionada una nueva ley universitaria que echó por tierra con los principios reformistas que habían regido el funcionamiento de las casas de altos estudios desde 1918. La nueva ley no contemplaba el principio de autonomía universitaria y prácticamente suprimió la participación estudiantil en los órganos de gobierno de las casas de altos estudios.³⁹ La resistencia estudiantil se hizo sentir en forma prácticamente inmediata a través, nuevamente, de distintos tipos de huelgas y movilizaciones, pero fue rápidamente desarticulada.



Desde entonces se movió en un plano de semiclandestinidad.

Por otro lado, esta intervención forzó un cambio en la composición del profesorado universitario. Centenares de docentes fueron obligados a renunciar o directamente fueron expulsados. Cesantías de oficio, jubilaciones anticipadas y presiones directas fueron los mecanismos utilizados para desplazar a una porción significativa del profesorado universitario. Según Félix Luna, al finalizar 1946 habían sido desplazados de las universidades nacionales mil 250 docentes, casi un tercio del total del cuerpo de profesores: 423 fueron directamente cesanteados y 820, aproximadamente, renunciaron.⁴⁰ Era la primera vez, desde los tiempos de la reforma, que se producía un recambio del personal científico y docente de las universidades de tal magnitud. Entre los profesores que vieron finalizada una carrera docente de más de 20 años se encontraban algunas de las figuras más prestigiosas del ámbito intelectual y universitario argentino, como Amado Alonso, Francisco Romero o Bernardo Houssay. Institutos y grupos enteros de investigación fueron prácticamente desmantelados.

La mayor parte de las cesantías y renunciaciones tuvieron lugar en la segunda mitad de 1946 y los primeros meses de 1947. En la Universidad de Buenos Aires el grueso de las renunciaciones forzadas se realizaron durante el mes de diciembre de 1946, a raíz de una huelga estudiantil programada para ese turno de exámenes. El gobierno ordenó entonces a las autoridades universitarias supervisar la toma de exámenes por parte de los profesores y velar para que se efectuasen preguntas "benévolas" a quienes hubiesen tomado la decisión, a contramano de la huelga, de presentarse a rendir examen. Bajo esas condiciones muchos profesores se negaron a concurrir a las mesas examinadoras, situación que los llevó, finalmente, a renunciar. La presión e intromisión del poder político en la vida universitaria había sobrepasado, para una gran parte del personal universitario, el límite de lo tolerable. Muchos de ellos habían iniciado y desarrollado su actividad en un ambiente considerablemente preservado de los efectos de las disputas políticas. Los márgenes del pluralismo habían sido, en la institución universitaria, relativamente amplios. Un cierto clima de pluralismo y de tolerancia hacia el disenso se había conservado, no sin cierta difi-

cultad, en las casas de estudios, hasta mediados de los años 40. Hasta entonces, los canales de diálogo entre los diferentes sectores de la comunidad académica habían permanecido abiertos y, aunque las discusiones eran intensas, los temas políticos no habían fracturado a dicha comunidad. La irrupción del peronismo en la escena política acabó con esta situación. El efecto disruptor del surgimiento de este movimiento en el mundo académico fue, entonces, sustancial. El poder político ingresó de lleno en la vida universitaria, traduciéndose esta intromisión en medidas discriminatorias de carácter sistemático y permanente hacia miembros del personal docente y del estudiantado.

Si bien el peronismo impulsó cambios sustanciales en el ordenamiento institucional, en las formas del gobierno universitario y en los planteles docentes, no llegó a estructurarse un sistema alternativo de enseñanza superior. La universidad, como ha señalado Silvia Sigal, no fue sometida por completo al poder político, sino que éste se conformó, por lo general, con recibir muestras exteriores de lealtad, consistentes, entre otras, en la concesión del Doctorado Honoris Causa para Perón, en la estricta observación del duelo por la muerte de su esposa, Eva Duarte de Perón, o en el apoyo a su reelección. Sigal ha destacado también que, en el plano de la cultura docta, el peronismo no contaba con una estrategia propia ni tampoco con una ideología que le permitiera incidir en un conflicto cultural.⁴¹

Estas circunstancias se reflejaron, entre otros aspectos, en la forma en la que el peronismo resolvió las cuestiones relativas al reemplazo de los docentes desplazados de las universidades, a la organización de los planes de estudio y los contenidos de la enseñanza. En un plazo relativamente breve los profesores expulsados fueron reemplazados mediante designaciones interinas primero y, posteriormente, a través de los concursos. Pero sus reemplazantes no fueron, por lo general, personas ajenas a la vida académica ni pertenecían tampoco, en su mayoría, a aquellos círculos católicos y nacionalistas que habían ocupado, en lo cultural y educativo, un lugar central en el régimen militar inaugurado en 1943. A diferencia del recambio docente de los tiempos de la reforma, que permitió el ingreso a la facultad de un número importante de profesio-



nales ajenos a su vida académica, el ocurrido bajo el peronismo fue más bien una transformación interna de los cuerpos profesionales universitarios. La mayoría de los profesores titulares fueron así reemplazados por sus adjuntos y ayudantes. Docentes con 20 o más años de ejercicio fueron suplantados por personas que habían terminado sus estudios hacía menos de un lustro. Esta situación quebró también un proceso de renovación del personal docente y una carrera académica que había funcionado con total normalidad y previsibilidad desde 1918, dividiendo así a la comunidad universitaria en dos sectores irreconciliables. De todos modos, también es preciso destacar que, en la contratación de docentes y en la realización de los concursos primó, en muchos casos, un criterio claramente segregacionista y discriminatorio hacia muchas personas conocidas por su oposición al régimen gobernante.

En cierta medida podría afirmarse que, en relación con los aspectos institucionales y académicos, la universidad de los años del peronismo presenta una fuerte continuidad con la de los 30. Los planes de estudio y la estructura curricular mantuvieron los mismos rasgos que en la década anterior. Ni el contenido ni la orientación de la enseñanza experimentaron cambios significativos. Muchos de los profesores eran los mismos y los reemplazantes de los desplazados eran sus colaboradores y sus discípulos "más cercanos". Incluso, aunque sólo fuera en sus aspectos formales e institucionales, se profundizó, en la enseñanza superior, la tendencia a otorgar un peso cada vez mayor a la investigación científica, la creación de premios a la investigación, de un consejo superior de investigaciones científicas y publicaciones y, sobre todo, la institución del régimen de dedicación exclusiva a la docencia en 1947 constituyeron elementos significativos. De todos modos, si bien las disposiciones institucionales y administrativas parecen favorecer el fortalecimiento de las tareas de investigación en la universidad, los resultados concretos de este tipo de tareas parecen bastante modestos, incluso en relación con periodos anteriores de la historia de la universidad argentina. Esta situación parece reflejarse también en la calidad de la oferta educativa: el descenso en el nivel de la enseñanza, producto, en parte, del proceso de expulsión de profesores en muchas carreras universitarias, es un dato en

el que coinciden varios observadores y testigos.⁴²

Si bien el peronismo logró conformar en las universidades un cuerpo profesoral del que obtenía una adhesión pasiva y que no cuestionaba los ejes centrales de la política universitaria, no ocurrió lo mismo con el estudiantado. Éste permaneció, en su mayoría, apegado a los principios de la reforma y se manifestó en oposición al gobierno. Los intentos de organizar dentro del alumnado un sector que expresase el oficialismo fracasaron. Ni los cursos de formación política, a través de los cuales se intentó difundir los principios que inspiraban al gobierno, ni el proyecto de crear una nueva y masiva central estudiantil -Confederación General Universitaria- tuvieron éxito. Esta organización oficialista fracasó en su intento por captar la adhesión estudiantil. Sólo la integran algunos estudiantes de origen nacionalista y católicos y empleados de las facultades. La única organización en condiciones de movilizar a los estudiantes seguía siendo la Federación Universitaria Argentina (FUA), cuya orientación era claramente el reformismo. Este último siguió siendo el principio político que aglutinaba a los estudiantes, quienes, por otra parte, no dejaron de ser en todo este periodo un factor central de poder en la vida universitaria, a pesar de las persecuciones y la consiguiente necesidad de actuar en un plano de semiclandestinidad. Los centros de estudiantes reformistas continuaron reorganizándose a principios de la década del 50 y, por entonces, comenzó un nuevo proceso de movilizaciones que culminaría en 1953 con motivo del secuestro de un estudiante de medicina de la Universidad de Buenos Aires. A los centros de estudiantes reformistas se unieron otros grupos de origen católico, pero diferenciados de los sectores tradicionalistas que habían hegemonizado la política educativa a partir del golpe de 1943. Estos grupos, conocidos con el nombre de humanistas, actuaron en forma estrecha con los reformistas y ambos fueron objeto de represalias oficiales, que se agudizaron hacia 1953 y 1954, llegando a disponerse, en muchos casos, la cancelación de matrículas estudiantiles.⁴³

Paralelamente, durante los últimos años de la década del 50 se desarrolló en Buenos Aires una activa vida cultural, protagonizada por muchos de los que veían cerrado su acceso a los claustros



universitarios. Esto fue visible sobre todo en Buenos Aires, pero también en algunos centros del interior del país. El mundo editorial, algunos establecimientos prestigiosos de enseñanza secundaria y ciertos institutos privados constituyeron los principales núcleos de socialización de muchos de los que no podían desarrollar sus actividades profesionales en las instituciones del Estado. Revistas culturales como *Imago Mundi* sirvieron como instancias de aglutinación de distintas generaciones, ya que reunían a ex profesores de las universidades con estudiantes que pugnaban por abrir nuevos canales de expresión. Para un sector importante del estudiantado, estos intelectuales se convirtieron en referentes ineludibles dentro del campo intelectual. Todos ellos generaron así una fuerte solidaridad interna. Como lo señalaría uno de los protagonistas de este mundo cultural, se generó una suerte de alternativa a la órbita cultural oficial y, en la práctica, una verdadera “universidad en las sombras” preparada para reemplazar a la entonces existente.⁴⁴

En los años inmediatamente anteriores a la caída del primer peronismo, la universidad pública debía afrontar, además, problemas cada día más agudos. Uno de ellos era el del explosivo aumento de la matrícula. Mientras en 1945 había tres estudiantes universitarios por cada mil habitantes, en 1955 llegaban a ocho. Esta situación expresaba, asimismo, el incremento en las posibilidades de acceso a la educación bajo el peronismo y que se correspondía, también, con una tendencia mundial. En la Argentina, este proceso fue estimulado por una serie de medidas que tendieron a romper con algunas de las limitaciones que existían para el ingreso de sectores de bajos recursos a la universidad. La más importante de estas medidas fue, probablemente, la supresión de los aranceles a la educación superior, lo que aseguró, por primera vez, la plena gratuidad de la enseñanza universitaria. A esto se agregó la fundación de la llamada Universidad Obrera que gozaba de un régimen de estudios particular. A través de esta casa de estudios se incentivó el desarrollo de carreras técnicas y se procuró el ingreso a las aulas de estudiantes provenientes de sectores populares. Aunque el aumento de la matrícula fue paralelo a un incremento de la deserción y la irregularidad del alumnado, las estructuras univer-

sitarias absorbieron con enorme dificultad este crecimiento y los problemas se agravaron cuando surgieron grandes dificultades presupuestarias a partir de 1952. Hacia 1955, las universidades argentinas habían ingresado en una etapa de crisis para la que no se avizoraban soluciones en el corto plazo.

Consolidación y crisis del proyecto de modernización universitaria

En septiembre de 1955 un nuevo movimiento militar derrocó al gobierno constitucional de Juan D. Perón; horas después de conocerse la noticia del golpe, los recintos de muchas de las universidades nacionales fueron ocupados por grupos de estudiantes, graduados y ex profesores. Un núcleo heterógeno, cimentado en la común oposición al peronismo, ocupó entonces el primer plano de la vida universitaria. El predominio alcanzado por estos sectores, en los que era mayoría el estudiantado reformista, fue reconocido por las autoridades militares a la hora de elegir a los nuevos interventores en las instituciones de altos estudios. La expresión más clara de su gravitación se dio, probablemente, en la elección del interventor en la principal universidad del país: la de Buenos Aires. Allí fue designado para ocupar ese puesto José Luis Romero. La elección fue realizada por el gobierno a partir de la presentación de una terna por parte de la Federación Universitaria de Buenos Aires (FUBA). Romero había permanecido alejado de las aulas desde 1946. Su inclusión en la terna obedecía a su participación en aquellos círculos marginados de la cultura oficial. Se trataba de un historiador de gran prestigio, que había dirigido durante la primera mitad de los años cincuenta la ya mencionada *Imago Mundi*, publicación periódica en torno a la cual se habían reunido, tanto intelectuales reconocidos, como también graduados recientes y estudiantes que habían militado en forma activa contra el peronismo.

Como sucedió en otras partes de la órbita pública, las primeras medidas que tomaron los interventores tendieron a “desperonizar” a las instituciones universitarias. Un número considerable de profesores, sobre todo aquellos que habían participado en or-

ganismos de dirección universitaria o se habían manifestado públicamente por la concesión del Doctorado Honoris Causa para el general Perón o por su reelección, fueron cesanteados. Prácticamente todo el personal docente universitario quedó en comisión, ya que se dispuso la anulación de los concursos celebrados bajo la ley sancionada en 1947.

Los principios que las nuevas autoridades propugnaron para llevar a cabo la reorganización de las universidades fueron los de la Reforma. La autonomía fue el fundamento del programa de reconstrucción universitaria, que culminó, en la mayoría de las universidades, con la sanción de nuevos estatutos hacia finales de la década, aunque ahora la autonomía adquirió nuevas modalidades. El Consejo Superior estaría integrado por representantes de los tres claustros y los profesores serían designados a partir de concursos públicos. Pero, en este último caso, se prescindía de la terna presentada al Poder Ejecutivo. A partir de ahora la decisión de designar a un profesor quedaba definitivamente en manos de los organismos universitarios. Se imponía, además, el principio de la periodicidad de la cátedra; por último, las universidades quedaban autorizadas a manejar su propio patrimonio y lograban así la tan ansiada autarquía financiera.

A partir de 1955 se inició en las casas de estudios superiores un proceso de modernización de las estructuras organizativas y curriculares. Incluso el lugar de las universidades en la sociedad comenzó a modificarse rápidamente. Gran parte de estos cambios fueron posibles gracias a la transformación de una parte importante del plantel docente. Los nuevos concursos provocaron que, en muchas unidades académicas, ingresase una nueva generación de profesores. Muchos de ellos venían de desarrollar su actividad académica fuera de los claustros universitarios y algunos de ellos habían completado su formación en el exterior.

Estos grupos impulsaron con energía un claro proyecto de modernización universitaria al que contribuyó también el nuevo papel que desde el Estado se otorgó a la práctica de la ciencia y la investigación. El gobierno desarrollista que, bajo la conducción de Arturo Frondizi, se inauguró en 1958 consideraba que el desarrollo autónomo y el crecimiento económico requerían de un sis-

tema científico de alto nivel. La vinculación estrecha entre ciencia e investigación y la posibilidad de un desenvolvimiento independiente era un postulado fundamental de aquel gobierno que se tradujo, desde el punto de vista institucional, en la creación del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en 1959.

La coyuntura política fortaleció entonces la acción de aquellos sectores que procuraban incentivar las tareas relacionadas con la investigación científica en la universidad. Las facultades no profesionales, como las de humanidades, ciencias sociales y exactas fueron privilegiadas desde el punto de vista institucional y presupuestario y se crearon nuevos centros de investigación, como el Instituto del Cálculo o el de Historia Social de la Universidad de Buenos Aires, que lograron una notable proyección internacional. Muchos de estos centros recibieron, además, un respaldo importante por parte del CONICET. La relación de los profesores con las mismas instituciones universitarias fue reformulada a partir de la ampliación, a un número considerable de docentes, del régimen de dedicación exclusiva. Éste pasó a ser entendido, cada vez con mayor fuerza, como la condición natural del profesorado universitario. Este régimen involucró no sólo a profesores sino que, gradualmente, fue extendiéndose a los auxiliares. Fue así recreándose una verdadera carrera académica, cuyos pasos estaban signados por el concurso público de antecedentes y oposición. Un sistema de becas para graduados y estudiantes desarrollado por CONICET y por la misma universidad fortaleció el desarrollo de esta carrera académica y propició, además, la creación de un verdadero mercado laboral para los egresados de las carreras no tradicionales. Muchos jóvenes graduados en estas últimas siguieron cursos de perfeccionamiento y estudios de posgrado en el exterior, gracias a las posibilidades que brindaba el sistema. La presión ejercida por los estudiantes sobre los concursos de profesores provocó asimismo, en muchos casos, que se convocara a especialistas extranjeros para integrar los jurados.

La modernización llegó también a las estructuras curriculares, administrativas y a los métodos de enseñanza. Muchas universidades adoptaron un nuevo sistema de organización, a partir del

llamado proceso de departamentalización. Los departamentos procuraban articular las actividades de docencia e investigación y coordinar y supervisar la elaboración de los programas de los cursos. Incluso, una de las universidades creadas durante este periodo, la Universidad Nacional del Sur, se constituyó sobre la base de un modelo departamental. También se crearon nuevas carreras, sobre todo en el área de las ciencias sociales y se reformularon los planes de estudio de las antiguas. El sistema de cursos cuatrimestrales, que incentivaba una enseñanza más intensiva, reemplazó, en muchos casos, al de los cursos anuales. Se introdujo el mecanismo de promoción directa como alternativa al de los exámenes finales tradicionales y se fue privilegiando una organización de las carreras por ciclos sobre el tradicional ordenamiento por años. El método de seminario se impuso también en la mayoría de las casas de estudios. La creación y organización en forma sistemática de Departamentos de extensión fue un elemento central en este proceso de reestructuración. Las actividades de extensión, unidas al proceso de transformación interna de las casas de altos estudios, otorgaron a las universidades una presencia central en la vida cultural argentina.⁴⁵

La década del 60 ha sido considerada, en forma retrospectiva, una verdadera edad de oro en la historia de la universidad argentina. Los logros alcanzados en lo que se refiere a la formación de científicos y a la incidencia de la institución universitaria en el mundo intelectual argentino han sido percibidos, a menudo, como verdaderos hitos en la trayectoria de las casas de altos estudios. Sin embargo, parece evidente que este proceso de modernización fue entrando hacia los primeros años de la década del sesenta en un mundo de tensiones y conflictos que iban a debilitar su impulso inicial.

Una primera observación parte del hecho del desigual impacto de este proceso de renovación de las estructuras universitarias. Éste afectó sobre todo a ciertas áreas, a ciertas facultades y más a algunas universidades que a otras. El modelo profesionalista tradicional siguió predominando, en gran parte del medio universitario durante esta etapa. En muchas facultades profesionales el peso de los sectores renovadores fue escaso o nulo, aún cuando



controlaron a menudo los puestos jerárquicos en los rectorados. La resistencia al cambio fue, en estos casos, considerable. Lentamente se diferenciaron dos estructuras que funcionaban en forma casi paralela. Por otro lado, el propio peso de las facultades profesionales dentro del presupuesto y la distribución del alumnado seguía siendo central. En la Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, un 45 por ciento del total de los estudiantes seguía, a principios de la década del sesenta, concentrado en las facultades de medicina y derecho. El impacto de la modernización se sintió, además, con desigual fuerza en las distintas regiones del país. Fue mayor en las casas de estudio de las grandes ciudades, sobre todo en el litoral, y mucho menor en las del interior. Por supuesto, fue más profundo en las universidades dependientes del Estado que en el sistema privado de enseñanza superior, que creció intensamente desde finales de la década del cincuenta. Los problemas presupuestarios fueron sumándose a las dificultades que encontraba la institución universitaria desde principios de los sesenta. A estas dificultades se sumó la demanda creciente de enseñanza superior por parte de vastos sectores de la población. El ritmo de crecimiento del estudiantado universitario que se había acelerado desde 1945 continuó su ascenso. Así, mientras los estudiantes universitarios cada cien mil habitantes sumaban 605, al comenzar la década del sesenta, llegaron a 863 en 1965 y alcanzarían casi los mil en 1968. La constitución de un sistema universitario de masas que había comenzado a finales del periodo peronista plantearía problemas de índole pedagógica y administrativa novedosos, que se sumarían a los inconvenientes derivados del escaso presupuesto. La descentralización universitaria y la creación de pequeñas universidades locales fueron percibidas como posibles soluciones al problema, generándose durante estos años los primeros proyectos en tal sentido.⁴⁶

A estas dificultades se agregarían los conflictos que involucraban a los distintos miembros de la comunidad universitaria. El gobierno surgido del golpe de 1955 había establecido un acuerdo tácito, por un lado, con un amplio sector de la intelectualidad liberal y progresista y, por otro, con el estudiantado reformista que, como ya señalamos, cristalizó en la designación de José Luis Ro-

mero como rector de la Universidad de Buenos Aires. Pero el acuerdo se rompió, cuando, meses después de la asunción de este último, el ministro de educación del gobierno militar impulsó la sanción de un decreto que contemplaba la posibilidad de creación de universidades privadas. El enfrentamiento de una parte importante de la comunidad universitaria y el poder político entró en una nueva fase, cuando en 1958 una ley reglamentó las condiciones de creación y funcionamiento de dichas casas de estudios. La gran mayoría de los rectores y amplios sectores de la comunidad universitaria se pronunciaron contra la medida. En Buenos Aires se sucedió una larga serie de movilizaciones encabezadas por el rector y hermano del entonces presidente, Risieri Frondizi. Bajo la consigna "laica o libre" tuvieron lugar un conjunto de manifestaciones que no lograron impedir, finalmente, la sanción de la ley. Ésta posibilitó la gran expansión del sector privado de enseñanza superior que tuvo un ritmo de desarrollo paralelo al del sector público. Entre ellas crecieron, especialmente, las confesionales y de orientación católica, expresando en el nivel nacional la gran expansión de las instituciones universitarias católicas que en América Latina venía realizándose desde la década anterior.⁴⁷

La composición misma de la comunidad académica era, sobre todo en las grandes universidades, sumamente heterogénea. Los grupos renovadores controlaron allí, desde 1955, los principales resortes de la estructura de gobierno universitaria. Pero, en tanto su misma gestión tuvo, en sus orígenes, una carácter "reparador" frente a las acciones impulsadas por el peronismo en la década anterior, un importante grupo tradicional, que había desempeñado puestos de relevancia en la estructura universitaria anterior a 1946, debió ser reintegrado a sus cargos. Muchos de estos profesores aspiraban, desde el punto de vista de la enseñanza, la investigación y la estructura de gobierno, a retomar las líneas de los años 20 y 30. Esto generó una tensión creciente entre los miembros del profesorado, que disintían permanentemente en los organismos directivos a la hora de tomar decisiones sobre cuestiones claves para el desenvolvimiento de la vida universitaria, como la distribución de presupuesto, designación de jurados para concursos, aprobación de dictámenes de concursos o institución de cátedras paralelas.

Sin embargo, probablemente, fueron los desacuerdos que surgieron entre el sector renovador que conducía las universidades y gran parte del estudiantado reformista el hecho que más afectó al proyecto de modernización universitaria. Estos desacuerdos se insertan dentro de un marco mayor caracterizado por la creciente politización y radicalización de vastos sectores de intelectuales, profesionales y sectores medios que operó en la Argentina desde principios de la década del sesenta.⁴⁸ Poco tiempo después del golpe de 1955, las diferencias entre los estudiantes se profundizaron. Humanistas y reformistas mantuvieron posiciones diferentes en torno a diversas cuestiones que quedaron plasmadas a partir de la confección de listas diferentes para competir en las elecciones, a partir de las cuales se elegían a los representantes a los órganos directivos de las facultades. Estos enfrentamientos se agudizaron con la sanción del decreto que creaba las condiciones para el establecimiento de las universidades privadas. En algunas universidades, como la de Córdoba, los grupos reformistas fueron desplazados de la conducción de los centros de estudiantes.⁴⁹

De todos modos, los reformistas, que seguían siendo hegemónicos, apoyaron en múltiples cuestiones al sector renovador que controlaba la universidad, pero las diferencias entre ambos se acentuaron a principios de los sesenta. La radicalización de vastos sectores del estudiantado llevó a muchos de sus miembros a incorporarse a las agrupaciones políticas, que expresaban a la llamada "izquierda nacional". Otros grupos, que se reconocían también reformistas, pero de orientación cercana a los partidos socialista y comunista, adquirieron un peso considerable en el movimiento estudiantil, sobre todo en las universidades de Buenos Aires, Córdoba y La Plata. En este marco el proyecto modernizador fue tildado con frecuencia de "cientificista". Con esta denominación se aludía a una práctica académica y científica invalidada por su escasa vinculación con los acuciantes problemas de la realidad nacional. De todos modos, como acabamos de señalar, estos sectores seguían reconociéndose reformistas y, en esto, coincidían con muchos de los que conducían las universidades. Sin embargo, las diferencias se acentuaron cuando las cuestiones vinculadas con los problemas de la política nacional se introdujeron en el ámbito de



la institución universitaria.

¿Cómo regular los vínculos entre la vida académica y las cuestiones relativas al mundo más general de la política? Varios sectores establecieron una vinculación directa entre sus proyectos políticos globales y su actuación en los recintos universitarios utilizando a estos últimos como plataforma de lanzamiento de aquéllos. Por iniciativa de las agrupaciones estudiantiles, fundamentalmente, las cuestiones de la política nacional e internacional se convertirían en el centro de los debates que tenían lugar en los consejos directivos. Los conflictos políticos nacionales se introducían en forma agresiva en los ámbitos universitarios y esto se expresaba a través de duras disputas por los espacios físicos de las instituciones y por medio de asambleas que, en más de una oportunidad, terminaban en forma violenta. Encauzar y controlar la actividad política estudiantil en el seno de los centros universitarios fue un objetivo de sus autoridades desde finales de los años 50. Un lustro después, estos intentos habían fracasado.

Si por un lado las autoridades universitarias entraban en conflicto con amplios sectores del estudiantado, por otro, las universidades, como institución, soportaban una presión creciente por parte de grupos de extrema derecha y de un peso considerable en la sociedad civil, en particular en la prensa y las fuerzas de seguridad, tanto militares como policiales. A principios de los 60 comenzó a difundirse, entre estas últimas, la llamada "doctrina de la seguridad nacional". Ésta llevaba a considerar que las hipótesis centrales de conflicto había que situarlas internamente. La universidad fue visualizada como un "centro de infiltración revolucionaria"⁵⁰ y la participación de algunos estudiantes en los movimientos guerrilleros que comenzaron a surgir en aquellos años fortaleció sus hipótesis. Las agresiones y acusaciones desde la sociedad recrudecieron y multiplicaron los pedidos de intervención a las universidades e incluso en algunas facultades, las intervenciones fueron propiciadas por sectores internos.

Hacia mediados de la década del 60 el proyecto de renovación universitaria había perdido gran parte de su vigor, aunque aún se encontraba vigente. Muchos de quienes habían conducido este proyecto comenzaron, por aquellos años, a alejarse de la dirección



de las universidades. En junio de 1966, nuevamente, un golpe militar derrocó al gobierno constitucional. Como en oportunidades anteriores, las universidades fueron intervenidas. La intervención se ensañó, fundamentalmente, con aquellas facultades más comprometidas con el proceso de modernización universitaria y que resistieron las disposiciones oficiales. A finales de julio de ese año, varias facultades de la Universidad de Buenos Aires, ocupadas por grupos de estudiantes y profesores, fueron desalojadas violentamente por fuerzas policiales. Los incidentes cobraron especial gravedad en la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales, uno de los bastiones del grupo renovador. Al episodio se lo conoce con el nombre de "La noche de los bastones largos". Tan sólo horas después de este acontecimiento un importante sector del cuerpo de profesores resolvió renunciar a sus puestos. Obviamente, entre ellos eran también mayoría quienes estaban identificados con los cambios que se habían producido en la universidad durante la última década.

La universidad: entre dictaduras y regímenes democráticos

Con el golpe militar de 1966 terminó una de las etapas más dinámicas de la historia de la universidad argentina. Como acabamos de señalar, el nuevo gobierno de facto atacó, especialmente, a aquellas instituciones en las que los proyectos renovadores eran más sólidos. No es casual que el peso de la represión contra estudiantes y profesores se realizara con mayor fuerza en la Facultad de ciencias exactas, físicas y naturales de la Universidad de Buenos Aires, uno de los pilares del plan modernizador.

Pero también es preciso señalar que la reacción de la comunidad universitaria no fue unánime. Un sector importante se alejó de los claustros, pero en algunas universidades como la de La Plata o en facultades como la de medicina, de Buenos Aires, fueron pocos los docentes que se alejaron. En muchos casos hubo una adaptación "pasiva" al nuevo estado de cosas existente en la universidad. En otros se trataba de resistir a la nueva situación "desde adentro". Pero nuevamente fueron desestructurados y desmantelados equipos enteros de calificados de investigadores. Se produjo una emigración masiva de jóvenes científicos y profesores. El go-



bierno militar procuró volver a sujetar a las universidades al poder político, constriñó fuertemente la libertad intelectual y limitó los márgenes de acción de todos los miembros de la comunidad universitaria.

En realidad, a partir de 1946 fue imposible instrumentar en la Argentina una política universitaria relativamente ajena a los efectos de la vida política nacional. Aunque el peronismo fundamentó su política intervencionista hacia la universidad con la idea de que era necesario desterrar la política de los claustros, a partir de ese año la vida partidaria invadió de lleno el mundo universitario y, desde entonces, fue imposible articular un proyecto académico sin tener en cuenta la dinámica más general de la vida política, lo que, hasta 1946 había sido relativamente posible. Entre 1918 y 1945 el mundo universitario funcionó con un grado importante de autonomía y los principios de la llamada Reforma universitaria constituyeron el marco que reguló las relaciones entre la universidad y el mundo de la política y entre los diferentes estamentos que habitaban las casas de altos estudios. El movimiento que se inició en la universidad en 1955 retomó los principios de la Reforma, pero éstos debían funcionar en un contexto que había cambiado radicalmente. Los procesos de renovación académica se llevaron a cabo en un marco que, a diferencia del periodo 1918-1943, dependía íntimamente de la evolución de la coyuntura política. La ruptura que impuso el peronismo, en la forma de ejercer la relación entre la universidad y el poder político, fue sustancial y condicionó la evolución de aquella, con posterioridad a 1955.

Luego de 1966 la politización de la vida académica se acentuó. Siguió así el ritmo de una sociedad que fue elevando sus protestas y su resistencia contra la dictadura militar, que debió abandonar el poder en 1973. El breve periodo democrático que se inició ese año vino acompañado de un intenso proceso de debate y movilización en el nivel universitario. La juventud universitaria peronista, que representaba a los sectores más radicalizados de este movimiento político, gozó de una notable influencia en la conducción de los centros de altos estudios más importantes. La universidad fue visualizada por gran parte de la comunidad académica como uno de los baluartes de un verdadero proceso de cambio

revolucionario que se avecinaba. Pero a partir de julio de 1974, el giro conservador y autoritario del gobierno conducido por la viuda del general Perón forzó cambios sustanciales en los cuerpos directivos de las casas de estudios. El ministro de Educación dispuso la intervención de las universidades y las nuevas autoridades efectuaron cesantías masivas de docentes y expulsiones de numerosos grupos de estudiantes.

La represión en la universidad, iniciada ya a mediados de 1974, se acentuó desde marzo de 1976, cuando un nuevo régimen dictatorial procuró acallar los reclamos populares y aniquilar a todos los movimientos de protesta social, a través de una feroz política represiva. Una parte sumamente importante de las víctimas de la dictadura terrorista inaugurada ese año eran miembros de la comunidad universitaria. Según el informe elevado por la Comisión Nacional para la Desaparición de Personas, 21 por ciento de los desaparecidos eran estudiantes. Las casas de estudios quedaron bajo el control de distintas fuerzas militares y pasaron luego a ser dirigidas por grupos de extrema derecha. Con el pretexto de desterrar a la actividad política de la universidad, considerada ahora como un elemento altamente corruptor de la vida académica, se eliminó el debate y la confrontación de ideas. El terror se adueñó de los claustros y posibilitó, como en otros órdenes de la vida nacional, una serie de transformaciones en el sistema universitario. Distintas carreras, institutos de investigación e incluso universidades enteras, sobre la base de consideraciones políticas, fueron suprimidas por las autoridades del Ministerio de Educación. El presupuesto para las actividades de investigación se redujo en forma sustancial. Un sistema de exámenes y cupos y luego la creación de aranceles a los cursos universitarios restringió fuertemente el acceso de los jóvenes a las casas de estudios. Sólo en la Universidad de Buenos Aires, los nuevos ingresos pasaron de alrededor de 40 mil en 1974, a cerca de 12 mil en 1981. Como había ocurrido en 1966, pero ahora en una escala mucho mayor, miles de jóvenes científicos e intelectuales de prestigio se vieron obligados a alejarse del país y a continuar sus carreras en centros académicos del exterior.

En diciembre de 1983 se inició un duro y difícil proceso de

transición a la democracia en la Argentina. El gobierno radical, liderado por Raúl Alfonsín, impulsó un proceso de normalización universitaria, sobre la base de los antiguos estatutos reformistas que habían regido hasta 1966. El cogobierno y la autonomía fueron los principios que dominaron la reorganización de las universidades. En la mayoría de éstas, las elecciones para designar a las nuevas autoridades, celebradas a partir de 1985, fueron ganadas por sectores que respaldaban al partido de gobierno. Fue particularmente relevante el apoyo que el radicalismo logró en los sectores estudiantiles. Por presión, sobre todo, de éstos se suprimieron las restricciones en el acceso a la universidad. Fueron eliminados los aranceles y los cupos y exámenes de ingreso. Esto provocó, en los primeros años de la democracia, un acelerado crecimiento de la matrícula. La composición de los cuerpos docentes también sufrió cambios. Profesores y auxiliares que habían sido cesanteados a partir de 1976 fueron reincorporados. Pero lo fundamental fue que desde entonces, como en periodos anteriores, el concurso se entendió como la instancia fundamental para el acceso al profesorado universitario y que, particularmente en las facultades científicas, se produjo un proceso de renovación del cuerpo académico que posibilitó acceder a la docencia en el nivel superior a toda una generación que había completado su formación en el exterior o fuera de los claustros. La investigación volvió a ser considerada como una función esencial de la universidad y se procuró apoyarla a través de la difusión del sistema de dedicación exclusiva a la docencia y de un conjunto de subsidios y becas para la formación de jóvenes científicos. También los planes de estudio fueron revisados y reformulados. A pesar de la aguda crisis económica que se abatió sobre la Argentina a finales de la década del ochenta y de las graves dificultades presupuestarias que afectaron al sistema de enseñanza superior, éste continuó con el notable proceso de expansión que se inició en 1984 y que se expresó, entre otros aspectos, en la creación de nuevas facultades y universidades públicas y privadas, así como en el aumento del número de alumnos, egresados y docentes del sistema.⁵¹



La universidad de los 90

Un intenso proceso de creación de universidades tuvo lugar en la Argentina durante las décadas del 70 y del 90. En los años 70 fueron creadas varias casas de estudios en provincias del interior y algunas en el gran Buenos Aires. Estas últimas fueron fundadas con el objeto de terminar con la gran concentración de alumnos y recursos en la Universidad de Buenos Aires. En los años 90 se produjo una nueva oleada de creación de universidades, también en este caso, mayoritariamente en el área que circunda a la capital federal. Mientras las casas de estudios creadas durante la década del setenta reprodujeron las estructuras institucionales (facultades, organización de carreras profesionales de larga duración, departamentos) de las grandes universidades existentes por entonces, las surgidas en los años 90 han adoptado nuevos modelos organizativos. A esto se ha sumado la creación, en los últimos años, de un gran número de centros de enseñanza superior privados. Todo esto ha llevado a que, actualmente, el sistema universitario nacional adquiera un alto grado de heterogeneidad.

En cierto sentido, disposiciones adoptadas por las autoridades del Ministerio de Educación en los últimos años tendieron a acentuar dicha heterogeneidad. La nueva ley de educación superior, sancionada en 1995, incrementó los márgenes de autonomía académica e institucional de las universidades; disminuyó los niveles de control burocrático por parte de las autoridades nacionales y aumentó su autarquía financiera, y las autorizó a buscar fuentes alternativas de recursos y a fijar sus sistemas de ingreso de estudiantes. También las universidades pueden, de acuerdo con la ley, establecer sus regímenes y estatutos de gobierno en forma independiente, siempre que aseguren un piso del 50 por ciento en los organismos directivos al cuerpo profesoral.⁵² Disposiciones paralelas permitieron a las casas de estudios superiores establecer sus propios regímenes salariales y laborales para docentes y empleados administrativos. Estas medidas reforzaron una vez más los rasgos diferenciales de las distintas instituciones universitarias.

Sin embargo, esta creciente heterogeneidad y la ampliación del espacio de la autonomía han sido contrarrestados por diferen-



tes tipos de estrategias creadas desde el mismo Ministerio. Ejemplo de esto es, entre otros aspectos, la creación de la Comisión nacional de evaluación y acreditación universitaria (CONEAU). La CONEAU está compuesta por doce miembros designados a propuesta del Consejo de universidades nacionales, el Consejo que agrupa a los rectores de las universidades privadas, la Cámara de diputados de la nación, la Cámara de senadores, la Academia de educación y el Ministerio de educación de la nación. Entre sus funciones se encuentran la de autorizar la puesta en marcha de las instituciones universitarias nacionales creadas por el Congreso de la Nación y el otorgamiento previo o definitivo para su instalación a las universidades privadas. También tiene a su cargo la evaluación externa de las instituciones universitarias, que debe llevarse a cabo en forma periódica para mejorar la calidad de sus propuestas académicas. La acreditación y evaluación de las carreras de grado, cuyos títulos correspondan a profesiones reguladas por el Estado y la de carreras de especialización, maestrías y doctorados es otra de sus atribuciones.

Otro de los elementos que contribuye también a otorgar un grado mayor de homogeneidad al sistema es el Programa de incentivos a los docentes investigadores. El objetivo de este programa reside en promover las actividades de investigación y el incremento de la dedicación del cuerpo académico. El sistema fue puesto en marcha en 1994 y partió de una categorización de los docentes de las universidades en cuatro clases. Esta clasificación fue efectuada por una comisión nacional sobre la base de diferentes criterios, pero privilegiando la producción científica de los profesores, evidenciada a partir de sus títulos académicos y, sobre todo, de sus publicaciones en revistas periódicas con referato. Las categorías asignadas por esta comisión nacional se superponen a las establecidas por las mismas universidades para sus docentes, ya sea en forma interna o merced a un concurso público, no coincidiendo necesariamente con éstas. En tanto el incentivo ha pasado a constituir un elemento central en la composición del ingreso monetario de los docentes y, en la medida de que se trata de sumas uniformes para todos los docentes de las universidades públicas, también se erige como un mecanismo de homogeneización del siste-

ma en el nivel nacional y de incidencia de las autoridades nacionales sobre el mismo. En los hechos crea, prácticamente, una carrera académica paralela a la instrumentada por cada universidad en particular.

La creación del Fondo de Mejoramiento de la Educación Superior (FOMEC) constituye otra instancia que apunta a homogeneizar el sistema universitario y a condicionar el manejo que hacen las casas de estudios de su propio presupuesto. Se trata de un organismo que cuenta con fondos provistos, en su mayor parte, por el Banco Mundial, con el objetivo de apoyar determinados programas en el ámbito de las universidades: perfeccionamiento de sus docentes y auxiliares a partir de la realización de maestrías y/o doctorados acreditados por la CONEAU o externos, pasan-tías en el extranjero, equipamiento de laboratorios o bibliotecas, financiación de consultorías para reformas de planes de estudios, apoyo para la creación de programas de posgrado, etcétera. En la gran mayoría de los casos, el aporte de fondos por parte del FOMEC requiere de las universidades una contrapartida, lo que las obliga, en caso de querer hacer uso de estos recursos, a reorientar sus propios presupuestos. Esto ha sido visualizado, entendemos que con fundamento, en muchas oportunidades, como una nueva intromisión de las autoridades nacionales en la vida universitaria.

Los problemas derivados de los proyectos FOMEC o del Programa de Incentivos expresan, en gran medida, la magnitud de las dificultades relacionadas con la cuestión presupuestaria. Especialmente desde la constitución de un sistema universitario de masas, a principios de los años 50, el tema presupuestario se convirtió en eje central de debate, dando cuenta de las trabas que tienen las casas de estudios para responder a la creciente demanda de educación superior con los recursos que disponen. La crisis del estado de bienestar de las últimas décadas agravó aún más la situación presupuestaria de las universidades. Las posibles vías para ir resolviendo este problema han constituido uno de los ejes centrales de discusión en los distintos foros dedicados a analizar la estructura de financiamiento de la educación superior. Como ya señalamos, la ley de enseñanza superior de 1995 otorgó a las universidades la posibilidad de generar recursos adicionales a los estableci-



dos en el presupuesto nacional. Entre éstos contemplaba la imposición de aranceles a cursos de grado y posgrado. Si bien en la práctica, hasta ahora, ninguna universidad pública ha arancelado sistemáticamente los estudios de grado, algunas casas de estudios obtienen ingresos crecientes a partir de la creación de cursos de posgrado que, por otro lado, han experimentado una notable expansión durante la última década. En qué medida la gratuidad de los estudios de grado garantiza la equidad en el acceso a la educación superior constituye hoy otro eje central en este debate.

Otra de las vías de generación de recursos que ha crecido significativamente en los últimos años ha sido la de la provisión de servicios a terceros, tanto del ámbito público, como del privado. Asistencia técnica a empresas, programas de capacitación de diferente tipo, convenios para transferencia de tecnología, entre otros, han posibilitado la obtención de crecientes recursos. La Universidad de Buenos Aires, por ejemplo, participa actualmente de UBATEC S.A., una empresa conjunta con el gobierno de la ciudad de Buenos Aires, la Unión Industrial Argentina y la Confederación General de la Industria. Como lo revela el crecimiento de programas especiales para proveer de fondos a las universidades, se registra una tendencia a la diversificación de las fuentes de recursos. Así, de un sistema que estaba basado en forma casi exclusiva en la obtención de fondos a partir de lo asignado en el presupuesto nacional, se evoluciona gradualmente hacia una organización más diversificada y compleja.

La discusión sobre el tema presupuestario ha venido asociada a otra que ha cobrado especial relevancia en los últimos años y que es la de la evaluación de la calidad de la enseñanza universitaria. Los criterios para medir el rendimiento académico y los aspectos relativos a la docencia, investigación, gestión y servicios se han convertido en los ejes de los debates relacionados con los problemas de la evaluación de la calidad universitaria. De todos modos, los avances en esta cuestión han sido escasos, en parte por la falta de acuerdos sobre los métodos, las formas y las consecuencias de la creación de las evaluaciones.

Sin duda otra cuestión central en la agenda actual de las universidades argentinas, relacionada también estrechamente con la



de la generación y distribución de recursos, es la política de acceso a la universidad. A principios de la etapa democrática, el único requisito impuesto para acceder a la mayoría de las universidades públicas era el de haber completado los estudios secundarios. Progresivamente esta política de ingreso ha comenzado a ser cuestionada. Algunas facultades y universidades han impuesto cursos y exámenes de ingreso, en ciertos casos, incluso, con cupos previamente establecidos. Existen actualmente cursos funcionando en algunas universidades de casi un año de duración, visualizados, en cierta medida, como formas de resolver las graves deficiencias de formación que arrastran los potenciales alumnos de su paso por la escuela secundaria.

Un nuevo desafío que deben afrontar hoy las instituciones académicas es el de la transformación de sus estructuras curriculares y planes de estudio que, en muchos casos, conservan los rasgos impuestos a partir de las décadas del veinte y del treinta de este siglo. La cuestión es particularmente acuciante, ya que las exigencias y perfiles profesionales se encuentran en un proceso de permanente cambio y transformación. En la mayor parte de las universidades nacionales el grueso de los estudiantes tarda casi el doble del tiempo formalmente establecido para completar, tanto carreras científicas como profesionales. Los índices de deserción son particularmente elevados y el sistema se caracteriza, en líneas generales, por un alto grado de especialización en los estudios, prácticamente desde el inicio de las carreras. Esta estructura se encuentra hoy fuertemente cuestionada. La mayor parte de las reformas de los planes de enseñanza en proceso de puesta en marcha insisten en la necesidad de fortalecer una organización en ciclos que privilegie una primera etapa de instrucción básica y general y una segunda orientada. La especialización tiende entonces a concentrarse fundamentalmente en el sistema de posgrado o tercer ciclo. El acortamiento en la duración de las carreras de grado constituye un objetivo fundamental de estas reformas.⁵³ Por otro lado, la enseñanza general y básica es, en muchos casos, entendida como una instrucción que posibilite a los estudiantes más que la incorporación de un conjunto de conocimientos de carácter general, la adquisición de una serie de habilidades y procedimientos. La prác-



tica en la identificación, formulación y resolución de problemas y la capacidad para reflexionar y aprender de su propia experiencia son entendidas, en muchos casos, como el eje esencial de dichas reformas curriculares.⁵⁴

Consideraciones finales

A diferencia de lo sucedido en la mayor parte de la historia de la universidad argentina, en la que las cuestiones políticas ocuparon el centro de la agenda universitaria, una mayor preocupación por aspectos específicamente técnicos caracteriza la de los últimos años. Los desafíos de la universidad del 2000 incluyen un amplio abanico de cuestiones. La relación con el poder público es sin duda una de ellas, pero carece de la relevancia que adquirió en periodos anteriores de la historia argentina.

Muchos de los temas de la universidad del futuro se vinculan con el nuevo contexto internacional signado por la globalización y, particularmente, por los procesos de integración en el marco del Mercosur. Como ya señalamos, la transformación y adecuación de las estructuras curriculares en el marco de un proceso de cambio incesante de los perfiles y exigencias profesionales parece constituir uno de los desafíos centrales. En este contexto la generación de programas y planes de estudio con un alto grado de flexibilidad y la expansión cuantitativa y cualitativa del sistema de posgrados constituyen ejes esenciales del proceso de cambios que se avencinan en el sistema universitario.

Pero quizás el desafío fundamental siga siendo el relacionado con el uso y la difusión social del conocimiento y el aporte de la institución universitaria al desarrollo nacional. A principios de este siglo el acceso a la universidad en la Argentina era una herramienta fundamental para ascender socialmente, en un medio que generaba para sus egresados un conjunto amplio y generosamente remunerado de oportunidades laborales. Desde mediados de siglo, estas posibilidades se fueron diluyendo progresivamente y se expresaron en las dificultades cada vez mayores que experimentaron los profesionales universitarios para insertarse en el mundo del trabajo. Pero en el mundo globalizado, las perspectivas ocupacio-



nales vuelven a vincularse en forma estrecha y directa con el nivel educativo. De ahí la responsabilidad de los sectores dirigentes para garantizar más y mejor educación al conjunto de los ciudadanos.

El desafío fundamental de la universidad se sitúa ahora en esta encrucijada que la obliga a generar las condiciones que permitan asegurar formas democráticas e igualitarias de acceso y permanencia a sectores cada vez más amplios de la sociedad y, simultáneamente, a cumplir sus funciones fundamentales (formación profesional e investigación) con eficiencia, en un mundo caracterizado por un cambio tecnológico acelerado y una renovación permanente de los conocimientos científicos.

NOTAS

1. Sobre la Universidad de Córdoba puede consultarse José M. Garro. *Bosquejo histórico de la Universidad de Córdoba*, Córdoba, 1927. La obra clásica sobre la Universidad de Buenos Aires es la de Juan María Gutiérrez. *Origen y desarrollo de la enseñanza pública superior en Buenos Aires*, Buenos Aires, 1915. También puede verse Eduardo Bidau y Norberto Piñero. "Historia de la Universidad de Buenos Aires", en *Anales de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1888, t.3 y Juan Agustín García (director) *Historia de la Universidad de Buenos Aires y su influencia en la cultura argentina*, Buenos Aires, 1921. La obra más reciente es la de Tulio Halperín Donghi. *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1962. Una interpretación general sobre la evolución de las universidades argentinas en José Torre Revello, "Historia de las Universidades y la cultura superior" en Academia Nacional de la Historia, *Historia Argentina Contemporánea, 1862, 1930*, Buenos Aires, 1964, pp 163-215 y "Vigencia de un tema conflictivo: La Universidad: Ayer, hoy, mañana", en *Todo es Historia*, n. 147, Buenos Aires, 1979, pp 8-32. También es de gran utilidad la recopilación bibliográfica sobre la Universidad de Buenos Aires elaborada por Leonor Plate, Dora Schwarzstein y Pablo Yankelevich, *Historia de la Universidad de Buenos Aires. Bibliografía*, Buenos Aires, 1990.

2. Sobre la ley Avellaneda puede verse Norberto Rodríguez

Bustamante. *Debate parlamentario sobre la ley Avellaneda*, Buenos Aires, 1985.

3. Sostenía, en relación con este problema, el ministro de Justicia e Instrucción Pública E. Wilde: "Nuestras universidades no pueden vivir por sí solas: es un hecho. Viven del poder público; si el poder público no les da los medios de subsistencia, no pueden subsistir, si no les paga su presupuesto, tienen que cerrar sus aulas. No tienen fondos propios. Por consiguiente, no se puede todavía invocar su independencia". En Norberto Rodríguez Bustamante, *ob cit*, p.129.

4. Sostuvo Wilde, en relación con dicho problema en el debate parlamentario, éstos, entre otros conceptos: "Al hablar de la responsabilidad de las personas, ya se llamen presidentes, o de cualquier modo, decía yo que una persona era más responsable que una asamblea y tomaba la comparación en su término filosófico; pero ya que se quiere en este caso, designar una persona: sí, el Poder Ejecutivo es más responsable. ¿Por qué? Porque tiene la vista de la República puesta sobre él, y no se ha de permitir, a sabiendas, hacer nombramientos mal hechos; mientras que una corporación, en la cual, vuelvo a repetir, la responsabilidad está muy dividida, sí, lo hará". En Norberto Rodríguez Bustamante. *ob. cit*, p.91.

5. Alejandro Korn. *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, Buenos Aires, 1983, pp 223 y siguientes. Señala A. Korn: "Ninguna generación argentina careció como ésta de inquietud espiritual. Padecía el tedio de toda disquisición abstracta. Mal que bien realizaron la tarea del día despreocupados, frívolos a veces; en su escepticismo mantenían tan sólo la fe profunda en los destinos del país, cuyo creciente desarrollo económico podía descontarse de antemano para salvar todos los escollos.

"A la enseñanza universitaria dieron un carácter exclusivamente profesional, de la secundaria eliminaron cuanto no tuviera atinencia inmediata con las necesidades de la vida; así los idiomas clásicos y la filosofía. Ministro hubo que se propuso introducir la enseñanza de la agricultura en los colegios nacionales. La orientación positivista la convirtieron en un credo burdamente pragmático", p.234.

6. Juan Carlos Tedesco, "La Universidad y su reforma", en José Luis Romero y Luis A. Romero, *Buenos Aires, historia de cuatro siglos*, Buenos Aires, 1983, pp 121-129.

7. José Manuel Estrada, "Reforma Universitaria. Enseñanza científica. Enseñanza profesional" (1873), en José Manuel Estrada, *Miscelánea*, Buenos Aires, 1904, p.343. "Una Universidad es, principalmente, un centro de fuertes trabajos intelectuales, destinado a cultivar las ciencias con desinterés y a abrir camino a todas las vocaciones de los hombres de genio; y sólo accesoriamente es escuela preparatoria de las profesiones liberales"

8. Ernesto Quesada. *El ideal universitario*, Buenos Aires, 1918.

9. Sergio Bagú. *Evolución histórica de la estratificación social en la Argentina*, Buenos Aires, 1985, p.57. Los datos sobre la participación de los abogados en los cuerpos parlamentarios en Darío Cantón. *El parlamento argentino en épocas de cambio: 1890. 1916 y 1946*, Buenos Aires, 1966.

10. Sobre la Facultad de medicina y la formación de médicos puede consultarse Ricardo González Leandri. "Académicos, doctores y aspirantes. La profesión médica y la reforma universitaria: Buenos Aires 1871-1876", en *Entre pasados*, n.12, Buenos Aires, 1997, pp 31-54. Sobre la Facultad de Ciencias Exactas, Horacio H Camacho. *Las ciencias naturales en la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1971 y Nicolás Besio Moreno. *Sinopsis histórica de la Facultad de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales y de la enseñanza de las matemáticas y la física en la Argentina*, Buenos Aires, 1915.

11. Un testimonio de esta visión y de un programa de reforma de la educación básica basado en la enseñanza de las humanidades en Ricardo Rojas. *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, 1909.

12. Sobre el proceso que llevó a la fundación de la Facultad de filosofía y letras de la Universidad de Buenos Aires puede verse nuestro trabajo, Pablo Buchbinder. *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, Buenos Aires, 1997.

13. Julio Castiñeiras. *Historia de la Universidad de La Plata*, La Plata, 1938.



14. Adolfo Posada. *La República Argentina*, Buenos Aires, 1986. La edición original data de 1910.

15. Sobre la colonia científica alemana en la ciudad de La Plata, Federico C. Ciappa. "La colonia científica alemana en la Plata., 1906-1945" en *Todo es Historia*, n. 244, Buenos Aires, 1987, pp 34-45.

16. Véase *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras*, sobre todo p.31 y ss.

17. Tulio Halperín Donghi. *Historia de la Universidad...*, p.63 y ss.

18. Citado en Juan Carlos Tedesco. "La Universidad ...", en José Luis Romero y Luis Alberto Romero, Buenos Aires, ...*ob.cit.*, p.124.

Uno de los protagonistas de estos acontecimientos señala en sus Memorias:

"Visitábamos a profesores para pedirles su renuncia y más de uno renunció; visitábamos a senadores y diputados y éramos acogidos con bastante simpatía, hasta con apoyo a veces, siempre sin reproche. Visitábamos la redacción de los diarios y éramos bien recibidos en ellos... Llegamos con nuestras visitas hasta el ministro de Instrucción Pública, doctor Fernández, quien nos acogió de manera alentadora".

En Adolfo Bioy. *Años de mocedad*, Buenos Aires, 1963, p.93.

19. Tulio Halperín Donghi, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, *ob.cit.* La recopilación de los estatutos y reglamentaciones, tanto de las distintas facultades, como de la universidad se encuentran en *La Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1910.

20. Juan Carlos Portantiero. *Estudiantes y política en América Latina*, México, 1978. Sobre la Reforma pueden verse, además, los trabajos de Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti. *Los reformistas*, Buenos Aires, 1968 y Gabriel del Mazo. *La reforma universitaria*, 8 volúmenes, La Plata, 1941. También es de utilidad la lectura de las memorias de Del Mazo. *Vida de un político argentino*, Buenos Aires, 1976.

21. Se trata de las universidades del Litoral, fundada en 1919, y la de Tucumán, nacionalizada por ley en 1921.

22. En algunas declaraciones y documentos emitidos por el Comité Pro Reforma Universitaria se hacía referencia a la situación del gobierno universitario en relación con los cambios políticos producidos en el nivel nacional: "Es él, nada menos, que una forma de una aristocracia de privilegiados, ha dicho con justicia un profesor de la casa, que fuera vuestro ilustre colega, y el pueblo, que contribuye, materialmente, al funcionamiento de la universidad, como la alimenta con sus hijos, exige, y exige bien, sin duda, precisamente, lo contrario. ¿No es acaso la actual constitución del gobierno universitario un anacronismo irritante, una flagrante contradicción con los fundamentos de nuestras instituciones políticas? ¿O es que el régimen aristocrático, batido en retirada por el principio de la soberanía popular, debe mantenerse, con todos sus defectos y peligros, allí en la universidad, donde la juventud arma su inteligencia, adquiere nuevas virtudes y fortifica las existentes para servir mañana con devoción a las instituciones de la patria?", en "El Comité Pro Reforma Universitaria ante el ministro de instrucción pública y Consejo Superior de la Universidad", reproducido en Juan C. Portantiero, *ob.cit.*, pp 140-152.

23. Alejandro Korn, "La reforma universitaria" en Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, *La Reforma Universitaria*, Buenos Aires, 1983, pp 64-68.

24. En torno a los cambios que impulsó la Reforma en el ámbito de las estructuras de enseñanza puede verse María Calderari. "La reforma en el aula: tres textos", en *Pensamiento Universitario*, n.3, Buenos Aires, 1995, pp 59-61 y Pablo Bonaldi. "Proyecto de ley de Julio V. González", en *idem*, pp 67-70. Los intentos de transformar los métodos de enseñanza en el marco de una facultad profesional como la de Ciencias Jurídicas en Sociales de la Universidad de La Plata están reflejados en el libro de Alfredo Palacios. *La universidad nueva*, Buenos Aires, 1925.

25. J.C. Portantiero. *ob. cit.*

26. Luis Alberto Romero. *Breve historia contemporánea de la Argentina*, Buenos Aires, 1994.

27. Tulio Halperín Donghi. *Historia...*

28. Sostenia Ravignani: "En aquel entonces -me refiero a los años 1903 y 1904, años de grandes desórdenes universitarios, cuya

producción hemos presenciado algunos de los que nos sentamos en este Consejo- las facultades eran gobernadas por academias que nunca se renovaban y que se integraban con los nombres más representativos de la política, la burocracia, de la banca, las industrias, etcétera. En cambio, ahora que la reforma universitaria ha abierto las puertas a hombres modestos por su origen y por su fortuna, se hace más necesario arbitrar emolumentos equitativos para el profesorado que, en su mayoría, no ocupa la cátedra como simple ayuda de costas o como figuración”, en Emilio Ravignani. *El presupuesto de la Universidad de Buenos Aires. Fundamentos para su discusión*, 1929, Buenos Aires, 1929, pp 12-13.

29. Si bien las ternas se integraban a partir de concursos, la decisión final sobre quién iba a ocupar finalmente el cargo estaba todavía supeditada a la decisión del Poder Ejecutivo.

30. Tulio Halperín Donghi. *Ob. cit.*

31. Un análisis de la reacción de las autoridades universitarias frente al desarrollo de la vida política en el ámbito de las casas de estudios puede verse en nuestra *Historia de la Facultad...*, p. 106.

32. Sobre el Instituto de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, *Historia de la Facultad...*, pp.135-137

33. Universidad Nacional de Cuyo. *Facultad de Filosofía y Letras, Memoria Histórica, 1939-1964*, Mendoza, 1964.

34. *Guía de Estudios Superiores en la República Argentina*, Buenos Aires, 1928, p.21 y ss.

35. Julio V. González. *La Universidad. Teoría y acción de la Reforma*, Buenos Aires, 1945: Señalaba González: “Practicado el balance a fin de extraer el saldo que arroja lo obtenido sobre lo pretendido, nos encontramos con que la Reforma Universitaria ha hecho de la universidad profesionalista todo y lo mejor que se podía hacer de ella, es decir, adosar a la estructura técnica una especie de superestructura científica. Junto a la cátedra teórica y oral, a la que el alumno asiste libremente, tienen hoy las universidades un seminario, un laboratorio o un instituto, cuya asistencia es obligatoria y donde es obligatorio también realizar trabajo personal. Esto es lo más real y efectivo que ha obtenido la Reforma Universitaria en el aspecto docente del programa de acción que se

tiene trazado.

“Se advierte que con ello la Reforma ha procurado encontrar la solución que se buscó en las universidades de La Plata y Buenos Aires: hacerle cumplir el fin científico, cultural y social. Pero la Reforma tropezó con el mismo inconveniente de los otros: el de un instituto que encuentra enormes dificultades para hacer cultura y ciencia, porque su materia y sus métodos son de preparación y adiestramiento para las profesiones. Mientras esta situación subsista, la creación de la Reforma será un agregado postizo, pero así que el Estado libre a la Universidad de su función profesional, con su obligado aditamento de tomar exámenes, la Universidad desplazará su eje de actividad hacia aquella creación y el ordenamiento de sus estudios caerá sin violencia dentro del método científico”, en J. González. *Ob. cit.*, p.289.

36. En torno a esta cuestión pueden consultarse los testimonios de Berta Braslavsky y Mauricio Goldenberg en *Testimonios para la experiencia de enseñar*, Buenos Aires, 1995 y 1996, respectivamente.

37. Sobre la intervención a esta universidad en 1943 puede verse León Berdichevsky. *Universidad y Peronismo*, Buenos Aires, 1965.

38. Sobre la agresión a la prensa y a las instituciones universitarias durante estos días, Daniel James. “17 y 18 de Octubre de 1945: el peronismo, la protesta de masas”, en *Desarrollo Económico*, n.107, Buenos Aires, 1987, pp. 445-461.

39. De acuerdo con la nueva ley universitaria los rectores eran elegidos directamente por el Poder Ejecutivo y los decanos por el Consejo Directivo, pero a partir de una terna elevada por el rector. Los consejos directivos, a su vez, estarían compuestos por siete representantes de los profesores titulares y cuatro por los adjuntos. La representación estudiantil quedaba limitada a un solo miembro con voz y sin voto, elegido por sorteo entre los diez alumnos del último año con mejores calificaciones.

40. Félix Luna. *Perón y su tiempo*, Buenos Aires, 1986, p.388.

41. Silvia Sigal. *Intelectuales y poder en la década del sesenta*, Buenos Aires, 1991, pp. 45 y ss.

42. Puede verse, en relación específicamente con la Universi-



dad de Buenos Aires, los testimonios de Tulio Halperín Donghi, en Roy Hora y Javier Trímboli. *Pensar la Argentina*, Buenos Aires, 1994, pp 36-54 y Miguel Murmis en Mario Toer. *El movimiento estudiantil de Perón a Alfonsín*, t.I, Buenos Aires, 1988, p.24 y ss.

43. Sobre la universidad bajo el peronismo Alberto Ciria. *Política y cultura popular: la Argentina peronista*, Buenos Aires, 1983, sobre todo el capítulo 4, pp. 213-271 y Carlos Mangone y Jorge Warley, *Universidad y peronismo*, Buenos Aires, 1984.

44. Nos referimos a José Luis Romero. Véase Félix Luna. *Conversaciones con José Luis Romero*, Buenos Aires, 1986, p.137 y ss.

45. Entre las experiencias de extensión universitaria de los años 60 podemos mencionar la que protagonizaron sectores ligados a la Universidad de Buenos Aires, a través de la llamada Planta Piloto de Isla Maciel desde 1961. En un barrio de emergencia situado en la periferia de la ciudad de Buenos Aires se constituyó un centro de salud y servicio social y una cooperativa de vivienda.

46. El proyecto más conocido de descentralización universitaria de aquellos años es el de Alberto Taquini. *Creación de Universidades*, Buenos Aires, 1970.

47. Véase A. Pérez Lindo. *Universidad, política y sociedad*, Buenos Aires, 1985.

48. Sobre este proceso Oscar Terán. *Nuestros años sesenta*, Buenos Aires, 1991.

49. Sobre este periodo de la historia del movimiento estudiantil puede verse Carlos A. Ceballos. *Los estudiantes universitarios y la política*, Buenos Aires, 1985 y Bernardo Kleiner, *Veinte años de movimiento estudiantil reformista*, Buenos Aires, 1964.

50. Véase Oscar Terán. *Nuestros años ...*, p.163 y ss.

51. En 1992, el sistema universitario nacional (público) contaba con 700 mil alumnos. Se calcula que, entre 1982 y 1992, la población estudiantil y el cuerpo docente universitario se duplicaron. La primera creció anualmente 8 por ciento, aproximadamente. El número de egresados, por el contrario, aumentó sólo un 2 por ciento anual, lo que muestra la existencia de altas tasas de deserción. Los cálculos para ese mismo año, 1992, revelan que



existían 19 egresados por cada 100 ingresos. Los datos del Ministerio de Cultura y Educación. *Estadísticas Básicas de Universidades Nacionales*, 1982-1992, Buenos Aires, 1993.

52 Sobre la nueva ley de enseñanza superior puede verse Emilio F. Mignone. *Política y Universidad. El Estado Legislador*, Buenos Aires, 1998. Actualmente, los órganos directivos de las universidades incluyen a profesores, auxiliares docentes, graduados y estudiantes. Algunas casas de estudio en sus nuevos estatutos han incorporado también a representantes del sector administrativo (no docentes) e incluso, en ciertos casos, a miembros de la comunidad local.

53 Véase, por ejemplo, *Programa de Reforma de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, 1996 y la intervención del rector de la Universidad de Buenos Aires, Oscar Shuberoff en el Seminario Internacional, *Las Nuevas Universidades a fines del siglo XX*, San Miguel, 1997.

54 Véase la intervención de José Luis Coraggio, director del Instituto del Conurbano de la Universidad de General Sarmiento en el seminario antes mencionado, p.264 y ss.



BOLIVIA

Roberto Choque Canqui



Las primeras preocupaciones sobre una educación superior surgieron tempranamente durante la Colonia. El primer colegio fundado en el Alto Perú fue el de la Compañía de Jesús de Potosí (4 de julio de 1577). Pero al año siguiente esa fundación fue anulada por el virrey Francisco de Toledo,

quien, por mandamiento de 7 de octubre de 1578, dispuso la expulsión de los hermanos de dicha compañía, alegando que no habían contado con la licencia del rey y que “cometieron desacato a las provisiones reales”.¹ Pese a ese primer contratiempo, el obispo Alonso Ramírez de Vergara, en 1595, logró fundar el Colegio Seminario de San Cristóbal “bajo la advocación de Santa Isabel, reina de Hungría”. Más tarde, en cumplimiento de la provisión de 22 de febrero de 1621, la Compañía de Jesús procedió a la creación del Colegio de Santiago en la misma ciudad de Chuquisaca y el 10 de abril del mismo año, el virrey otorgó el título de Colegio de San Juan Bautista. En esos colegios, antecedentes de la Universidad Real y Pontífice de San Francisco Xavier, se otorgaban los grados de bachilleres, licenciados, maestros y doctores en artes, teología y cánones y leyes, con los que podían ingresar a cualquier universidad.

Después de varios años de fundada la Universidad de San Marcos de Lima, el padre provincial de la Compañía de Jesús,

Juan de Frías y Herrán, fundó el 27 de marzo de 1624, la Universidad de San Francisco Xavier, con las mismas prerrogativas de dar títulos, que las de México y Lima.² Ésta fue la única universidad colonial en la audiencia colonial de Charcas con sede en la ciudad de La Plata (hoy Sucre) y la más antigua de la República de Bolivia. La ciudad de La Paz reclamó otra universidad, como premio a la defensa de ella durante la rebelión de Túpak Katari.

La Universidad San Francisco Xavier durante la Colonia se constituyó en un centro educativo superior de importancia cultural e intelectual. Esta universidad desempeñó un rol importante durante la guerra de la Independencia, porque fueron sus estudiantes los que plantearon la independencia social y política de la corona de España. En este sentido su trascendencia histórica como actor en la independencia de Bolivia tuvo su importancia cultural de primer orden, pero después, durante la vida republicana, fue relegada al segundo plano.

La idea de fundación de una nueva universidad en la ciudad de La Paz se remonta a finales del siglo XVIII. El reclamo de su creación fue originado como consecuencia de la defensa de la ciudad durante los cercos que preparó Julián Apaza, caudillo que encabezó una rebelión de indígenas contra el sistema colonial.

Como consecuencia de ello, los paceños en esa época se sentían con derecho a una casa superior de estudios, con el objeto de enseñar ciencia a su juventud. Pensaron que debía estar basado en el Colegio Seminario de San Carlos existente desde la época jesuita creando, “tres cátedras de Teología, dos de Cánones, una de Instituta y otra de Filosofía”; para sostener estas cátedras conseguían algunos recursos a través de la contribución de la población.³ Esta propuesta no fue funcional, porque se necesitaban nuevas cátedras relacionadas con la agricultura, matemática, astronomía.

Pese haber un ambiente favorable para la creación de una universidad en la ciudad de La Plata esta idea fue rechazada por dos razones: 1) Porque había universidades de Lima, Guamanga, el Cuzco y La Plata, que eran suficientes para el territorio de la costa y la sierra del Perú, y 2) El establecimiento de una universidad literaria en la ciudad de La Paz era de todos modos un vano pensamiento, dada la inutilidad de difundir la enseñanza con cátedras



de filosofía y teología de la ciudad de La Paz.

Las universidades durante la república. Siglo XIX

Tradicionalmente las universidades bolivianas estaban organizadas por facultades y colegios o escuelas. Cada facultad agrupaba a un determinado número de disciplinas, con predominio de derecho y medicina. En otras palabras, podemos decir que cada facultad dependía del Ministerio de Instrucción, en cuanto la preparación de planes de estudios y ejecución de sus proyectos, hasta la conquista de autonomía universitaria. Cada carrera era una unidad académica. Así por ejemplo las facultades de ciencias sociales y humanidades tenían carreras afines y disciplinas que podían estar coordinadas académicamente y administrativamente.

La creación de la Universidad Menor de San Andrés (después fue elevada al rango de Mayor), en cierta medida, se remonta a la época colonial. Su creación no se logró como consecuencia de quince años de lucha independentista; esta situación no permitió resolver ningún problema social y educativo, ya que las autoridades coloniales y la propia corona de España se encontraban en una situación crítica.

No fue hasta cinco años después de la creación del Estado boliviano que se logró fundar una universidad en la ciudad de La Paz, durante el gobierno de Andrés de Santa Cruz, el 25 de octubre de 1830, es por eso que la universidad lleva el nombre de San Andrés, en homenaje a ese personaje; aunque su fecha de fundación es el 30 de noviembre, que coincide con la fiesta santoral de San Andrés. La Universidad Mayor de San Andrés se convirtió en otra de las universidades de importancia regional y nacional, acogiendo a estudiantes de distintos puntos de país y del norte de la república.

Santa Cruz había dispuesto la fundación de universidades en La Paz y Cochabamba. En esta última ciudad funcionó en 1832 con una Escuela de juristas. En La Paz funcionó con la Facultad de derecho y, desde 1832, con el Colegio General de Medicina. Este colegio y la Facultad de derecho se redujeron a cuatro cátedra por falta de dinero en 1837.



El 25 de octubre de 1845, durante el gobierno de José Ballivián, se establecieron los estatutos universitarios, para tratar de remediar las contradicciones que tenían las normas legales y estableciendo que las universidades se encargaran de la dirección e inspección de la enseñanza general del país. Hasta entonces la universidad era la reunión o corporación de profesores, directores y funcionarios consagrados a la enseñanza en las facultades, colegios, liceos, instituciones, pensiones y escuelas públicas o particulares del distrito. El país estaba dividido en tres distritos, que correspondían a las tres universidades: Sucre, con los departamentos de Chuquisaca, Potosí, Tarija y la provincia del Litoral. A La Paz correspondía Oruro y Beni y, Cochabamba atendía Santa Cruz.

La universidad debía tener cinco facultades: teología, derecho y ciencias políticas, medicina, ciencias matemáticas y física, y Facultad de humanidades y filosofía.⁴ La universidad de acuerdo con ese estatuto otorgaba los grados de bachiller, licenciado y doctor.

Por decreto de 15 de diciembre de 1879, fue fundada una universidad en Santa Cruz. Su primer director fue el obispo monseñor Juan José Ballivián. Por ley de 9 de septiembre de 1911 la universidad de Santa Cruz fue denominada con el nombre de Gabriel René Moreno, en homenaje a la memoria de este ilustre boliviano. Esta universidad comenzó con una Facultad de derecho y en 1898 fundó la Facultad de medicina y se pretendía fundar una de agricultura, sin embargo estas facultades no prosperaron por la falta de catedráticos y medios económicos. El presidente David Toro la clausuró el 11 de julio de 1936, pero volvió a funcionar en 1938.

Durante la presidencia de Mariano Baptista (1892-1896) se fundó universidades en Oruro y Potosí, naturalmente sin previo informe ni estudio. Al principio, la de Potosí no pudo funcionar por falta de alumnos. Más tarde, por Ley de 2 de diciembre de 1924, fue denominada Universidad Tomás Frías.

El presidente Aniceto Arce en 1886 dispuso la fundación de una universidad en Tarija, la que, por decreto de 13 de mayo de 1927, lleva el nombre de "Juan Misael Saracho", en recuerdo de este meritorio dirigente de la educación boliviana.

En Bolivia, los primeros síntomas de autonomía comienzan

con la ley de libre enseñanza, dictada el 22 de noviembre de 1872, en época de Tomás Frías. Desde entonces, se planteó la universidad "libre, no oficial, no pagada, no alterable, *ad libitum* por los gobiernos". Después de la guerra del Pacífico, en 1889, la idea de la independencia universitaria fue planteada por Valentín Abecia, quien postulaba que Bolivia "debe presentarse como la precursora ideológica de las conquistas autonomistas".⁵ Claro está, los liberales en ese mismo año suben al poder y procedieron a la reforma educativa, pero sin ocuparse del proceso de la autonomía universitaria.

Siglo XX, hasta la década del 50

Las universidades existentes en 1911 eran dependientes de las decisiones de autoridades del Ministerio de Instrucción, especialmente en cuanto a la elaboración de programas de estudios en el Ministerio de Instrucción. Sin embargo, este procedimiento ya no podía continuar sin la participación de los profesores como autoridades de su materia.

Frente a esa situación, Bautista Saavedra consideraba que los únicos que podían dar programas eran los profesores, puesto que ellos podían brindar los contenidos de cada materia de enseñanza e innovar científicamente. El programa era concebido como "un plan de estudios que el profesor desenvuelve en el desempeño de su cátedra y conforme a las exigencias de los trabajos que se hagan".⁶ Entonces la formulación de nuevos programas y la modificación del plan de estudios, especialmente de derecho, debían correr a cargo del profesor. En este sentido, los programas de la Facultad de derecho de La Paz debían "ser la obra del profesorado y no hacerse en las oficinas del ministerio".⁷

Por otra parte, la dotación de una infraestructura universitaria y la organización de nuevas facultades era importante. En ese entonces, mediante iniciativa de las cámaras legislativas, se habían organizado tres nuevas facultades oficiales de derecho en Cochabamba, Potosí y Santa Cruz. La universidad de Cochabamba contaba con un buen alumnado y las facultades de medicina de Sucre y de La Paz, se desenvolvían con éxito relativo.⁸

Hasta 1911, de acuerdo con el presupuesto nacional, se notaba que la agricultura no era “una aspiración para el porvenir”. Sin embargo, el Estado sostenía un instituto de agronomía y veterinaria en Cochabamba con miles de bolivianos, sin convertirlo en una institución de enseñanza; por lo que se planteó que “sería más práctico y más conforme con la realidad de las cosas, hacer entrar el mencionado instituto dentro del ramo de instrucción. De esta manera podría ser vigilado por el rectorado de la universidad y mejor atendido por el gobierno”.⁹

Históricamente, desde la Colonia, Bolivia ha sido un país minero y, curiosamente, hasta las reformas liberales, ninguna universidad formaba profesionales para este ramo. Pero pronto se advirtió la necesidad de crear alguna escuela de minería para dotar de recursos humanos especializados para esta industria.

En 1911, las escuelas de minería en Oruro y Potosí proporcionaban profesionales a los centros mineros del país. En Oruro, el ministerio nada tenía que decir sobre la organización técnica de este plantel, porque estaba librada completamente a la iniciativa y a la acción de los especialistas en la materia. El gobierno sólo se concretaba a dar medios: local, material científico escolar, muebles, útiles y las partidas para el sostenimiento de profesores y otros gastos, porque su labor ante todo era administrativa. Asimismo, la escuela de minería de Potosí continuaba funcionando, como consta en la carta que la prefectura del Departamento de Potosí dirigió, el 25 de enero de 1912, al ministro de Instrucción y Agricultura, manifestando que había “tenido una conferencia con el señor rector de la universidad de Potosí entrando en acuerdo con él para que la instalación de dicha escuela estuviera en la planta alta de la Casa Nacional de Moneda, que cuenta con suficiente material de enseñanza, con gabinetes de física y química, laboratorios, cámara oscura para fotografías, clases decentemente amobladas y una sala de gimnasia; diversidad de útiles para la enseñanza y oficinas para la dirección y secretaría”.¹⁰

En 1924, la ciudad de Trinidad reclamó una universidad con su correspondiente Facultad de derecho, “porque, decían, los pueblos tienen derecho a obtener título de abogado...”. La solicitud fue atendida por el presidente René Barrientos, que el 26 de enero

de 1968, dispuso la fundación de la Universidad Técnica José Ballivián. Actualmente funciona la facultad de agronomía, que les conviene más que la Facultad de derecho.

La creación del resto de las universidades fue para beneficiar a los nueve departamentos de la división política del país. Cada universidad no fue sólo el interés de cada departamento, sino también de cada región, que así se beneficiaban con una educación superior, aunque su alcance era limitado a sectores de clase dirigente.

El estudio de las universidades bolivianas se puede dividir en tres fases. La primera corresponde a la creación de una universidad durante la Colonia, la segunda, la organización de las universidades republicanas durante el siglo XIX y la tercera corresponde a la creación de otras universidades para satisfacer los deseos regionales de contar con una casa superior de estudios en el presente siglo.

Los movimientos precursores de la autonomía universitaria

Las ideas de autonomía universitaria ya estaban formuladas en 1914 por Ismael Vázquez en un "proyecto de autonomía universitaria" concebido dentro de la "escuela única", también como una "universidad única".¹¹

El otro tema del siglo XX es la reforma universitaria, que como consecuencia de la revolución universitaria iniciada en la Universidad de Córdoba, Argentina, los movimientos semejantes se produjeron en varias universidades del continente, entre los años 1919 y 1923, siendo los más importantes los de Lima, La Habana y Santiago de Chile. Sin embargo, el movimiento de Córdoba no tuvo repercusión inmediata en Bolivia y no se sabe por qué. En esas circunstancias, según Durán, las universidades bolivianas estaban funcionando en edificios desprovistos de laboratorios y bibliotecas, que los estudiantes frecuentaban para obtener un título profesional al cabo de un cierto número de años fijados en el plan de estudios. "Ningún otro interés superior ni inquietud les movía en su breve paso por la universidad".¹²



Las universidades en Bolivia, antes de la Reforma, estaban dispersas, sin un órgano coordinador y unificador entre ellas. Las reformas liberales no habían impactado en las casas superiores de estudios, sólo en el nivel primario y secundario. El interés por el problema social repercutió en el ámbito nacional con la creación de escuelas indigenistas y normales (urbano y rural).

En ocasión de la celebración del tricentenario de la Universidad de Chuquisaca en 1924, los estudiantes publicaron un manifiesto en el que declaraban su propósito de superar el periodo crítico que atravesaba, mediante la conquista de la autonomía. Un año después, con motivo del centenario de la fundación de la República, se produjo un movimiento estudiantil universitario que sirvió para empujar la emancipación de las universidades de la coyunda oficial. La idea de la autonomía estaba tomando cuerpo, ganando a la opinión pública en las postrimerías del periodo presidencial de Hernando Siles.¹³

El 15 de septiembre de 1927, el rector de la Universidad de Chuquisaca planteó la necesidad y la conveniencia de la reforma universitaria al ministro de Instrucción Pública, Víctor Muñoz Reyes, porque su base angular era la autonomía económica. Luego le informó a los poderes públicos un plan concreto de proyecciones factibles y la realización de un congreso de universidades en la capital de república.¹⁴

La fundamentación de la autonomía estaba relacionada con la conciencia nacional, querían que fueran desterrados los prejuicios incalculables que ocasionaban a los intereses superiores de la enseñanza, los vaivenes de la política interna, sobre todo con el cambio frecuente de planes y profesores.¹⁵

El proyecto declaraba la autonomía y personería jurídica de las universidades de la Chuquisaca y La Paz, tanto en su organización técnica como administrativa. También que el "objeto principal de las universidades era continuar la obra de la educación nacional, realizando la alta cultura social a la vez que habilitando para el ejercicio de las profesionales científicas".

La iniciativa de la Universidad Francisco Xavier no era suficiente sin la participación efectiva de los estudiantes universitarios del país; si bien existieron agrupaciones de estudiantes de va-



rios centros de la república que con diversos fines, culturales principalmente, intervenían en asuntos de interés nacional.

La consolidación de la autonomía

Se reunió en la ciudad de Cochabamba la Primera convención nacional de estudiantes, del 17 al 23 de agosto de 1928, con los auspicios de la Federación de Estudiantes de la referida ciudad y la concurrencia de los delegados de las federaciones de estudiantes del Beni, Cochabamba, Chuquisaca, La Paz, Oruro, Santa Cruz y Tarija, las mismas que resolvieron organizarse en la Federación Universitaria Boliviana (FUB). Desde luego, la Primera convención nacional de estudiantes marcó un acontecimiento significativo en la organización universitaria boliviana, por haber dado nacimiento a la Federación Universitaria Boliviana, fuerza activa y transformadora de la universidad y de las condiciones económicas y sociales de Bolivia.¹⁶

Las conclusiones se refirieron al problema de la educación en un triple aspecto: 1) aspecto jurídico de la reforma universitaria; 2) aspecto pedagógico de la misma y 3) aspecto económico.¹⁷

La junta militar que sucedió al presidente Hernando Siles, presidida por el General Carlos Blanco Galindo, acordó finalmente, en 1930, conceder la autonomía a las universidades bolivianas, lo cual resultó ser una de las conquistas más importantes, ya que se liberaron de las influencias políticas partidistas de los gobiernos de turno.

Los términos de los estatutos de la educación pública, establecidos el 25 de julio de 1930, y la Reforma Constitucional, promulgada mediante el Decreto Ley del 27 de noviembre de 1930, determinaban que las universidades “nombrarán sus rectores, profesores y funcionarios”, a diferencia de las designaciones vigentes hasta entonces, hechas por el propio gobierno, a través del Ministerio de Instrucción o Educación, del cual dependían las universidades. Asimismo, los consejos universitarios estarían formados por los decanos y delegados de alumnos.¹⁸

En el estatuto universitario de 1932 se sentaron las bases de la organización de la universidad autónoma; sus finalidades, princi-



palmente dirigidas a la capacitación profesional, cultural y científica de los estudiantes, y a contribuir, de esta manera, al desarrollo nacional.

En 1938, la 40 Convencional nacional de estudiantes reunida en Sucre, reafirma la posición que debe ocupar la universidad “como un servicio público descentralizado con suficiente autonomía técnica, económica y administrativa y organización interna ampliamente democrática”.¹⁹ Varios años después, en julio de 1941, se produce una conferencia preliminar de rectores en Oruro, reafirmando el voto de los profesores “regulares” e igual número de delegados estudiantiles.

Al proceso de la autonomía universitaria, si bien estaba consolidado por la Constitución Política del Estado, no le faltaron amenazas de cancelación o modificación a través de los años y con la sucesión de los distintos presidentes.

Universidad actual

La autonomía implica sentido de proyección, identidad institucional e iniciativa y capacidad de gestión radicadas dentro de la propia organización. La autonomía universitaria significa la participación de estudiantes y docentes en el manejo y la administración de los recursos otorgados por el Estado para sus fines académicos y de investigación.

La Confederación Universitaria Boliviana, en 1952, sostiene que las universidades están íntimamente ligadas a los problemas económicos, políticos y sociales. De ahí que las reivindicaciones universitarias se plantearan en el mismo terreno en que se plantean las de la clase obrera, que busca su liberación del yugo capitalista. Desde esta perspectiva se propone el siguiente plan:

1. Universidad Boliviana orientada a la formación técnico-profesional, a la investigación científica, a la extensión cultural y en función social al servicio de la patria.
2. Democratización de la enseñanza, sostenimiento de la autonomía universitaria. Mayor participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades. Cogobierno en los conse-



jos directivos, universitarios y claustros.

3. Reforzar las relaciones ya establecidas con la Unión Internacional de Estudiantes (UIE).

4. Incorporación de la Confederación Universitaria Boliviana (CUB) a la Central Obrera Boliviana (COB) y acreditar representación ante el Comité Boliviano de Honor Pro-Paz Mundial, con sede en la ciudad de La Paz.

5. Hacia la organización de la Unión Nacional de Estudiantes de Institutos Profesionales y de Secundaria.

6. Expropiación de los latifundios y bienes sin uso para beneficio de las universidades.²⁰

Esos objetivos han de sido mantenidos hasta nuestros días.

La autonomía ha sido considerada como una conquista histórica, consagrada y reconocida en la Carta Fundamental del Estado. De modo que la autonomía universitaria significa una forma de reconocer la igualdad jerárquica de todas las universidades; la libre administración de sus recursos; el nombramiento de sus autoridades y profesores; la elaboración y aprobación de sus estatutos, reglamentos, planes de estudio y presupuestos de ingresos y egresos y la personería jurídica suficiente como para adquirir derechos y contraer obligaciones en todos los niveles.

La autonomía universitaria en Bolivia está considerada como una condición necesaria para su libre funcionamiento, favorece la diversidad, en vez de la uniformidad, y trata la diferenciación como una fuente de enriquecimiento colectivo. Ello permite una participación activa de los docentes y estudiantes en la definición de su misión y en los programas de acción decidida por el desarrollo y la valoración de las capacidades de liderazgo de sus dirigentes.

Libertad de cátedra y de investigación

La libertad de cátedra y de investigación está consagrada plenamente en el Reglamento del régimen académico-docente de la universidad boliviana, sobre la base de “la libertad de expresión, la cátedra libre y la cátedra paralela”.

Bolivia tiene once universidades públicas y una privada y además de ser centros superiores de estudio, tradicionalmente son



sideradas como “los centros del pensamiento y de la vida espiritual de las regiones y del país”.²¹ Desde esta perspectiva “la universidad debe asumir el reto de proponer opciones de solución para satisfacer las necesidades sociales”. En este sentido, se coloca a la universidad para que “oriente las actividades de investigación, fundamentalmente sobre la base de las necesidades de los grupos sociales deprimidos, sin capacidad de demanda”. Desde luego existen dificultades “para captar las necesidades sociales, debido a modificaciones del escenario social y pérdida de presencia con las organizaciones de la sociedad civil”.

Gobierno y legislación

De acuerdo con el estatuto orgánico de la universidad boliviana,²² esta institución es un sistema de educación superior constituido por las universidades públicas autónomas en igualdad de jerarquía: San Francisco Xavier de Chuquisaca, San Andrés de La Paz, San Simón de Cochabamba, Tomás Frías de Potosí, Técnica de Oruro, Gabriel René Moreno de Santa Cruz, Juan Misael Saracho de Tarija, José Ballivián del Beni, Nacional Siglo XX de Llallagua y Amazónica de Pando.

Según el artículo 21 del mismo estatuto, “la base de su organización democrática descansa en la decisión soberana de docentes y estudiantes de la universidad boliviana, expresada mediante el voto universal y la representación paritaria”.

Los órganos nacionales de gobierno de la universidad boliviana son:

- a) El Congreso nacional de universidades.
- b) La Conferencia nacional de universidades.

El Congreso nacional de universidades constituye el órgano superior de gobierno y la máxima autoridad de la universidad boliviana y se reúne ordinariamente cada cuatro años y extraordinariamente a solicitud de cinco o más universidades.

Las delegaciones de las universidades están constituidas por los siguientes delegados titulares con voz y voto:

- a) El rector y el vicerrector o los representantes oficiales designados por el honorable consejo universitario.



b) Dos representantes del comité ejecutivo de la federación universitaria local.

c) El secretario ejecutivo de la federación universitaria de docentes.

d) Dos delegados docentes.

e) Tres delegados estudiantiles elegidos mediante sufragio universal, directo y secreto. De éstos, dos deben ser elegidos por mayoría y uno por minoría.

f) Cuatro delegados de la Confederación Universitaria Boliviana.

g) Cuatro delegados de la Confederación Universitaria de Docentes.

Además, cada universidad puede acreditar delegados adscritos en un número no mayor al de los delegados titulares, y un asesor por cada comisión que trabaje en el Congreso.

Las atribuciones del Congreso Nacional de Universidades son:

a) Definir políticas y estrategias de la universidad boliviana.

b) Establecer la organización del sistema de la educación superior universitaria del país y aprobar su sistema curricular.

c) Aprobar el plan universitario nacional en el marco de los principios, fines y objetivos de la universidad boliviana.

d) Modificar el Estatuto orgánico de la universidad boliviana y el Reglamento de la docencia.

e) Interpretar el Estatuto orgánico de la universidad boliviana en casos necesarios.

f) Dictaminar sobre la procedencia o improcedencia de la creación de nuevas universidades públicas y privadas.²³

g) Fijar las políticas económicas y financieras de la universidad boliviana.

h) Señalar sede y fecha para los congresos ordinarios y aprobar sus respectivas agendas.

i) Elegir a los secretarios nacionales del CEUB:

a. Secretario ejecutivo nacional

b. Secretario nacional de planificación académica, acreditación y evaluación.

c. Secretario nacional de investigación, ciencia y tecnología.

d. Secretario nacional de posgrado.



j) Recibir, considerar y aprobar o rechazar el informe de labores del CEUB.

k) Admitir nuevos miembros.

La Conferencia nacional de universidades es el órgano de gobierno que entre uno y otro congreso asume la dirección máxima de la universidad. Se reúne ordinariamente dos veces por año y extraordinariamente cuando tres o más universidades lo soliciten.

Entre las atribuciones que tiene la Conferencia están:

a) Evaluar la aplicación de las políticas y estrategias educativas de la universidad boliviana.

b) Evaluar periódicamente la ejecución del Plan universitario nacional.

c) Recomendar al Congreso de Universidades la creación o eliminación de institutos, carreras y facultades, de acuerdo con las necesidades del desarrollo económico, social y regional del país y de conformidad a reglamento.

d) Encomendar su representación al CEUB para la gestión ante los poderes del Estado de asuntos que interesen a las universidades.

e) Encomendar al CEUB la elaboración de proyectos para la investigación científica y la interacción social.

f) Conocer y aprobar el informe periódico de labores del CEUB.

h) Aprobar el presupuesto consolidado del sistema y de CEUB.

i) Aprobar las medidas que se consideren oportunas para incrementar el patrimonio y los recursos económicos de las universidades.

j) Aprobar reglamentos para la aplicación del estatuto orgánico.

k) Aprobar normas generales para el intercambio de docentes, estudiantes, posgraduados y funcionarios administrativos, entre las universidades.

Cada universidad pública y privada está gobernada por un rector. Cada facultad está administrada por un decano y cada carrera por un director. El personal académico está administrado por el jefe personal docente y el personal administrativo por el jefe administrativo. Los estudiantes están organizados en el nivel nacional y local en cada universidad, facultad y carrera.



Las autoridades universitarias, desde el director de carrera hasta el rector, son elegidas democráticamente, a través del voto paritario docente-estudiantil.

Principales ordenamientos jurídicos

Los principales ordenamientos jurídicos de la universidad boliviana son los siguientes:

a) La autonomía universitaria expresada conforme al artículo 185 de la Constitución Política del Estado, que faculta a las universidades públicas a la libre administración de sus recursos, el nombramiento de sus autoridades, personal docente y administrativo, la elaboración y aprobación de sus estatutos, planes de estudio y presupuestos anuales por cada universidad, en función de los principios, fines y objetivos de la universidad nacional, construida como sistema, a la cabeza del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, CEUB.

b) El fuero universitario y la libertad de cátedra como garantía de la independencia ideológica de docentes y estudiantes y la libre confrontación de ideas.

c) El cogobierno paritario docente-estudiantil, que consiste en la participación de docentes y alumnos en todos sus niveles de programación y decisión de las actividades y políticas universitarias.

d) La inviolabilidad de los recintos y predios universitarios y la independencia ideológica de docentes y estudiantes.

Las universidades públicas, de acuerdo con la Constitución Política del Estado, son reconocidas como autónomas; como tales tienen facultad de estructurar sus facultades y crear sus carreras. De modo que cada universidad, además de otorgar el título profesional, el académico, expide el título provisional nacional para el ejercicio profesional.

Los fines y funciones sustantivas de la institución

Los fines de la universidad boliviana son los siguientes:

a) Contribuir a la creación de una conciencia nacional en la perspectiva de su integración y de libre determinación nacional.



b) Formar profesionales idóneos en todas las áreas del conocimiento científico, tecnológico y cultural, que respondan a las necesidades del desarrollo nacional y regional.

c) Asimilar, crear y desarrollar la ciencia y la técnica mediante la investigación para su transformación.

d) Identificar el quehacer científico-cultural con los intereses populares, integrándose a ellos en la lucha por la liberación nacional.

e) Organizar y mantener institutos destinados al desarrollo cultural, técnico y social de los trabajadores.

La docencia: finalidades, características y niveles

La docencia universitaria, sin duda, es la dedicación de los profesionales a la enseñanza y a la investigación en la universidad. El docente universitario boliviano es el profesional con grado académico que se dedica a las tareas de la enseñanza universitaria, dentro de los principios, fines y objetivos de la universidad autónoma. Si el docente es titular en una universidad autónoma tiene derecho de transferencia a otra y a ejercer la docencia de su especialidad, con sujeción a reglamento específico. El deber del personal docente de la universidad es la tarea de enseñar e investigar, orientar la formación profesional de los alumnos, así como prestar servicios a la comunidad.

Además, está instituido el escalafón docente, con el fin de asegurar la carrera universitaria con sentido formativo y de continuidad y elevar el nivel docente a través de una jerarquización académica y económica. El escalafón docente es único y uniforme para todas las universidades del sistema. Se instituye, garantiza y consagra la carrera docente universitaria y el respeto a la libre expresión de pensamiento, en cuanto no lesione los principios básicos que sustenta la universidad boliviana. Se garantiza y reconoce la libre asociación de los docentes. Se reconoce la periodicidad de la docencia y su evaluación periódica de acuerdo con la reglamentación especial. En la docencia universitaria se reconocen las siguientes categorías:

- a) Docentes ordinarios
- b) Docentes extraordinarios



c) Docentes honorarios

Los docentes ordinarios son profesionales que cumplieron los requisitos reglamentarios de concursos de méritos y exámenes de competencia y/u oposición.

Los docentes extraordinarios son:

a) Docentes interinos

b) Docentes invitados

Los docentes extraordinarios son profesionales nombrados, por la instancia universitaria correspondiente, para colaborar con la docencia y la investigación por un periodo de tiempo definido.

El docente interino es aquel profesional que no ha ingresado a la docencia por concurso de méritos y examen de competencia, es llamado a colaborar en la docencia por un periodo académico, pasado el cual quedará automáticamente cesante.

Los docentes invitados son profesionales nacionales o extranjeros de reconocido prestigio que no cumplen los requisitos para ser docentes titulares, son invitados por uno o más periodos académicos para ejercer docencia e investigación, con base a un contrato especial.

La categoría de visitantes se le aplica a aquellos profesionales vinculados a centros de investigación nacionales o del exterior, así como a organismos de cooperación internacional, que son acogidos en la universidad boliviana por convenio específico.

Los docentes honoríficos son:

a) Docentes eméritos

b) Docentes honorarios

Se otorga la distinción de docente emérito al docente que alcanza 800 puntos de categoría o al que por resolución del Consejo universitario y/o solicitud del Consejo facultativo se haga merecedor de la distinción, por servicios académicos y científicos de trascendental importancia prestados a la universidad boliviana.

Los docentes eméritos, después de su jubilación, podrán desarrollar proyectos de investigación, de redacción y publicación de textos universitarios y podrán desempeñarse como consultores de cátedra o investigación. El Consejo de carrera, refrendado por su Consejo facultativo, aprobará el plan de trabajo de los docentes eméritos.

Se otorga la distinción de Docente honorario al profesional nacional o extranjero que se haga acreedor por sus méritos y por los servicios prestados a la universidad, en la docencia o en la investigación.

De acuerdo con lo establecido por el VIII Congreso Nacional de Universidades de 1994, la carrera docente ordinaria empieza (después de haber calificado el postulante sus méritos y examen de competencia) con la categoría de docente contratado. El objetivo del contrato es poner a prueba la capacidad del docente en el campo de la enseñanza, investigación e interacción social, antes de admitirlo en el escalafón como docente titular. La duración del contrato es de un año académico, al cabo del cual el docente será evaluado por el respectivo Consejo de carrera, con base en el artículo 331 del reglamento del régimen académico-docente de la universidad boliviana. Si el resultado de la evaluación, al cabo del año del contrato, fuera favorable, el docente contratado pasará a la categoría de docente. Si por el contrario, el resultado de la evaluación fuese negativo, el Consejo Facultativo deberá convocar a un nuevo concurso de méritos y examen de competencia.

Se establece el escalafón docente para los docentes titulares. Este escalafón es el registro sistemático, periódico y centralizado que facilita la mejor utilización de los recursos humanos y la objetiva categorización del docente universitario.

De acuerdo con el artículo 311 del Reglamento de docencia, los objetivos del escalafón docente son los siguientes:

a) Reglamentar y garantizar la carrera docente con base en el mérito profesional y el aporte personal a la docencia, investigación e interacción social universitaria.

b) Establecer una escala de niveles, categoría y clasificar en función del currículum académico de cada docente.

c) Determinar los procedimientos que regulen el ingreso al escalafón docente, promoción de categorías y de niveles salariales.

d) Determinar las bases para la planificación de la escala salarial de categorías, con el fin de estimular la producción de los docentes y su permanente actualización.

e) Efectuar evaluaciones anuales para establecer la escala de categorías de los docentes universitarios.²⁴



Desarrollo, extensión y calidad de los estudios de posgrado

Hasta hace pocos años la universidad boliviana tenía una extensión universitaria que consistía en una especie de programas de extensión cultural más que una formación o capacitación de grupos de personas de diferente nivel.

En la actualidad, cada universidad tiene una serie de cursos de posgrado a nivel de maestría (de dos años de estudio), aunque también en el nivel diplomado (de seis meses). Sin embargo, todavía no tiene una cualificación estimada. Pero de todos modos su programación y exigencia implantada en cada curso en la formación de estudiantes tiene calidad, al igual que las demás universidades latinoamericanas.

El Sistema Nacional de Estudios de Posgrado (SINEP) es el organismo de mayor jerarquía científica y académica de la universidad boliviana y es el encargado de recrear críticamente el actual conocimiento, de ser contemporáneo del desarrollo científico y tecnológico, de aportar al fondo universal del conocimiento, de ser agentes activos en la formación del sistema nacional autónomo de ciencia y tecnología y de la cultura en general, mediante:

- a) La investigación científica sobre diferentes aspectos de la realidad: la naturaleza, el pensamiento y la sociedad.
- b) La formación de docentes-investigadores, investigadores especializados, especialistas de elevado nivel y perfeccionamiento profesional.
- c) La aprehensión de la realidad regional, nacional y latinoamericana en el contexto universal, para la construcción de modelos y propuestos para su superación.²⁵

De acuerdo con estos objetivos, se trata de formar a profesionales de calidad para el mejor desarrollo científico y tecnológico a nivel regional, nacional y latinoamericano. Esto quiere decir que los profesionales deben estar capacitados para desenvolverse en cualquier parte del país y en los países latinoamericanos.

Para ese propósito, el programa de un curso de posgrado deberá contener su justificación, sus objetivos, el plan de estudios, los aspectos normativos y los recursos asegurados; de manera que las facultades, carreras e institutos de la universidad, de acuerdo



con el cumplimiento del reglamento aprobado, podrán proponer la organización de cursos de posgrado en aquellas áreas de su interés.

La calidad en la formación se logra a través de un plan de estudios debidamente diseñado y una programación de materias de una disciplina o especialidad que se ha propuesto desarrollar en un periodo académico establecido.

El profesorado. Formas de ingreso y evaluación. Apoyo institucional al trabajo y a la superación académica

En la actualidad, el profesorado universitario prácticamente comienza con la ayudantía de los estudiantes, es decir auxiliares de docencia.

El interinato es el primer paso para dedicarse a la docencia universitaria. Luego, a través del concurso de méritos y examen de competencia, se puede llegar a ser docente titular.

El ingreso al profesorado se realiza a través del concurso de méritos y examen de competencia. A los postulantes se le evalúa sus méritos profesionales (estudios realizados sobre la materia, cursos de formación y capacitación, publicaciones, conferencias) y experiencia docente.

La evaluación está sujeta al Reglamento de evaluación y de acuerdo con la convocatoria de cada carrera. Después que el postulante haya aprobado o ganado la materia y haya trabajado durante un año, se le evalúa para ser declarado como titular. Los titulares son evaluados anualmente por una Comisión académica o por Consejo de carrera, conformada por representantes de docentes y de estudiantes.

En la universidad de San Andrés existe un curso como apoyo institucional para los docentes en ejercicio que quieren formarse en la docencia universitaria, sin distinción de categorías. El curso tiene el nivel de maestría, controlado por el vicerrectorado.

Los alumnos. Políticas de ingreso y egreso

Las modalidades de admisión vigentes en la universidad boliviana son: 1) la prueba de suficiencia académica, 2) el curso preuniver-



sitario y 3) la admisión especial, que se refiere a las personas que desean iniciar o continuar estudios universitarios quedan exentas de cumplir con la modalidad de admisión vigente, por poseer títulos de licenciatura, técnico superior, graduados del Colegio Militar, Academia Nacional de Policías, Normal Superior y otros que son resultados de convenios especiales con las universidades del sistema. La aprobación de la prueba de suficiencia o el curso preuniversitario es un requisito imprescindible para iniciar una carrera en el sistema universitario nacional.

Los que han aprobado el examen de ingreso deben cumplir ciertos requisitos para convertirse en alumnos regulares de la universidad. Entonces, es estudiante toda persona que se haya matriculado en los registros de la universidad, cumpliendo los requisitos exigidos para seguir estudios, con sujeción al sistema curricular vigente. Son alumnos regulares los que estando inscritos cumplen los deberes y ejercen los derechos que les señalan el estatuto y los reglamentos de cada universidad. Los alumnos regulares deben cumplir obligatoriamente los requisitos relativos a matrícula, evaluación, exámenes, trabajos y otros, establecidos para seguir las carreras universitarias y obtener los correspondientes grados o títulos que otorga la universidad boliviana.

Los alumnos tienen el derecho a la auxiliatura de docencia. Esta actividad está reconocida por el Estatuto Orgánico de la Universidad Boliviana. Sin embargo, hasta 1994, en gran parte de las universidades se carecía de un reglamento específico para auxiliares de docencia (Resolución 42/94 del Octavo Congreso).

Para el egreso, los estudiantes están obligados a cumplir el vencimiento de materias estipuladas (obligatorias, seminarios y libres) en cinco años para la licenciatura y técnicos superiores en tres años. Luego de obtener el certificado de egreso, el estudiante debe completar con la defensa de tesis o examen de grado.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

El proceso de enseñanza-aprendizaje está regulado a través de las distintas carreras, de acuerdo con la naturaleza de las materias programadas y planes de estudio semestralizados y anualizados y

el tiempo de estudio. Los métodos y las técnicas también dependen de la naturaleza de las materias de estudio y de las disciplinas científicas. Así, los estudios en las carreras de ciencias sociales (antropología-arqueología, trabajo social), en algunas materias, necesitan ser complementadas con talleres y trabajos de campo. Los talleres y los institutos de investigación son centros de orientación y asesoría para los estudiantes que realizan trabajos de investigación o elaboración de tesis.

Todo alumno tiene derecho a recibir la enseñanza profesional idónea y obtener apoyo para la formación integral de su personalidad. Ser asistido y orientado individual o colectivamente en el proceso de su formación profesional, mediante servicios de tutoría académica. Respeto a su condición de estudiante, a su libertad de opinión e ideología. Participar activamente en los procesos académicos de enseñanza-aprendizaje, investigación científica y tecnológica e interacción social universitaria. Pero los estudiantes deben entregar los trabajos prácticos, ejercicios o cuestionarios asignados en la planificación global de los procesos educativos de cada asignatura, taller, etcétera, en las fechas establecidas. Las tareas sirven esencialmente para informar al estudiante sobre el avance de su aprendizaje, mediante observaciones del docente sobre la calidad de los trabajos y las orientaciones que correspondan.

Los estudiantes también tienen derecho a ser evaluado objetivamente en su rendimiento académico y a conocer oportunamente los resultados de su evaluación. La evaluación de los estudiantes de la universidad boliviana es un proceso de recolección de información que permite medir el rendimiento progresivo y final del aprendizaje, en función de los objetivos propuestos en los planes globales de cada asignatura, taller, seminario, etcétera, y que conduce a la toma de decisiones pedagógicas.

Los planes de estudio son periódicamente revisados, a través de "prejornadas académicas", en cada carrera hasta concluir con la plenaria. Luego de esto, los planes de estudio están sometidos a la comisión académica de la facultad respectiva y después a la Comisión de Régimen Docente del Consejo Académico Universitario.



Calidad de la docencia en el contexto nacional e internacional

Tradicionalmente la función docente universitaria en las universidades estatales o públicas se ha limitado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel de aula. Esta situación ha llevado a hacer esfuerzos por mejorar la calidad de la formación de los profesores universitarios, para que no sea únicamente en su perfeccionamiento disciplinario y/o pedagógico. De modo que la función docente está "constituida por un conjunto complejo de interacciones y actividades, tales como la definición de los currículos y perfiles profesionales, las opciones valóricas que se establecen en el currículo, los criterios de selección de alumnos y profesores y todo lo que se refiere más propiamente al proceso de enseñanza-aprendizaje".²⁶

Para este efecto se han llevado a cabo estudios y seminarios regionales para lograr la calidad de docencia universitaria que tenga su relevancia, efectividad y eficiencia en lo organizativo-docente (horarios, administración curricular, etcétera) y en lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, relaciones entre profesores y estudiantes).

Los objetivos de la evaluación de la docencia son el mejoramiento de su calidad, dar y orientar programas de perfeccionamiento docente y por tanto su carácter es formativo y normativo. El sistema de evaluación debe ser explícitamente incorporado al sistema de incentivos de la docencia, con énfasis en aquellos de carácter académico. Las fuentes de información para la evaluación del proceso docente son múltiples, destacando en especial, la autoevaluación, evaluación por pares, por estudiantes, por egresados y por empleadores y usuarios.

La calidad de la docencia se hace a través de una evaluación anual sobre la base de los méritos profesionales y académicos, investigación, producción intelectual de cada docente titular; los interinos o invitados también son evaluados para su selección. En este sentido, la evaluación no sólo consiste en la valoración académica del aula, sino también en la calidad de formación, además de la investigación y participación en la vida universitaria. Por otro lado, se habla de autoevaluación, que consiste en la valoración del co-



nocimiento y de los procedimientos para adquirirlos, siguiendo las pautas de autoevaluación preparadas para docentes y estudiantes.

Los criterios y formas de evaluación tienen su variabilidad de acuerdo con la naturaleza de las carreras. En cada carrera y centro de investigación, de acuerdo con su especialidad, se adoptan sus pautas de evaluación; aunque los criterios y formas de evaluación no son anárquicos.

En el mejoramiento de la calidad de la docencia también se toma en cuenta los cursos de mejoramiento, de maestría y de doctorado.

Hasta ahora no se han diseñado métodos eficaces para formar a los profesores universitarios y poco se ha contribuido a cambiar la práctica que ellos desarrollan con sus alumnos. Tradicionalmente la función docente universitaria se ha limitado al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. Entonces los esfuerzos por mejorar la calidad de la formación de los profesores universitarios se ha centrado únicamente en su perfeccionamiento disciplinario y/o pedagógico.

Para ello, se han llevado a cabo estudios y seminarios regionales, habiéndose concluido que la calidad de la docencia debe concebirse como concepto multifacético. Por lo tanto, se considera que son seis los patrones o parámetros de la calidad de la docencia universitaria: la relevancia, la efectividad, la disponibilidad de recursos adecuados, la eficiencia, la eficacia y los procesos.

La relevancia se expresa a través de las orientaciones curriculares, por la definición de las políticas y de los perfiles profesionales para los egresados.

La efectividad responde su logro por medio de la educación y se cuantifica por la medida en que se alcanzaron las metas y objetivos planteados por los estudiantes, la institución y la sociedad.

La disponibilidad de los recursos adecuados tiene que ver con qué elementos se cuenta para lograr los fines de la docencia; el aprendizaje y la formación. Éstos se refieren a la disponibilidad de recursos humanos (idoneidad de los profesores y el personal administrativo) y los recursos de apoyo a la docencia, tales como infraestructura, equipamiento de aulas, talleres, laboratorios, bibliotecas y computación, así como los medios y materiales didác-



ticos de apoyo.

La eficiencia pedagógica es medible por el rendimiento académico en términos de tasas de deserción, tasas de aprobación y repitencia. Le eficiencia pedagógica se refleja también en el tiempo real ocupado por los alumnos para completar sus estudios y en la relación con el tiempo planificado y estipulado por los planes de estudio. En segundo lugar es la eficiencia administrativa, que se puede medir por medio de indicadores tales como: costo por alumno, infraestructura, equipamiento y materiales por alumno, y número de estudiantes por docente, todo en relación con el nivel de los logros esperados.

La eficacia permite establecer los logros o resultados obtenidos a través de la apropiada selección, distribución y organización de los recursos. "Esta dimensión puede medirse por medio de indicadores de costo-beneficio y costo-efectividad".²⁷

Procesos se refiere al conjunto de factores coadyuvantes, obstaculizantes y retardatarios para obtener los fines. Más que todo se trata del análisis de lo administrativo organizacional (horarios, administración curricular, etcétera) y lo pedagógico (exigencias académicas, métodos docentes, sistematicidad, relaciones entre profesores y estudiantes, y entre el sector productivo y la comunidad entre otros).

La evaluación de la docencia es un problema complejo que requiere disponer de información cualitativa relevante. Sus objetivos son el mejoramiento de la calidad, dar origen y orientar programas de perfeccionamiento docente y por tanto su carácter es formativo y normativo. Entonces,

la evaluación de la docencia debe llevarse a cabo con la participación, internalización y compromiso de todos los profesores, debiendo ser considerada como parte natural del quehacer académico. El sistema de evaluación debe ser explícitamente incorporado al sistema de incentivos de la docencia, con énfasis en aquellos de carácter académico. Las fuentes de información para la evaluación del proceso son múltiples, destacando en especial, la autoevaluación, evaluación por pares, por estudiantes, por egresados y por empleadores y usuarios.²⁸



La investigación

La investigación ha sido priorizada en la universidad boliviana por dos objetivos: 1) dotar de recursos humanos para el desarrollo del país y 2) crear institutos de investigaciones de ciencia y tecnología en las diferentes áreas de la enseñanza universitaria.

Tomando en cuenta que el desarrollo nacional, esencialmente, debe tener una base científica y tecnológica, las universidades deben iniciar un proceso más amplio y concertado posible, con el propósito de tener las políticas y estrategias orientadas al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

Obviamente, el objetivo del desarrollo científico y tecnológico se alcanzará a través de la investigación, en los diferentes campos disciplinarios o interdisciplinarios que el progreso nacional exige.

En ese entendido, existe la necesidad de institucionalizar la investigación en las universidades públicas y el reconocimiento público de su valor como tarea nacional.

Características, políticas y organización

Las políticas de organización de investigación universitaria están a cargo de la Secretaría Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (SNICYT); sus objetivos específicos son:

1) Organizar mecanismos de producción del conocimiento científico, estableciendo principios, relaciones y procedimientos internos.

2) Formular políticas en la formación de recursos humanos para la investigación, la generación o incorporación de conocimientos científicos que fortifiquen la interacción entre la universidad y las organizaciones de la sociedad política y civil.

3) Inscribir el proceso de producción de conocimientos de la universidad pública en el contexto nacional e internacional, vinculándolo con organismos nacionales y externos para el desarrollo de la ciencia y tecnología.

4) Vincular el proceso de producción de conocimientos de la universidad pública con las necesidades sociales de las regiones y



del país.

5) Canalizar recursos financieros y administrar un fondo común para el desarrollo de las actividades del sistema.

6) Velar por la realización de los productos del proceso de producción de conocimientos del sistema de la universidad pública, proporcionando el marco técnico normativo necesario para que puedan ser ofertados y transferidos a diferentes sectores del país.²⁹

Crterios y formas de evaluación

La calidad depende de la idea de generar y expandir las capacidades de producción y aplicación de conocimientos. La competitividad del país dependerá de que la mayoría de la fuerza de trabajo disponga a la vez de una amplia formación general y de sólidos conocimientos y habilidades específicas, así como también de un fuerte impulso al desarrollo de la investigación científica y tecnológica.

En la actualidad, cada instituto de investigación y carrera tienen, por lo menos, su boletín y revista especializada para difundir su producción intelectual y de conocimientos, como resultado de los trabajos de investigación por parte de los docentes y estudiantes.

Los institutos de investigación y los profesores en las diferentes especialidades constituyen áreas de conocimiento. Los artículos y libros publicados de los docentes y de los estudiantes son tomados en cuenta en las evaluaciones de sus méritos, como aportes de su producción intelectual y conocimiento. La calidad de los mismos depende del esfuerzo de los docentes en sus áreas de trabajo. Los trabajos de los docentes investigadores de los institutos de investigación necesariamente tienen que ser de calidad, por estar obligados de realizar trabajos de rigor científico.

El VIII Congreso Nacional de Universidades de Bolivia resolvió que el Sistema Universitario Boliviano (SUB) realice un esfuerzo efectivo para lograr avances cualitativamente significativos en el área de la investigación científica y tecnológica. Para lograr este objetivo fue aconsejable vincular nacionalmente a las unidades de investigación del SUB para formar una unidad científica sólida. Entonces, mediante resolución expresa se creó la Se-



cretaría Nacional de Investigación y Tecnología (SNICYT) en el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana y se le impuso la tarea de avanzar en la conformación del sistema nacional universitario de investigación, ciencia y tecnología y del consejo nacional universitario de ciencia y tecnología.

En este contexto, la SNICYT elaboró una versión preliminar del inventario del potencial científico y tecnológico del sistema universitario boliviano, este trabajo se realizó con la colaboración de las universidades, centros de investigación, unidades ejecutoras, proyectos y otros.³⁰

Las áreas de conocimiento son: Ciencias exactas y naturales, ciencias de la salud, ingeniería y arquitectura, ciencias agropecuarias, veterinarias y forestales, ciencias sociales y ciencias humanas. Las investigaciones se realizan a través de los institutos de investigación en diez universidades agrupadas en el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana.

La evaluación de los trabajos de investigación en los institutos de investigación está a cargo de comisiones de evaluación. Los criterios de evaluación pueden ser si los trabajos tienen aportes originales y teóricos. Es decir, si los trabajos, además de sistematizar los elementos conocidos, descubren nuevos elementos de investigación para plantear nuevas hipótesis y teorías.

Vinculación con los diversos sectores de la sociedad

La universidad no ha logrado establecer mecanismos efectivos para lograr su vinculación con los diferentes sectores de la sociedad. No existen mecanismos adecuados de integración de los recursos disponibles, consecuentemente hay dispersión de esfuerzos. Sin embargo, la universidad boliviana tiene vinculaciones con diferentes sectores sociales, especialmente a través de la Central Obrera Bolivia, Confederación Sindical Única de Trabajadores Campesinos de Bolivia, Confederación de Maestros de Bolivia. Así, los alumnos y docentes de la Facultad de medicina prestan sus servicios a la población necesitada en momentos de emergencia; los estudiantes y docentes de la Facultad de ciencias sociales colaboran con la población de sectores de zonas marginales de centros



urbanos y rurales.

De acuerdo con lo manifestado por el Octavo Congreso Nacional de Universidades,³¹ la interacción social es la actividad que permite la relación recíproca entre la universidad y el pueblo. Dicha actividad se desarrolla en estrecha relación con la investigación y la enseñanza-aprendizaje. La interacción debe definirse y planificarse de acuerdo con la política, fines y objetivos generales y específicos de la universidad boliviana.

Relación docencia-investigación

La relación docencia-investigación está establecida en la universidad boliviana. El docente está obligado a actualizar su materia que dicta a través de la investigación. El docente-investigador no puede dedicarse solamente a la investigación, sino tiene que enseñar por lo menos una materia, además, como tal presta el servicio de asesor de tesis y otras actividades relacionadas con la enseñanza.

Los talleres e institutos de investigación son centros para realizar docencia-investigación. Los docentes tienen el derecho de postular a través del concurso de méritos y examen de competencia cuando el instituto convoque para optar para investigador titular o interino.

Formación y evaluación de los investigadores

El reclutamiento de investigadores se realiza a través de la convocatoria del concurso de méritos y examen de competencia, especialmente para los titulares o interinos y para los interinos y auxiliares de investigación sólo a través del concurso de méritos.

Los cursos de posgrado están orientados hacia la formación de investigadores de calidad, de acuerdo con las necesidades académicas y científicas y la programación de cursos dependerá de una planificación rigurosa.

Áreas y modalidades de la difusión cultural

Cada facultad y carrera son áreas de extensión o difusión cultural,



a través de sus publicaciones y conferencias periódicas. Las modalidades de organizar las actividades culturales son variables, de acuerdo con sus áreas de trabajo, especialmente a través de talleres e institutos de investigación. Algunas veces programan sus actividades de extensión cultural e investigación en coordinación con alguna entidad externa.

Vinculación con la docencia y la investigación

La extensión o difusión cultural se vincula con la docencia y la investigación. Cada facultad y carrera programan actividades de extensión cultural a través de publicaciones y viajes a los lugares de importancia histórica y cultural, tanto al interior del país como al exterior. Incluso, cada carrera anualmente presupuesta sus recursos para llevar a cabo actividades de extensión cultural a cargo de docentes.

La llamada extensión cultural hoy se conoce como una actividad de interacción social, en cierta medida es una de las actividades obligatorias que deben realizar los docentes.

Sectores integrantes de las instituciones

Los alumnos conforman el estamento estudiantil. Están organizados en centros de estudiantes en las carreras y facultades, federación y confederación, local y nacionalmente, respectivamente. La organización estudiantil permite participar en diferentes instancias a través de sus delegados ante el Consejo de carrera, Facultativo y Consejo universitario. El personal académico está constituido por los directores de carreras y decanos de las facultades. Éstos y los representantes estudiantiles, con el rector al frente, forman el Consejo Universitario en cada universidad. El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana es el organismo que agrupa a todas las universidades públicas y a la Universidad Católica Boliviana.

El personal administrativo está compuesto por todos los funcionarios que se encargan de la parte administrativa. La planta administrativa cumple la función de apoyo a las actividades universitarias. Los funcionarios están organizados en el sindicato de



trabajadores de cada universidad.

Por otra parte, se encuentra el jefe de personal docente, que tiene que velar por el desenvolvimiento de los docentes, es decir administrar el nombramiento de docentes, la asistencia y licencia.

Los docentes, funcionarios administrativos y los estudiantes están relacionados a través de sus organizaciones y participación en las actividades administrativas, académicas y sindicales. Otra forma de relación se realiza a través de las actividades sociales y culturales entre funcionarios administrativos (secretarias, mensajeros y jefes), autoridades universitarias y estudiantes en cada unidad académica.

Administración, patrimonio y financiamiento

La universidad boliviana es autónoma para la administración de su patrimonio y de sus recursos humanos y materiales, dentro del marco jurídico de la Constitución Política del Estado, de las normas de los estatutos y reglamentos de cada universidad.

El patrimonio de la universidad boliviana está constituido por la totalidad de sus bienes y recursos, entre cuyos componentes principales se encuentran:

- a) Sus bienes muebles, inmuebles y pertenencias;
- b) Las subvenciones que otorga el Estado y el porcentaje de participación en el Presupuesto General de la Nación;
- c) Los recursos destinados a cada universidad en virtud de disposiciones legales y especiales;
- d) Los recursos y participación en los ingresos departamentales y municipales;
- e) Las empresas organizadas mediante inversiones de fondos o de bienes propios;
- f) Las acciones o participación en empresas públicas o mixtas, de acuerdo con las respectivas leyes;
- g) Las remuneraciones y tasas fijadas por cada universidad por concepto de matrícula estudiantil, valores, gravámenes y rendimiento de las empresas universitarias;
- h) Las rentas provenientes de arrendamiento, explotación de sus bienes y prestación de servicios;



- i) Los fondos obtenidos mediante la venta de sus bienes muebles e inmuebles, previo los trámites de ley, y los provenientes de empréstitos autorizados por los poderes públicos;
- j) Los legados y donaciones;
- k) Cualquier participación respaldada por disposiciones legales.³²

Políticas y fuentes de financiamiento

Es sabido por todos los países que el Estado financia, en mayor o menor grado, la educación superior. En el caso boliviano la obligación proviene de la Constitución Política del Estado.

La universidad tiene costos crecientes en razón de dos factores: el primero, la enseñanza y la investigación, por su labor esencialmente intensiva, requieren altos salarios; y segundo, porque utiliza alta tecnología, que es también de costo creciente, ya que sus laboratorios necesitan los últimos avances en equipos y otros componentes de investigación y de enseñanza, como libros y acceso a bancos de datos.

Generalmente se exige que la incidencia de los gastos de educación en el PIB debe ser cada vez mayor, porque el mejoramiento de la educación universitaria y la investigación científica es de interés nacional.

El punto crucial del financiamiento no se encuentra solamente en lograr más apoyo del Estado e identificar fuentes alternativas de recursos, sino también en la optimización de los recursos disponibles. La mejora de la gestión universitaria busca dar prioridad a la eficiencia de la enseñanza y, a su vez, reducir los costos mediante la mejora de los procesos administrativos, racionalización del personal y, en general, la eliminación o reducción de factores de costo no esenciales.³³

Dada la importancia de esta área, el VIII Congreso Nacional de Universidades dispuso que “todo empleado administrativo universitario que tenga a su cargo la recaudación, administración o custodia de fondos, valores fiscales o bienes universitarios de cualquier naturaleza, debe prestar fianza para garantizar la correcta tenencia de fondos, manejo o empleo de los mismos de acuerdo



con disposiciones legales sobre la materia".³⁴

Por otra parte, para las actividades académicas y administrativas es necesario contar con un personal debidamente entrenado para que las diferentes instancias funcionen con eficacia. De manera que es necesario sujetarse a las normas contenidas en el estatuto del VIII Congreso Nacional de Universidades, que plantea:

"Los regímenes de administración de personal para los servicios académicos y administrativos, administración de presupuestos, compras de suministros, contabilidad, recaudación y fiscalización y específicos, se sujetarán a las normas contenidas en el presente Estatuto y a las de carácter general vigentes en cada materia".³⁵

Los bienes de las universidades son vastos; hay equipos para los diferentes institutos de investigación y las carreras.

De acuerdo con el VIII Congreso Nacional de Universidades, "las universidades están obligadas a efectuar inventarios de sus bienes y a levantar su estado patrimonial para fines de custodia y responsabilidad. Las divisiones de infraestructura, con la cooperación de sus respectivos departamentos jurídicos, mantendrán actualizados los títulos de propiedad de los bienes universitarios".

Hasta ahora las instalaciones y el equipamiento en cada universidad, en cierta medida, están custodiados por los institutos y carreras.

Vinculación con la sociedad

La universidad no puede ser aislada de la sociedad, sino más bien requiere aunar recursos y esfuerzos para buscar mejores resultados, si es posible medibles y evaluables. De esta manera supone una identificación más precisa de los requerimientos de la sociedad y de la economía nacional y la participación organizada de nuevos agentes sociales, para que puedan derivar iniciativas válidas para diversificar las forma de reconocimiento de la calidad y pertenencia de los programas institucionales.

La universidad, para que tenga una capacidad de contribuir al desarrollo del país y a los procesos de integración regional, necesita dotarse de políticas y estrategias globales nacionales, en cuya



concepción y aplicación se otorgue un papel principal a todos los actores sociales; entonces,

lo primero y más estratégico será la construcción de un consenso nacional básico, que permita desencadenar diversos procesos de cambio e innovación simultáneos. Los consensos nacionales deben girar en torno de políticas marco orientadoras del futuro, de criterios guías prioritarios para la satisfacción de las múltiples demandas, de instrumentos esenciales para viabilizar la implantación de los cambios básicos propuestos, de tiempos para alcanzar metas específicas y de los medios necesarios para eliminar las barreras que más atrasan o impiden la modernización.³⁶

Hay consenso de que la universidad boliviana es una institución profesionalizante, que “ha contribuido excelsamente a la formación y desarrollo de la nacionalidad al haber dotado al país de los servidores idóneos que él ha requerido”.³⁷ Por este hecho la universidad boliviana, conformada por las universidades públicas, también es la preocupación nacional de todos los bolivianos.³⁸

La distribución de las universidades en los nueve departamentos de Bolivia está de acuerdo con la importancia económica de cada región del país. Así, las universidades que están ubicadas en zonas de importancia agropecuaria tienen las carreras de agronomía, las zonas mineras tienen las carreras de ingeniería de minas y en los lugares de importancia cultural están las facultades de humanidades, con carreras de antropología, historia, ciencias de la educación, turismo y bibliotecología. En este sentido, el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, que agrupa a las universidades públicas, sirve para integrar al país, puesto que es el organismo nacional que representa al Sistema de la Universidad Boliviana.

No se puede olvidar la realidad pluricultural de Bolivia. Cada universidad debe conocer el comportamiento general del hombre que habita su región, la visión que tiene de sí mismo, de su sociedad y del mundo exterior. Si no procura conocer al hombre en ese contexto corre el riesgo de que la estrategia de desarrollo que proponga para su región tropiece en su aplicación con la indiferencia de la población, cuando no con fenómenos de rechazo. Las uni-



versidades deben pisar en el terreno del compromiso a partir de los posibles aportes que la capacidad científico-tecnológica, profesional e intelectual puede ofrecer al proyecto colectivo de desarrollo.

Relación con los problemas nacionales y regionales

Las universidades, ya sean públicas o privadas, son de carácter nacional, porque se ocupan de los problemas nacionales, pero actúan fundamentalmente en función de su región. Sus relaciones concretas se dan principalmente con su entorno; es decir, las universidades no pueden actuar aisladas en sus regiones sin preocuparse de los problemas nacionales. Cada universidad ha sido centro de debate y discusión sobre temas nacionales y regionales. En ese sentido, las universidades han aportado sus criterios de soluciones, muchas veces no comprendidas por parte de las autoridades gubernamentales.

En Bolivia,

los poderes públicos y los actores sociales, a menudo, no valorizan el aporte de la universidad al desarrollo político, social y económico. Este desconocimiento es peligroso y es, ante todo, la propia universidad la que debe reconquistar su prestigio. Existe un nuevo catálogo de problemas a resolver y, con él, una nueva oportunidad de consolidar su espacio legítimo. La redefinición de sus propios roles por parte de la universidad y su esfuerzo por mejorar la calidad y relevancia social de su oferta la hará acreedora de un respeto por parte de los poderes públicos y de otros actores sociales.³⁹

Entonces, la universidad no está tomada en cuenta y hasta cierto punto pasa inadvertida su participación en la sociedad. Este aspecto ha sido aprovechado para criticar a la universidad por parte de los poderes públicos.

Frente a esta situación, la universidad boliviana es crítica y sostiene que "Bolivia es un país multinacional y por las condiciones de dependencia y subordinación en que desenvuelve su vida política nacional e internacional, es la de un país capitalista atra-



sado y dominado por el imperialismo”. La naturaleza del gobierno se caracteriza por ser la expresión típica de la oligarquía, “cuyo objetivo principal es administrar los intereses de dominación imperialista del país”. Es decir, es un gobierno sometido más a los intereses imperialistas que a los intereses nacionales. Esta actitud gubernamental ha dejado socialmente desprotegidos a grandes sectores de trabajadores. En consecuencia, las conquistas sociales logradas por el pueblo boliviano en más de cinco décadas de luchas políticas y sindicales han sido cruelmente suprimidas.⁴⁰

Vínculos con el sector productivo

La universidad en Bolivia todavía es objeto de acusaciones recurrentes en el sentido de que es poco útil y muy cara. Esta situación se presenta porque una gran parte de las carreras que ahí se imparten forman profesionales para funciones no productivas y no de servicio. Entonces una mínima parte de formación profesional está destinada para acciones productivas. De modo que una universidad en función de producción difícilmente sería acusada de inútil y cara, aunque la calidad de educación y científica será siempre algo muy caro y muy útil.

El punto de partida sería mejorar la calidad de la educación y de la investigación, en función de los requerimientos del sector productivo. Pero para ello debería realizarse un trabajo de prospección para dibujar el patrón de transformación hacia el cual - con mayor o menor éxito- tenderá el aparato productivo para poder sobrevivir a la competencia.

La vinculación entre la universidad, el sector productivo y el gobierno ocupa un lugar central, bajo el supuesto de que el conocimiento constituye actualmente el instrumento fundamental del progreso y de la equidad social. Una condición para una eficiente interacción universidad-empresa es el conocimiento mutuo de sus naturalezas, propósitos, intereses, sistema de incentivos, motivaciones, estructura organizativa y clima de trabajo de las dos instituciones. La universidad y la empresa tienen una conciencia diferente de sus respectivas misiones y una diversa expectativa de la investigación que determinan la estructura de los currículos, los



énfasis de la investigación y la distribución de los recursos. Los beneficios deben ser para ambas instituciones.

En este sentido, los beneficios que puede lograr la universidad en una relación más estrecha con la empresa serían, entre otros, la aplicación práctica del conocimiento teórico, la actualización del conocimiento, mejoras en las facilidades de investigación, ubicación más rápida de los profesionales que forma, posibilidad de captar mejor los cambios que deben hacerse en las disciplinas de acuerdo con la presencia de nuevos profesionales. Los propósitos de acercamiento de la empresa a la universidad son principalmente el acceso a la tecnología, el desarrollo de procesos más adecuados y el mejoramiento de la competencia humana.⁴¹

Sus vínculos con el sector productivo, principalmente, son de cooperación tecnológica y de investigación. En la actualidad, por ejemplo, existe preocupación en las universidades de Bolivia por incrementar sus vínculos con la empresa de una forma más sistemática, siguiendo ejemplos de universidades británicas, por su cambio de actitud hacia la vinculación, llegándola a transformar en una cultura de vida. La otra modalidad se caracteriza por una cooperación más fuerte entre la universidad y las empresas, en el intercambio de ideas y personas y el respectivo flujo de recursos financieros a la universidad, por parte de la empresa, sin embargo al Estado se le sigue considerando como un financista de las universidades y receptor de recursos vía los impuestos pagados por las empresas. Como tercera modalidad "puede ser postulado, el que se caracteriza por la interacción de los tres actores: universidad, sector productivo y gobierno".⁴²

Las universidades, a través de sus facultades y carreras y de acuerdo con sus programas y proyectos, tienen sus vínculos con los sectores productivos, especialmente a través de los convenios de cooperación entre universidades y las empresas (estatales y privadas). Los convenios de cooperación suscritos a través del rectorado se realizan por los institutos de investigación, facultades o carreras del sistema de educación superior.

Relación con las fuerzas políticas

Desde sus orígenes las universidades públicas o estatales de Bolivia siempre han tenido relación con las fuerzas políticas, especialmente con los opositores del gobierno. Como consecuencia de ello, incluso, se ha creado situaciones de incertidumbre en el interior de ellas por estar comprometido algunos de sus miembros con algún partido gobernante o de oposición. Pero generalmente las universidades han sido más críticas en sus relaciones con las fuerzas políticas, especialmente con el partido gobernante. Casi ninguna universidad apoyó a algún partido gobernante, pero tampoco los partidos de oposición han podido utilizar a las universidades para sus intereses. Es evidente que los docentes y estudiantes de alguna manera han hecho de las casas superiores de estudio su centro de promoción política.

Desde antes de la revolución de 1952, la universidad por su activa participación en el debate sobre las ideas renovadoras que se estaban imponiendo y después por sus críticas al gobierno, ha sido objeto de intervención de las fuerzas del MNR, especialmente en 1954.

Más tarde, como consecuencia de la nueva “revolución universitaria”, que se produjo en La Paz en mayo de 1970, fue la expresión de una radicalización en los métodos de lucha universitaria en contra de un sistema que tendía a “derechizar”, con un gobierno universitario que buscaba el prorroguismo. El movimiento sustituyó a todas las autoridades universitarias, designando al Consejo Supremo Revolucionario, el rector y los nuevos decanos, nombrados en cada facultad por asambleas docente-estudiantiles. Esta situación con los gobiernos de turno, militares, trajo amenazas de intervención.

La lucha universitaria se profundizó, aliándose con las fuerzas populares que lideraba la Central Obrera Boliviana (COB). Este fenómeno trajo consecuencias inmediatas por parte del gobierno. De modo que la autonomía universitaria fue atropellada en julio de 1970, con la toma del edificio central de la UMSA, por una pandilla de delincuentes ultraderechistas, apoyados, según pudo comprobarse, por agentes del gobierno militar del general Ovan-



do, que ocuparon los predios por espacio de un mes, al cabo del cual y ante la presión de vastos sectores populares, el gobierno se vio obligado a devolver las instalaciones a los universitarios.⁴³

Precisamente por esa actitud de plena identificación de las universidades con los movimientos populares y por la defensa de las libertades democráticas, así como por la denodada lucha por mantener indeclinable su autonomía, fue víctima de la represión más encarnizada y sangrienta, en los luctuosos acontecimientos del golpe de 1971. La universidad fue escenario de las masacres de profesores y estudiantes, victimados en los atrios de los edificios universitarios de La Paz y Santa Cruz, por fuerzas motorizadas del ejército. Se tuvo que lamentar la pérdida de numerosas vidas, entre las cuales figuraban meritorios profesores, como el padre dominico Lefevbre, decano de la Facultad de sociología de la UMSA.⁴⁴

Como consecuencia de participar en estas actividades algunos docentes y estudiantes han sido perseguidos y desterrados al interior y fuera del país, especialmente durante los gobiernos dictatoriales. Los enfrentamientos de los universitarios con las fuerzas de orden han sido muchos, especialmente durante los gobiernos militares e incluso con los gobiernos democráticos.

Contribución de la universidad al fortalecimiento de la conciencia crítica

Las universidades bolivianas se han distinguido en casi toda su historia por sus críticas, muchas veces radicales y muy pocas veces moderadas contra los gobiernos de turno, con el objeto de fortalecer la conciencia crítica, tanto en el interior de ellas, como en la población de cada región y nacional.

Según Rosquellas toda visión personalista, banderista, facciosa, localista o regionalista del problema universitario boliviano es una doble traición, o una doble deslealtad; deslealtad, en primer término, con la nacionalidad o, si se prefiere, con la comunidad nacional; deslealtad consiguiente y emergente para con el instrumento o medio: la Universidad, que no cumple con la misión ínsita en su ser y supuesta en su creación institucional.⁴⁵



En este sentido, el fortalecimiento de la conciencia crítica consiste en crear fortalecimientos de unidad, como una lealtad en torno a la nacionalidad. Especialmente la crítica sobre la defensa de los recursos naturales contra los intereses transnacionales y la defensa de la democracia.

En ese contexto, su contribución al fortalecimiento de la conciencia crítica, incluso durante los gobiernos militares, fue muy notable y perceptible. Pero después del restablecimiento de la democracia ha bajado y no se ha dejado sentir. Ahora es muy difícil notar algunas críticas a ese nivel, ni muchos en contra de los gobiernos y en defensa de los recursos naturales, que anteriormente se habían producido con mucha fuerza y énfasis.

La universidad del futuro

En Bolivia existen las universidades públicas y privadas confesionales y empresariales.

Las universidades públicas o estatales están dentro del sistema, a través del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. Las universidades privadas están divididas en dos grupos: confesionales y empresariales y sus fines y funciones están de acuerdo con sus propios intereses; aunque esto no quiere decir que sus fines y funciones se limiten a sus intereses, sino que también se dirigen hacia los sectores populares. Así, la Universidad Católica tiene centros universitarios de nivel técnico superior en diferentes zonas rurales del país. En cierta medida cumplen las mismas funciones y fines de las públicas.

La historia de las universidades privadas en el siglo XX se inicia en 1966. Este año se funda la primera universidad en Bolivia: la Católica. Después de una década y media se funda la Universidad Evangélica Boliviana (UEB), en 1982. La tercera universidad privada fue La NUR (Luz de Saber), de los BAHAIZ, reconocida el 15 de diciembre de 1983 y autorizada a funcionar el 28 de agosto de 1984. El ciclo de universidades relacionadas con grupos religiosos se completaría con la Evangélica (La Paz), autorizada en diciembre de 1988, y la Cristiana de Santa Cruz en enero de 1990 -ambas con aportes de instituciones coreanas- y un poco



más tarde, en julio de 1991, la Adventista (Cochabamba).

Las privadas, por sus credos religiosos, se dividen en católicas, evangélicas y sin confesión religiosa.

En estos casos la formación de recursos humanos está orientada, por una parte, hacia el desarrollo del país en varias disciplinas y, por otra, para sustentar sus instituciones religiosas, creando las carreras de teología y educación.

Universidad y “globalización”

Todavía el fenómeno de la globalización en Bolivia no preocupa a las universidades, sino que apenas es un tema de información y discusión en algunas carreras de ciencias sociales.

La globalización se refiere a un conjunto de condiciones en las cuales el valor y la riqueza son producidos y distribuidos en el seno de redes establecidas a escala mundial. Las grandes transnacionales que operan en estructuras de mercado fuertemente concentradas constituyen el corazón de estas condiciones. Ésta puede constituir un mecanismo que sirve para aislar a las universidades de países subdesarrollados y representa una nueva fase de procesos de internacionalización y de la extensión de la producción no localizada.

Acreditación y habilitación internacionales

En Bolivia se ha determinado aplicar el autoevaluación o automejoramiento antes que una evaluación externa para la acreditación universitaria. Es decir, las instituciones universitarias integradas en un organismo nacional llamado la Universidad Boliviana ha establecido la necesidad de realizar en forma periódica un análisis interno del conjunto de sus actividades.

La experiencia más inmediata, que sirvió para una determinación, fue la realización del Diagnóstico académico-institucional, que permitió elaborar un proyecto global, y que discutido con cada una de las universidades fue puesto en práctica a partir de 1987.

El VII Congreso de Universidades, que se llevó a cabo en 1989, decidió continuar el trabajo de diagnóstico académico, junto con

los diagnósticos socioeconómicos regionales, de manera que sean las bases para la conducción de las universidades, con una relación y dependencia totales de sus unidades de planificación.

El Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, de acuerdo con la VIII Conferencia Nacional de Universidades, ha elaborado una propuesta⁴⁶ (que continúa en discusión), que no implica la realización de un trabajo nuevo, sino la continuidad del que se estaba realizando, utilizando para ello la experiencia que en cada una de las universidades se ha acumulado, con el fin de evitar dificultades con la metodología definida.

Entonces un programa de automejoramiento universitario se realizaría de la siguiente manera:

a) El esfuerzo central de evaluación sería desarrollado por quienes componen la organización de estudio, por lo que debe hablarse de autoevaluación (aunque pueda contarse con apoyo externo).

b) La autoevaluación está dirigida a posibilitar el diseño y puesta en marcha de transformaciones destinadas a lograr mejoras sustanciales en la actividad universitaria, transformaciones que deben ser asumidas y ejecutadas por los componentes de la universidad.

La evaluación debe ser ejecutada por equipos internos de cada universidad. La colaboración externa se concretaría a través de una participación efectiva de instituciones sociales regionales, en los procesos de autoevaluación y automejoramiento. Esta participación tendría varias finalidades, todas de suma importancia. Las principales serían:

a) Contar con aportes técnicos que contribuyan a lograr el mejor trabajo por parte de los equipos internos.

b) Contribuir a dotar de credibilidad suficiente el esfuerzo universitario de automejoramiento.

c) Posibilitar una mejor interacción con las instituciones y organizaciones del medio en el que la universidad se desenvuelve.

La concepción de evaluación que se presenta constituye un proceso de investigación científica de aproximaciones sucesivas, de acercamiento permanente al conocimiento de las características de funcionamiento de la universidad, así como de las causas de las mismas.



Ahora veamos los campos de la evaluación. Vamos a entender por campo de evaluación a un grupo determinado de aspectos a evaluar. Los campos de evaluación se determinan de acuerdo con los tipos de actividades centrales de la institución y las particularidades institucionales.

El objeto de esta evaluación es la globalidad de la universidad, estudiándose, sin embargo, los diferentes aspectos o campos con distintos grados de profundidad, en función de las posibilidades y facilidades reales para su ejecución.

Sobre la base de esas referencias, para la evaluación de la universidad se establecen los siguientes cinco grupos de evaluación:

- 1) Proceso de enseñanza-aprendizaje, PEA
- 2) Investigación
- 3) Interacción social
- 4) Gestión universitaria
- 5) Gobierno universitario

La evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje busca prioritariamente el desarrollo integral y polifacético de la personalidad de todos los participantes y no sólo una mera "transmisión" de contenidos o conocimientos. Entonces se necesita establecer elementos básicos de evaluación: las reglas de juego que dirigen y limitan las actividades que desarrollan; la estructura académica de organización elegida por la universidad respecto a áreas, facultades y carreras; los objetivos que se persiguen, como universidad, facultad, carrera y materia o asignatura; los contenidos que constituyen cada una de las carreras; la metodología que asume el proceso como tal para apoyar los procesos cognitivos y psicológicos que se pretenden, incluyendo técnicas, medios auxiliares e instrumentos. En ese entendido, la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza con características muy distintas en cada materia, por cada carrera, facultad y universidad. La evaluación de la carrera busca conocer los aspectos académicos que determinan las características del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada carrera, identificando sus fundamentos epistemológicos, sociales y psicopedagógicos. De modo que se evalúa la estructura académica; las políticas (académicas, investigación, interacción social y otras); régimen docente (reglamentos especiales, requisi-



tos específicos, actividades principales, estadísticas, número total, antigüedad, sexo, categorías, títulos académicos, auxiliares de docencia; régimen estudiantil (reglamentaciones especiales, modalidad de ingresos, modalidad de seguimiento y evaluación, modalidad de graduación, bienestar estudiantil, número total, distribución de materias, cursos, niveles, sexo, colegio de procedencia, egresados, graduados, índices de aprobación, reprobación, deserción y repitencia, años de permanencia); plan de estudios (diagnóstico y justificación para el funcionamiento de la carrera, objetivos, perfil o práctica profesional, estructura interna: materias, áreas, programas y contenidos, metodología y evaluación, cuadro de convalidaciones, grados académicos, evaluación interna de la ejecución del plan de estudios); coordinación (relaciones intra-universitarias, materias de servicio, proyectos de investigación e interacción con otras carreras y/o facultades y relaciones extra-universitarias, convenios, proyectos conjuntos con otras universidades, instituciones y organizaciones nacionales y extranjeras, públicas y privadas).

La evaluación de la investigación busca los avances y crecimiento de la ciencia y tecnología. De acuerdo con las definiciones adoptadas por la universidad boliviana en este campo, en el proceso de investigación participan las siguientes cuatro funciones, que se articulan entre sí: 1) la generación del conocimiento en sí; 2) la utilización del conocimiento; 3) la intermediación del conocimiento a campos de aplicación; y 4) la formación de recursos humanos con mentalidad adecuada para desempeñarse en las funciones anteriores. Se evalúan los recursos globales actuales con que cuenta la investigación, el número de proyectos y líneas de investigación, las políticas y prioridades formales establecidas para la investigación, las políticas y prioridades reales, las dificultades principales para el desarrollo de la investigación, los convenios existentes de diversa índole destinados a impulsar la investigación, las características detalladas del personal asignado a éstas y la organización asumida por la investigación (dirección de investigación, institutos, comisiones).

La evaluación de la interacción social busca la relación recíproca entre la universidad y el pueblo. Esta actividad se desarrolla

en estrecha relación con la investigación y la enseñanza-aprendizaje. Sus aportes pueden manifestarse de diversas formas, como la transferencia científica y/o tecnología en respuesta a problemas concretos identificados en la realidad; los servicios que presta la universidad a partir de conocimientos generados o transformados en sus carreras e institutos, frente a solicitudes específicas de instituciones u organizaciones nacionales y/o locales; las actividades culturales que buscan la difusión y el rescate del pensamiento y la creación cultural generados por diferentes componentes de la sociedad (teatro popular, conferencias, foros, publicaciones); y la recuperación de iniciativas y expectativas del entorno y su incorporación a programas y proyectos concretos en las actividades académicas de la universidad. Se evalúan el número y características principales de los proyectos y actividades de interacción social, contemplando la transferencia de cuerpos científicos y tecnológicos; prestación de servicios y actividades culturales. Proyectos y/o actividades que impliquen la incorporación de iniciativas y/o necesidades planteadas por el entorno. Participantes institucionales y extrainstitucionales, tanto individuales, como colectivos en tales procesos. Recursos destinados a la interacción social. Efectos y/o consecuencias de las transferencias, en cuanto a repercusiones, inducción de nuevos programas, incremento de la cobertura. Obstáculos más frecuentes en la ejecución de la interacción social. Fijación de políticas y prioridades para la interacción social. Relación entre la interacción social y el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación de la gestión universitaria, según las conclusiones del VII Congreso Nacional de Universidades en este campo señalan que la definición de políticas globales de la administración permite establecer procesos de planificación, que dan lugar a la organización y ejecución de los procesos administrativos sobre la política institucional, lo académico y el apoyo financiero. Para su evaluación se establecen los siguientes aspectos: estructura orgánica de la universidad; procesos de planificación y control en los aspectos académicos, de organización institucional y administrativo-financieros; sistema de información; determinados procedimientos y rendimiento de ciertas operaciones; y la gestión eco-

nómico-financiera. Se evalúa el sistema formal de puestos, la planificación y el control, el sistema de información, determinados procedimientos y el rendimiento en ciertas operaciones y administración financiera.

Evaluación del gobierno universitario implica, tanto la definición de la normatividad institucional, como la gestión y dirección ejecutiva. Es imprescindible tener en cuenta al conjunto de estamentos que integran la institución. Para que el automejoramiento universitario tenga éxito, uno de los requisitos más importante es reforzar la gestión de la universidad, por ser ésta un medio fundamental para cumplir los objetivos trazados. Es necesario clasificar la naturaleza de las estructuras del cogobierno universitario, las actividades que desarrollan y la responsabilidad de sus miembros. Se evalúa la naturaleza de la organización universitaria y el área concreta de actividad y manejo institucional.

Entonces la acreditación es "la certificación que hace una institución educativa, ante la sociedad, de la calidad de los recursos humanos y procesos que en su seno se han formado y desarrollado. La acreditación puede basarse en los resultados de la medición o de la evolución".⁴⁷ Con vista a ello, el VII Congreso de Universidades, que se llevó a cabo en 1989, ya había acordado continuar el trabajo de diagnóstico académico, junto con los diagnósticos socioeconómicos regionales, de manera que sean las bases de la conducción de las universidades, con una relación y dependencia totales de sus unidades de planificación.

Sin embargo, hasta hoy, no hay un avance sobre la acreditación de la universidad internacionalmente, todavía sigue en discusión su autoevaluación, aunque en estos momentos hay preparativos para llegar a un acuerdo para definir esta situación.

Nueva conceptualización de la autonomía universitaria. Las relaciones con el gobierno

Todavía no se puede hablar sobre la nueva conceptualización de la autonomía universitaria, aunque hay cuestionamientos y algunas divergencias sobre su aplicación de acuerdo con las actuales circunstancias. A los estudiantes, como defensores indiscutibles de

la autonomía universitaria, todavía no les es posible dar una nueva conceptualización. De todas maneras, la autonomía universitaria sigue siendo la mejor forma de garantizar el funcionamiento de las universidades estatales y mantener su independencia de las influencias de los partidos políticos y del gobierno.

En este aspecto, las relaciones con el gobierno siempre han sido conflictivas, especialmente en cuanto al presupuesto universitario, porque casi todos los gobiernos han buscado diferentes pretextos para dar un presupuesto limitado al funcionamiento de las universidades públicas. Actualmente hay resistencia del gobierno por la pretendida evaluación externa de las universidades. En este contexto, las relaciones con el gobierno no siempre son tan cordiales aunque con las autoridades parecen ser normales.

Participación en la revolución tecnocientífica

En este caso, las universidades están en movimiento para dotarse de equipos de computación e Internet, para mejorar no solamente la enseñanza sino también para su personal administrativo. Sin embargo, falta mucho que hacer para participar en la revolución tecnocientífica.

En estos momentos, todas las carreras y facultades están afeanadas por dotarse de equipos de tecnología de punta para mejorar sus trabajos de investigación y de enseñanza.

Su participación en la revolución tecnocientífica estaría demostrado a través de exposiciones de ciencia y tecnología. Las universidades públicas desde hace cinco atrás han realizado varias exposiciones de ciencia y tecnología con resultados óptimos en las diferentes ramas del saber.

Asimismo las universidades públicas siempre han tenido buenas relaciones con los diferentes sectores de la sociedad, especialmente con los obreros y campesinos o pueblos indígenas.

Las universidades después de la revolución de 1952 han tenido estrechas relaciones con los obreros, especialmente a través de la máxima organización laboral: Central Obrera Bolivia (COB) y se han identificado con su lucha, manifestando estar al lado de los explotados.

Últimamente, la relación con algunos partidos políticos de izquierda, especialmente con los opositores al gobierno de turno se ha diluido. Con los pueblos indígenas del oriente boliviano, la universidad ha mantenido sus relaciones, así como también con los cocaleros. Con la iglesia casi no se percibe la relación, sino con algunos religiosos identificados con la lucha de los sectores populares.

Identidad nacional y universidad

Las universidades han sido consideradas como centros de enseñanza superior sólo para una minoría nacional. En este contexto estuvieron al lado de la clase elitista, que difícilmente se identificaba con la identidad nacional, que resultaba ser ambigua hasta que fue declarada constitucionalmente como una república pluricultural. Es decir, en Bolivia es difícil hablar de una identidad nacional, porque las mayorías nacionales que conforman el país no están tomadas en cuenta con todos sus valores culturales, aunque en el discurso existe una identidad nacional.

Integración regional y universidad

Si bien la universidad desempeña un papel importante en una determinada región, no tiene suficiente capacidad para la integración regional, ya que existen otros factores con más fuerza y poder.

Es difícil abordar con precisión sobre la integración y universidad, porque es muy complejo, hay factores sociales, culturales y raciales distintos en cada región. Es decir, el sentimiento regionalista no permite hablar de una integración. La universidad en esto no desempeña un rol importante. En tiempos venideros habría que intentar sobre ese asunto, porque la universidad constituye uno de los canales privilegiados del diálogo entre países, regiones y culturas.



La universidad y el cuidado de la naturaleza y del medio ambiente

Se considera a la universidad como agente social de desarrollo sostenido. De ahí su importancia, porque el desarrollo sostenido tiene tres vertientes principales: crecimiento económico, equidad social y equilibrio ecológico.

Se sustenta que el equilibrio ecológico es contrario al desarrollismo, basado en la apropiación depredadora de la naturaleza. Entonces, se necesita tener un espíritu de responsabilidad común como proceso de cambio para que la explotación de recursos materiales, los avances y los caminos del desarrollo tecnológico adquieran un sentido armónico en la construcción de un futuro justo, seguro y próspero.

La problemática ambiental emerge como un cuestionamiento a la racionalidad económica dominante, cuyos efectos negativos por la destrucción de recursos de la humanidad, el incremento de la pobreza y la degradación de la calidad de vida de las mayorías, alcanza dimensiones planetarias. A la universidad le conviene contribuir a la defensa del medio ambiente a través de sus investigaciones y con recursos humanos. Obviamente

el saber ambiental está en un proceso de construcción y emerge a través de una lucha ideológica y política por el conocimiento, sobre todo por los sistemas tecnológicos que determinan el uso de los recursos naturales y las prácticas de transformación productiva. Depende del contexto ecológico y sociocultural en el que aparece o se aplica, y es contrario a maximizar el beneficio económico en el corto plazo a costa de la pobreza, la contaminación y la degradación del medio físico".⁴⁸

Todavía es muy difícil hablar sobre la contribución de la universidad al cuidado de la naturaleza y del medio ambiente. En este contexto, la universidad está muy lejos, ni siquiera tiene creadas materias sobre el tema en las carreras de agronomía y antropología.

Universidad y derechos humanos

En este ramo, la universidad ha sido intransigente sobre el respeto a los derechos humanos. Por luchar por los derechos humanos, muchos de sus estudiantes y docentes han sido perseguidos y la universidad ha sido intervenida por los gobiernos dictatoriales.

La universidad boliviana, en diferentes ocasiones, ha estado al lado de los sectores afectados por las medidas económicas y políticas. Por una parte, apoyando a las organizaciones sindicales en sus luchas por sus derechos y, por otro lado, acogiendo en sus recintos a los propios protagonistas, en este caso a los marchistas indígenas del oriente y a los cocaleros de la región de Chapare y Yungas.

Bibliotecas, centros de información, filmotecas

Las universidades cuentan con bibliotecas centrales donde se encuentra una parte de la riqueza bibliográfica de los autores nacionales y extranjeros. Últimamente, las bibliotecas han proliferado, tratando de responder a las necesidades de libros especializados de las distintas facultades. También existen algunos centros de información, pero todavía son pocos. Las filmotecas sólo existen en carreras de comunicación social.

Algunas bibliotecas de las universidades conservan documentación colonial o han intentado organizar algún archivo histórico sin contar recursos humanos para ello. En la ciudad de La Paz, la Facultad de humanidades tiene bajo su custodia el Archivo de La Paz (ALP), que es un repositorio a nivel departamental que conserva los fondos documentales de valor informativo para realizar los estudios históricos, antropológicos y etnohistóricos.

Bolivia tiene algunas limitaciones que impiden el crecimiento de sus servicios de información científicos y tecnológicos. Un alto porcentaje de bibliotecas y centros de documentación no están automatizados. No hay recursos financieros suficientes para la actualización de sus bibliotecas y para el acceso a la información en el exterior; no existe una red en línea en tiempo real y tienen limitados recursos humanos.⁴⁹



Los intentos para la creación de servicios de información científicos y tecnológicos no han tenido los resultados esperados. La única acción específica, con criterios operativos de lineamientos de política general, fue la creación del Sistema y Fondo Nacional de Información para el Desarrollo (SYFNID) a mediados de los años 70, en un esfuerzo conjunto entre la Universidad Mayor de San Andrés, el Ministerio del Planeamiento y otras instituciones. Lamentablemente, el SYFNID tuvo una corta duración. "A partir de 1980 los sucesivos gobiernos no le prestaron su apoyo y se fue convirtiendo en una dirección sin importancia dentro del citado Ministerio, hasta desaparecer por completo en 1991. El actual Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología ha asumido en parte sus objetivos principales".⁵⁰

*ALUMNOS MATRICULADOS EN
LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA
1990-1994*

UNIVERSIDAD	1990	1991	1992	1993	1994
UMSFX	11490	12632	12826	13756	14775
UMSA	35966	36400	37123	38734	40090
UMSS	19802	22578	24500	22068	23287
UAGRM	13465	14927	19469	23768	20272
UATF	5432	5838	5866	7275	6480
UTO	8407	8866	9135	9533	9661
UAJMS	4780	5363	5880	6282	6845
UTB	1032	1135	1328	1684	1784
UNSXX	1600	1764	1121	1213	1342
UAP	0	0	0	0	172
UCB	3935	3720	4562	6162	7525
EMI	462	698	901	1006	1055
TOTAL	106371	11392	122711	131445	133288

FUENTE: ELABORACION D.A.F. CEUB.



DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA

UNIVERSIDAD	1990	1991	1992	1993	1994
UMSFX	434	466	487	504	504
UMSA	1216	1162	1189	1223	1267
UMSS	910	885	981	964	1021
UAGRM	535	591	534	753	819
UATF	357	950	323	355	368
UTO	385	590	526	535	538
UAJMS	218	228	212	138	161
UTB	89	88	167	171	209
UNS.XX	90	101	106	114	119
UAP	0	0	0	0	16
TOTAL	4234	4861	4525	4757	5022

FUENTE: ELABORACION D.A.F. CEUB.

**ALUMNOS EGRESADOS DE
LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA
1990-1994**

UNIVERSIDAD	1990	1991	1992	1993	1994
UMSFX	1012	876	940	1186	1558
UMSA	992	793	1590	1443	983
UMSS	820	1028	991	1484	1278
UAGRM	476	505	510	580	634
UATF	391	81	362	437	366
UTO	302	511	384	578	541
UAJMS	329	371	374	358	415
UTB	73	70	194	78	91
UNS.XX	307	0	118	111	0
UAP	0	0	0	0	0
UCB	210	224	232	277	290

EMI	47	57	62	71	73
TOTAL	4959	4516	5757	6603	6229

FUENTE: ELABORACION D.A.F. CEUB.

**PROFESIONALES TITULADOS
DE LA UNIVERSIDAD BOLIVIANA
1990-1994**

UNIVERSIDAD	1990	1991	1992	1993	1994
UMSFX	613	667	874	744	779
UMSA	876	881	711	925	1076
UMSS	446	470	564	622	679
UAGRM	498	308	430	417	538
UATF	74	86	90	105	136
UTO	83	96	174	244	304
UAJMS	155	168	140	181	188
UTB	15	37	38	55	25
UNS.XX	18	20	0	92	33
UAP	0	0	0	0	0
UCB	48	50	49	68	108
EMI	20	11	13	16	32
TOTAL	2846	2794	3083	3469	3898

FUENTE: ELABORACION D.A.F. CEUB

NOTAS

1 Ocampo Moscoso, 1958, p.148.

2 *Ibid.*, p.149.

- 3 Ovando-Sanz y Vázquez, v.V, p.285 y 286.
- 4 Salinas, 1996-97 y Suárez Arñez, 1996.
- 5 Rolón Anaya, p. 24.
- 6 Mariaca, p.93.
- 7 *Ibid.*
- 8 *Ibid.*, XLII, XLIII.
- 9 *Ibid.*, XC-XCII.
- 10 *Ibid.*, p.178-180.
- 11 Rolón Anaya, p.24.
- 12 Durán P. Manuel, p.36 y 47-48.
- 13 *Ibid.*, p.49.
- 14 *Ibid.*, p.50.
- 15 *Ibid.*, p.52.
- 16 *Ibid.*, p.57 y 58.
- 17 *Ibid.*, p.59.
- 18 José María Salinas, 1997, p.431-441.
- 19 Mazo, 1956.
- 20 Durán P., p.71.
- 21 CEUB. Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades, Potosí, 1995, p. 75.
- 22 *Ibid.*, p.26-35.
- 23 El gobierno, a través del Ministerio de Educación, autoriza la creación de universidades privadas. En este sentido, la universidad boliviana no tiene competencia sobre este asunto.
- 24 CEUB. Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades, Potosí, 1995, pp. 137-138.
- 25 CEUB. *Documentos para al Reforma Universitaria*, t. III, 1993, p. 49.
- 26 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. *Documentos para la reforma universitaria*, t. III, La Paz, 1993, p.27.
- 27 CEUB. Reforma universitaria (Documento de discusión), t.I, La Paz, 1993; p. 26.
- 28 *Ibid.*, p. 28.
- 29 CEUB. *Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades*, Potosí, 1995, pp.84-85.
- 30 CEUB. *Inventario del potencial científico y tecnológico del Sistema Universitario Boliviano*, SICYT-1996, La Paz.



- 31 CEUB. *Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades*, Universidad Autónoma Tomás Frías, Potosí, 1995, p.42.
- 32 *Ibid.*, p.47.
- 33 CEUB. *Reforma universitaria (Documento de discusión)*, t.I, La Paz, 1993, p.40.
- 34 CEUB. *Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades*, Potosí, 1995, p.48.
- 35 *Ibid.*
- 36 CEUB. *Documentos para la Reforma Universitaria*, t. III, La Paz, 1993; p.34.
- 37 García Rosquellas, 1964, p.71.
- 38 La pelea por el presupuesto siempre ha sido uno de los problemas con el gobierno de turno. El otro problema ha sido y sigue siendo la admisión de nuevos postulantes.
- 39 CEUB. *Documentos para la Reforma Universitaria*, t. III, p. 34.
- 40 CEUB. *Documentos del Octavo Congreso Nacional de Universidades*, Potosí, 1995, pp.59-60.
- 41 CEUB. *Reforma Universitaria*, t.I, La Paz, 1993, p. 18.
- 42 CEUB. *Política y estrategia para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación tecnológica en Bolivia*, La Paz, 1993; p. 53.
- 43 Guerra y Mercado, 1990, p.17 y 18.
- 44 *Ibid.*, p.19.
- 45 Rosquellas, 1994, p.16.
- 46 CEUB. *Documentos para la reforma universitaria*, t. II, La Paz, 1993; pp. 7-37.
- 47 Daza y Rivero y Tizanos Pinto de Cortés, 1995, p.2.
- 48 CEUB. *Documentos para la Reforma Universitaria*, t. III, La Paz, 1993, p. 15.
- 49 Aguirre y Rebois, p.140.
- 50 *Ibid.*, p. 141.

BIBLIOGRAFÍA

Aguirre B., Carlos y Rebois, Roland R. *Ciencia, Tecnología e Innovación: Conceptos y Prácticas*, Universidad Andina Simón Bolívar, Sucre, 1996.



Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana. *Nuevo modelo académico*, La Paz, 1989.

_____. *Creatividad y docencia universitaria*, La Paz, 1993.

_____. *Política y estrategia para el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación tecnológica en Bolivia*, Conferencia Internacional, La Paz, 1993.

_____. *Documentos para la reforma universitaria*, 3 tomos, La Paz, 1993.

_____. *Estadísticas universitarias 1990-1994*, C.E.U.B, La Paz, 1995.

_____. *Documentos del octavo congreso nacional de universidades*, Universidad Autónoma Tomás Frías, Potosí, 1995.

_____. *Inventario de potencial científico y tecnológico del sistema universitario boliviano*, SICYT. La Paz, 1996.

Daza Rivero, Ramón y Tezano Punto de Cortés, Justy. *Sistema de evaluación y acreditación de la Universidad Boliviana*, Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana, La Paz, 1995.

Durán P., Manuel. *La Reforma Universitaria en Bolivia*, Universidad Técnica de Oruro, Oruro, 1961.

García Guardia, Carmen. *Conocimiento Educación Superior y Sociedad en América Latina*, Nueva Sociedad, CENDES, Caracas, 1996.

Guerra Mercado, Juan. *La Universidad Boliviana en crisis*, Editorial Los Amigos del Libro Werner Guttentag, La Paz, 1975.

_____. *Universidad y democracia*, Editorial e imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, 1983.

_____. *Autonomía universitaria: Apuntes para una revisión histórica*, Imprenta de la Universidad Mayor de San An-



drés, La Paz, 1990.

López, Horst Grebe (comp.). *Educación superior: contribuciones al debate*, Fundación Milenio, La Paz, 1996.

Mariaca, Manuel B. *Memoria de Instrucción y Agricultura*, La Prensa, La Paz, 1912.

Ocampo Moscoso, Eduardo. "La universidad colonial en el Alto Perú", en *Khana*, n. 27 y 28, La Paz, 1958.

Ovando-Sanz, Guillermo y Vázquez, M. Alberto (Editores). *Obras completas de Humberto Vázquez Machicado y José Vázquez Machicado*, v.V, Editorial Don Bosco, La Paz, 1988.

Parra Sandoval, Rodrigo. *La calidad de la Educación*, Universidad y Cultura Popular, TM, Editores, Santafé de Bogotá, 1994.

Rolón ANAYA, Mario. *La crisis universitaria*, Editorial Universitaria, Oruro, 1975.

Rodríguez Ostría, Gustavo. *Las Universidades Privadas en Bolivia*, Estudios de Milenio 6, Fundación Milenio, La Paz, 1996.

Ruiz, Amparo del Castillo y Rojas Soriano, Raúl. *Vínculo docencia-investigación para una formación integral*, Plaza y Valdés Editores, México, 1997.

Suárez Arnez, Cristóbal. *Historia de la Educación Boliviana*, Don Bosco, La Paz, 1986.

Universidad Boliviana. *Memorias y Documentos*, Consejo Nacional de Educación Superior, La Paz, 1978.



BRASIL

Luis Antonio Cunha



De diferente modo que España, que instaló universidades en sus colonias americanas ya en el siglo XVI, Portugal no sólo no incentivó, sino que prohibió que tales instituciones fueran creadas en Brasil. En su lugar, la metrópoli concedía becas para que un cierto número de hijos de los colonos fueran a estudiar en Coimbra, así como permitía que establecimientos escolares jesuitas ofrecieran cursos superiores de filosofía y teología.

El primer establecimiento de educación superior en Brasil fue fundado por los jesuitas en Bahía, sede del gobierno general, en 1550. Los jesuitas crearon, en total, 17 colegios en Brasil, destinados a estudiantes internos y externos, sin la finalidad exclusiva de formación de sacerdotes. Los alumnos eran hijos de funcionarios públicos, de señores propietarios de ingenios azucareros, de criadores de ganado, de artesanos y, en el siglo XVIII, también de mineros. En estos colegios se ofrecía enseñanza de primeras letras y enseñanza secundaria. En algunos, se agregaba la enseñanza superior en artes y teología. El curso de artes, también llamado de ciencias naturales o filosofía tenía una duración de tres años, comprendía la enseñanza de lógica, física, matemática, ética y metafísica. El curso de teología, de cuatro años, otorgaba el grado de doctor. En 1553 comenzaron a funcionar los cursos de artes y de

teología. En el siglo XVIII el Colegio de Bahía desarrolló los estudios de matemática, al punto de crear una facultad específica para su enseñanza. Cursos superiores fueron también ofrecidos en Río de Janeiro, San Pablo, Pernambuco, Marañón y en Pará.

Con la prohibición de la creación de universidades en la colonia, Portugal pretendía impedir que los estudios universitarios operaran como coadyuvantes de movimientos independentistas, especialmente a partir del siglo XVIII, cuando el potencial revolucionario del Iluminismo se hizo sentir en varios puntos de América.

Otros aspectos deben ser considerados en esa diferencia, en especial la disponibilidad de recursos docentes en cada uno de los países colonizadores. Había en España, en el siglo XVI, ocho universidades, famosas en toda Europa, en tanto que Portugal disponía de apenas una : la de Coimbra, más tarde Évora, de pequeño tamaño. Con más habitantes y más universidades, la población letrada española era mucho mayor que la portuguesa. Faría plantea que Madrid podía transferir recursos docentes para sus colonias sin perjudicar la enseñanza de sus universidades, pero que Lisboa no podía hacer lo mismo sin comprometer la institución metropolitana. Además, España habría encontrado en sus colonias pueblos dotados de cultura superior, en el sentido antropológico del término, lo que dificultaba la diseminación de la cultura de los conquistadores. Se imponía, por lo tanto, la formación de intelectuales criollos y mestizos para el ejercicio refinado de la dominación, lo que en Brasil podía ser enfrentado apenas con la prédica de los religiosos.

De todos modos, la enseñanza superior brasileña, como la conocemos hoy, no descendió, en ningún aspecto, del enorme edificio que los jesuitas erigieron en la colonia. Las instituciones de educación superior actualmente existentes resultaron de la multiplicación y de la diferenciación de las instituciones creadas a comienzos del siglo XIX, cuando fue atribuido a Brasil el status de Reino Unido a Portugal y Algarve. Al final del periodo colonial, la educación superior sufrió una tardía refundación.

Modelo napoleónico

La transferencia de la sede del poder metropolitano a Brasil, en 1808, correlativa al surgimiento del Estado nacional, generó la necesidad de modificar la educación superior heredada de la colonia,¹ o mejor, de crear todo un grado de enseñanza completamente distinto al anterior. La nueva educación superior nació bajo el signo del Estado nacional, todavía dentro de los marcos de dependencia económica y cultural a los cuales Portugal estaba preso. Además, la educación superior incorporó, tanto los productos de la política educacional napoleónica como los de la reacción alemana a la invasión francesa.

Frente a la invasión extranjera, la sede del reino se transfirió a Brasil en 1808, en una escuadra que transportó los tesoros de la corona, la alta burocracia civil, militar y eclesiástica, así como los libros de la Biblioteca Nacional. Instituciones económico-financieras, administrativas y culturales, hasta entonces prohibidas, fueron creadas y abiertos los puertos al comercio de las naciones amigas e incentivadas las manufacturas.

Pero si la clase dominante lusitana se retiró delante de las tropas napoleónicas, hacía mucho que abría los brazos al pensamiento educacional de la burguesía francesa. Ya a mediados del siglo XVIII tal aceptación se hizo sentir en las políticas educacionales del marqués de Pombal, “déspota ilustrado” que, como ministro del reino, realizó parte de los ideales revolucionarios franceses en el campo de la educación pública.²

En Brasil, el príncipe regente (a partir de 1817, rey João VI) no creó universidades, a pesar de reproducir aquí tantas instituciones metropolitanas. En lugar de universidades, creó cátedras aisladas de educación superior para la formación de profesionales, conforme al modelo del país enemigo en aquella coyuntura. Digamos que de medicina, en Bahía y en Río de Janeiro, en 1808 y de ingeniería, embutida en la Academia Militar, en Río de Janeiro, dos años después. Éstas eran unidades de enseñanza de extrema simplicidad, consistiendo en un profesor, que con sus propios medios, enseñaba a sus alumnos en locales improvisados. Fueron las escuelas, academias y facultades, surgidas más tarde, a partir



de las cátedras aisladas, las unidades de educación superior que poseían una dirección especializada, programas sistemáticos y organizados conforme una seriación preestablecida, funcionarios no docentes, medios de enseñanza y locales propios. En 1827, cinco años después de la independencia, el emperador Pedro I acrecentó al cuadro existente; los cursos jurídicos de Olinda y de San Pablo, con lo que se completaba la tríada de los cursos profesionales superiores que por tanto tiempo dominaron el panorama de la educación superior en el país: medicina, ingeniería y derecho.

En 1813 las cátedras independientes de anatomía y de cirugía fueron reunidas con otras, recién creadas y dieron origen a las academias de medicina, en Río de Janeiro y en Bahía, que hoy forman parte de las universidades federales existentes en esos estados. Fue solamente en 1874 que la enseñanza de ingeniería pasó a ser realizada en establecimiento no militar y orientada para objetivos no bélicos. En ese año, la Escuela central pasó a la administración del ministro del imperio, con el nombre de Escuela Politécnica, destinada a la enseñanza de ingeniería "civil" y hoy forma parte de la Universidad Federal de Río de Janeiro. Un año después fue creada la Escuela de Minas, en Ouro Preto, capital de la provincia de Minas Gerais. Su origen se remonta a una ley aprobada en 1832 por la asamblea legislativa de la provincia, creando un curso de Estudios Mineralógicos, sin que tuviera un resultado efectivo. Hoy la escuela de minas y Metalurgia integra la Universidad Federal de Ouro Preto. Los cursos jurídicos, creados en San Pablo y en Olinda (después transferido para Recife, en la misma provincia), vinieron a integrar las universidades de San Pablo (estadual) y Federal de Pernambuco.

Centralismo estatal

Desde entonces, la educación superior se desarrolló por la multiplicación de esas facultades aisladas (medicina, ingeniería, derecho). Con el tiempo otras facultades surgieron en ese cuadro, permaneciendo aisladas o siendo incorporadas a las universidades tardías. Eran escuelas o facultades de odontología, arquitectura, economía, servicio social, periodismo, filosofía y ciencias y le-



tras. Esta última acabó siendo la realización, aunque parcial, del ambicioso proyecto de reproducir en el país la Facultad de filosofía de la Universidad de Berlín, en el cultivo del saber libre y desinteresado, coteráneo de otro elemento transplantado, la libre docencia.

La admisión de los candidatos a las escuelas superiores estaba condicionada, desde 1808, a la aprobación de los llamados “exámenes de estudios preparatorios” o, simplemente, “exámenes preparatorios”, realizados en el establecimiento de enseñanza procurado por cada candidato. Más tarde, a partir de 1837, los concluyentes del curso secundario del recién creado Colegio Pedro II pasaron a tener el privilegio de matricularse, sin exámenes, en cualquier escuela superior del imperio.

Las continuas y crecientes presiones de las elites regionales, en el sentido de facilitar el ingreso a la educación superior, así como la integración de esas elites en y por el Estado centralizado, hicieron que fueran tomadas numerosas medidas tendientes a disminuir los obstáculos representados por los “exámenes preparatorios”. Éstos pasaron a realizarse frente a juntas especiales, en Río de Janeiro, después en las capitales de las provincias; el plazo de validez de la aprobación pasó de instantánea a permanente; los exámenes fueron parcelados, permitiéndose realizar las pruebas de cada materia en el tiempo y el lugar más conveniente para los candidatos.

Durante todo el periodo imperial (1822-1889), la educación superior ganó más densidad. Muchas cátedras se reunieron en cursos que, a su vez, se transformaron en academias, pero el panorama no se alteró sustancialmente. Toda la prosperidad de la economía cafetera no fue capaz de modificar los padrones de educación superior, a no ser parcial e indirectamente, por la construcción de vías de ferrocarril, que demandaban ingenieros. Las modificaciones más notables como resultado de ello fueron la creación de la Escuela Politécnica en 1874, en Río de Janeiro y la Escuela de Minas de Ouro Preto, un año después. La primera nació de la Escuela Militar y la otra, de la determinación del emperador, ambas en un periodo en que, terminada la guerra contra el Paraguay (1864-1870), fueron construidos caminos, puertos, servicios públicos de iluminación con gas y fueron instaladas fábricas de tejidos, de pro-

ductos alimenticios y químicos.

Después de haber sido clerical, hasta la transferencia a Río de Janeiro de la sede del reino portugués en 1808, toda la educación superior se tornó estatal hasta la proclamación de la República en 1889. Durante el periodo imperial, la iniciativa de creación de los establecimientos de enseñanza era estatal, así como su mantenimiento material. También dependía del ministro del imperio el nombramiento de los catedráticos, el establecimiento de los currículos de todos los cursos y el nombramiento de los respectivos directores.

Si la defensa de la libertad de enseñanza fue ganando adeptos de las más diferentes posiciones políticas, en las últimas décadas del siglo XIX, lo mismo no puede decirse de la creación de la universidad. Para los liberales, la creación de una universidad en el país era vista como una importante tarea en el campo educacional, incluso cuando reconocían que la instrucción de las masas era precaria, casi inexistente. Ya los positivistas brasileños se oponían violentamente a la creación de una universidad, por creer que se trataba de una institución irremediablemente comprometida con el conocimiento metafísico (en la clasificación comteana), que la ciencia estaba destinada a substituir.

Recomposición a comienzos del siglo XX

La República fue proclamada en 1889, mediante un golpe de Estado, como resultado de una conspiración que reunió liberales, positivistas y monarquistas resentidos. La Constitución promulgada en 1891 fue producto de conflictos y composiciones de esas corrientes político-ideológicas. El federalismo se tornó la principal orientación del nuevo régimen, lo que correspondía a los intereses de la burguesía del café: las provincias fueron transformadas en estados, regidos por constituciones propias, con sus gobernantes electos y sus fuerzas policiales autónomas. Además, podían gestionar préstamos externos directamente y legislar sobre cuestiones fundamentales, como la inmigración. Pero, el régimen federativo reservaba una parcela de poder al gobierno nacional, particularmente en el área educacional.

Todo el proceso de ampliación y diferenciación de las burocracia-

cias pública y privada determinó el aumento de la demanda de educación secundaria y superior, a través de las cuales se obtenía la enseñanza profesional necesaria para el desempeño de las funciones que le eran propias. Los latifundistas querían hijos bachilleres o "doctores", no sólo como medio de darles la formación deseable para el buen desempeño de las actividades políticas y el aumento del prestigio familiar, sino también, como estrategia preventiva para atenuar posibles situaciones de destitución social y económica. Los trabajadores urbanos y los colonos extranjeros, a su vez, veían en la escolarización de los hijos un medio de aumentar las oportunidades de éstos, para alcanzar mejores condiciones de vida.

Expansión

Las transformaciones de la educación superior en las primeras décadas de la República estuvieron marcadas por la facilitación del acceso de los estudiantes, resultado, a su vez, de los cambios en las condiciones de admisión y de la multiplicación de las facultades. Estos cambios y esa multiplicación estuvieron determinados por dos factores relativamente independientes. Un factor fue el aumento de la demanda de educación superior producida, a su vez, por las transformaciones económicas e institucionales. Otro factor, éste de carácter ideológico, fue la lucha de liberales y positivistas por la "enseñanza libre", y de estos últimos contra los privilegios ocupacionales otorgados por los diplomas escolares.

La demanda más fuerte era, sin embargo, por la extensión del privilegio de los concluyentes del Colegio Pedro II, entonces rebautizado Gimnasio Nacional, a otras escuelas secundarias, de modo que permitiera dispensar a sus ex alumnos de los exámenes de los estudios preparatorios para el ingreso a la enseñanza superior. En el mismo sentido, se pretendía posibilitar la creación de instituciones de educación superior por parte de los gobiernos estatales y por particulares. Aunque no existiese ningún dispositivo legal que restringiera la creación de esas instituciones por parte del gobierno federal (como no existió tampoco durante el imperio), la ruptura con esa situación solamente se dio con la promulgación de nuevos dispositivos legales.



Las reformas educativas de 1891 crearon la figura de la equiparación de los establecimientos de enseñanza secundaria y superior al Gimnasio Nacional y a las facultades mantenidas por el gobierno federal. En el primer caso, los gimnasios creados y mantenidos por los gobiernos estatales, que adoptaran el currículo del Gimnasio Nacional y se sometieran a la fiscalización del gobierno federal gozarían del mismo privilegio que aquél. Los alumnos que hubiesen concluido en ellos sus estudios podrían inscribirse en cualquier curso superior del país, sin exigencia de exámenes de estudios preparatorios. En 1901, la equiparación fue extendida a los gimnasios creados y mantenidos por particulares. En el segundo caso, las facultades creadas y mantenidas por los gobiernos estatales o por particulares, que tuvieran los mismos currículos que las federales y fuesen fiscalizadas, podrían otorgar diplomas que garantizaban el privilegio del ejercicio de las profesiones reglamentadas por ley.

El resultado de esas medidas fue una gran expansión de la educación superior, alimentada por la facilidad de las condiciones de ingreso. Así, en el periodo que va desde la reforma de 1891 hasta 1910, fueron creadas en Brasil 27 escuelas superiores: 9 de medicina, obstetricia, odontología y farmacia, 8 de derecho, 4 de ingeniería, 3 de economía y 3 de agronomía.

Pero a medida que la educación superior se transformaba por lo fácil del acceso, mediante la multiplicación de escuelas y la modificación de las condiciones de ingreso, crecían las resistencias a este proceso. Éstas determinarían otra reforma de enseñanza en 1911.

Contención

La función desempeñada por el sistema educativo escolar, en tanto fuente proveedora de diplomas que garantizaban la posesión de los conocimientos "apropiados" a los cargos que otorgaban mayor remuneración, prestigio y poder, llegó a ser amenazada por aquel proceso de expansión-facilitación; los diplomas de las escuelas superiores tendían a perder rareza y, en consecuencia, dejaban de ser un instrumento de discriminación social eficaz y aceptado como legítimo. Más allá de eso, el inmediatez en la búsqueda de los



diplomas escolares, principalmente de grado superior, comprometía la función de la enseñanza de formar los intelectuales de las clases dominantes, más necesitadas de ellos que nunca, ahora que la hegemonía de unas fracciones sobre otras y de todas ellas frente a las demás clases se encontraba en crisis.³ La introducción de los exámenes de ingreso a las escuelas superiores para todos los postulantes fue una tentativa de restablecer el desempeño de aquella función. En suma, inducidos por el fetiche de los títulos de grado, los jóvenes de las clases dominantes y de las camadas medias buscaban obtener, de cualquier manera, un diploma superior, cualquiera que fuese.

Aunque las tesis positivistas no consiguieron plena expresión en la Constitución de 1891, no faltaron proyectos de ley presentados a la Cámara de Diputados intentando transferir a los gobiernos estatales y asociaciones particulares los establecimientos de educación superior. Al mismo tiempo que se pretendía “emancipar” las escuelas superiores existentes, se procuraba abolir los privilegios de los diplomas académicos. Paralelamente al movimiento por la desoficialización de la enseñanza y la abolición de los privilegios de los diplomas escolares se desarrollaba una intensa crítica a la calidad de la enseñanza secundaria y superior.

Frente a esto, la reforma general de la enseñanza secundaria y superior intentaba articular los dos movimientos: la desoficialización y la contención de la “invasión” de la educación superior por candidatos inhabilitados. El decreto 8659, del 5 de abril de 1911, fijó las normas legales de lo que fue conocido como Reforma Rivadavía Correa, titular del Ministerio de Justicia y Asuntos Interiores.

Los establecimientos de enseñanza creados por el gobierno federal dejaron de gozar de cualquier tipo de privilegio, tanto el del Colegio Pedro II (cuyo antiguo nombre fue restaurado) de garantizar la matrícula de sus concluyentes en cualquier escuela superior, como el de las facultades federales de emitir diplomas otorgantes de exclusividad profesional. Los establecimientos gubernamentales pasaron a ser corporaciones autónomas, pudiendo sus congregaciones elegir los directores y gozar de completa autonomía didáctica, administrativa y financiera. En el caso en que las



escuelas superiores estatales tuvieran recursos propios suficientes para su funcionamiento, prescindiendo de subvenciones gubernamentales, quedarían exentas “de toda y cualquier dependencia o fiscalización oficial, mediata o inmediata”. Esa autonomía financiera era incentivada con la creación de tasas que tenían que pagar los candidatos a los exámenes de admisión, más allá de las ya pagadas por los estudiantes (en concepto de matrícula, de curso, de biblioteca y de certificado).

Paralelamente al fin del privilegio del Colegio Pedro II y los equiparados, de garantizar a sus concluyentes matrículas en las escuelas superiores, fueron instituidos los exámenes de admisión a los cursos superiores. Éstos deberían constar de una prueba escrita sobre los conocimientos que se querían verificar y una prueba oral sobre lenguas y ciencia. Las escuelas superiores creadas por los estados y por los particulares dejaron de sufrir cualquier tipo de fiscalización por parte del gobierno federal, siendo sus currículos organizados conforme a las determinaciones de su propio cuerpo docente, independientemente de los modelos oficiales.

El Consejo Superior de Educación, creado por la ley orgánica, sería presidido por una persona de libre nominación por el gobierno y compuesto por el director y un docente de cada una de las facultades federales y del Colegio Pedro II. La función de ese consejo sería la de sustituir la función fiscalizadora del Estado, dirigiendo la educación superior hasta su completa independencia del gobierno federal.

La abolición de los controles sobre gimnasios y facultades y, en consecuencia, sobre los diplomas profesionales, no fue capaz de resolver los problemas apuntados por la expansión anterior de los establecimientos de educación superior. Al contrario, más facultades fueron creadas y se llenaron de alumnos. Por otro lado, las resistencias a la libre diplomación y a la libertad profesional partieron de instituciones corporativas pero también de dentro de la burocracia del Estado.

El 18 de marzo de 11 915 fue promulgado el decreto 11 530, reorganizando la enseñanza secundaria y superior de todo el país, con el objetivo de corregir las distorsiones del decreto de cuatro años antes. Fue el turno de la Reforma Carlos Maximiliano, nuevo



ministro del interior.

Los cambios fueron profundos, aunque mantuvieran dos puntos fundamentales de la Reforma Rivadavía Correa: la destitución del privilegio de los diplomas del Colegio Pedro II (y de los que eran equiparados con él) de garantizar a sus poseedores matrículas en las escuelas superiores; y la institución de los exámenes de admisión, entonces rebautizados exámenes vestibulares, para la selección de los candidatos a la educación superior.

La equiparación de los gimnasios estatales fue retomada, pero no la de los gimnasios privados. Ahora ya no bastaba la aprobación en el examen vestibular para que un candidato fuera admitido a un curso superior. Éste precisaba presentar, también, el certificado de aprobación de las materias del curso gimnasial, realizado en el Colegio Pedro II o en los establecimientos estatales con él equiparados y fiscalizados por el Consejo Superior de Enseñanza. Los alumnos de los gimnasios privados deberían realizar el examen en esos establecimientos de enseñanza. Si fueran aprobados, recibirían un certificado equivalente. La exigencia del certificado de enseñanza secundaria era un medio de establecer un control adicional sobre el acceso a las escuelas superiores. El decreto de 1915 exigía que el examen vestibular fuese riguroso y para eso preveía la presencia de un fiscal, pero tal rigor tendría mayor eficacia justamente porque incidía sobre candidatos que ya disponían de un certificado de posesión de los conocimientos supuestos como el mínimo necesario para la admisión a un curso superior. Las instituciones de enseñanza superior instaladas en ciudades con menos de 100 mil habitantes no podrían más ser equiparadas a las federales. Además de eso, el número de equiparaciones posibles en cada estado fue drásticamente limitado.

A pesar de ello, la expansión de la enseñanza superior continuó en términos de número de establecimientos y de número de alumnos, en los cursos todavía no equiparados y en los estados todavía no provistos de facultades.

Diez años después hubo una nueva reforma, instituida por el decreto 16 782-A, del 13 de enero de 1925, conocida como Rocha Vaz, entonces presidente del Consejo Superior de Enseñanza.

El carácter selectivo y discriminatorio de los exámenes vesti-



bulares fue intensificado, mediante la adopción del criterio de *numerus clausus*. Por el régimen hasta entonces vigente, no había límites numéricos para la admisión en cualquier facultad. Todos los estudiantes que fuesen aprobados tendrían derecho a matrícula. La reforma de 1925 establecía el deber del director de cada facultad de fijar el número de vacantes cada año. En consecuencia, los estudiantes aprobados eran matriculados por orden de clasificación, hasta completar las vacantes. Los demás no tendrían derecho a matrícula durante el año en que hubieran realizado el examen ni en los siguientes, a menos que, nuevamente examinados, obtuvieran una clasificación favorable. El objetivo manifiesto de esta medida era dar mayor eficiencia a la enseñanza por la disminución del número de estudiantes en ciertos cursos y conducir a los estudiantes para cursos menos procurados, donde había vacantes no completadas.

Primeras universidades

Como vimos, desde 1808 la educación superior en Brasil fue suministrada en establecimientos aislados, ofreciendo cursos explícitamente profesionales, especialmente en derecho, medicina e ingeniería. Ninguna institución con status de universidad existió en el periodo colonial, ni en el imperial. Durante todo este último periodo, decenas de propuestas de creación de universidades fueron hechas sin conseguir éxito. En uno de sus últimos discursos, el emperador Pedro II anunció el propósito de crear dos universidades, una en el sur y otra en el norte del país, pero la República retardó mucho la creación de universidades, debido al rechazo que los positivistas expresaron a tal institución.

La primera universidad creada en el país, explícitamente con ese nombre, fue en Manaus, en el estado de Amazonas en 1909, nacida justamente durante el corto periodo de prosperidad generado por la explotación del caucho. Resultado de la iniciativa de grupos privados, la Universidad de Manaus ofreció cursos de ingeniería, derecho, medicina, farmacia, odontología y de formación de oficiales de la Guardia Nacional. El agotamiento de la prosperidad económica en la región llevó al fin de la institución, en 1926, de la



cual sólo quedó la Facultad de derecho, incorporada en 1962 a la recién creada Universidad Federal de Amazonas.

La política de desoficialización de la enseñanza, pretendida por la Reforma Rivadavía Correa, de 1911, abrió caminos para la creación de otras dos universidades, también resultantes de las tentativas de grupos privados que no tuvieron éxito.

En el mismo año de 1911 fue creada la Universidad de San Pablo, con recursos oriundos de un "socio capitalista", que esperaba recuperar su inversión con los aranceles cobrados a los estudiantes. Ofrecía cursos de medicina, odontología, farmacia, comercio, derecho y bellas artes. Pero la Facultad de medicina, creada por iniciativa del gobierno del estado de San Pablo, atrajo a los estudiantes, quedando vacía la privada. La universidad se volvió, entonces, inviable en términos financieros, razón de su disolución en 1917.

En Curitiba, capital del estado de Paraná, fue creada en 1912 la tercera universidad del país. La iniciativa de profesionales locales recibió apoyo manifiesto del gobierno estadual, que aprobó partidas presupuestarias y privilegios profesionales para los diplomados de ciertos cursos. La universidad ofrecía estudios de derecho, ingeniería, medicina, farmacia, odontología y comercio. No obstante, la prohibición de la equiparación de instituciones de enseñanza superior en ciudades con menos de 100 mil habitantes puso fin al proyecto de universidad, que fue disuelta. Quedaron como facultades libres, las de medicina, ingeniería y derecho, equiparadas en los años 20. En 1950, esas facultades fueron incorporadas a la recién creada Universidad Federal de Paraná.

La primera institución de educación superior de Brasil que asumió duraderamente el status de universidad fue la de Río de Janeiro, creada en 1920, a partir de la autorización legal conferida al presidente de la república por el Congreso Nacional, cinco años antes.

La nueva universidad fue el resultado de la reunión de las facultades federales de medicina y de ingeniería (descendientes de las cátedras creadas en 1808 y 1810), y de una facultad de derecho, surgida de la fusión y de la federalización de dos instituciones privadas existentes en la capital del país. O sea, la reunión de las facul-



tades de medicina, ingeniería y derecho dio origen a la primera universidad duradera de Brasil, modelo para la casi totalidad de las que le siguieron, es decir, la reunión de facultades profesionales pre-existentes.

La misma técnica de organización de la universidad por aglutinación fue seguida en Minas Gerais en 1927 por iniciativa del gobierno del Estado. Las facultades de ingeniería, derecho, medicina, odontología y farmacia, ya existentes en Belo Horizonte, fueron reunidas en una universidad, que recibió generosos subsidios del gobierno estadual y de sus profesores, los cuales cedieron parte de sus salarios con el fin de constituir un fondo para la organización del rectorado.

Tanto en Río de Janeiro como en Minas Gerais, la institución universitaria naciente fue bastante débil. El consejo universitario, formado por los directores de las facultades integrantes y dos profesores catedráticos de cada una de ellas, era una instancia más simbólica que efectiva. Los recursos gubernamentales estaban destinados directamente a cada facultad, cuyos directores continuaban siendo elegidos por el presidente de la república mediante cooptación, así como el rector de la universidad. Por otro lado, la persistencia del mecanismo de creación de las cátedras por el gobierno y, en la práctica, del currículo de cada curso, en función del registro de los diplomas de las profesiones reglamentadas por ley, reducía la autonomía universitaria a no más que una palabra decorativa.

Autoritarismo y hegemonía en los años 30 y 40

La Revolución de 1930, que llevó a Getulio Vargas al poder, determinó el inicio de una nueva era en la historia de Brasil, sólo terminada en 1945, cuando fue depuesto por un golpe militar. Durante esos 15 años, Vargas fue jefe del gobierno provisorio, garantizado por las armas de las milicias de las oligarquías disidentes y del Ejército (1930-34); después, fue presidente electo por el Congreso Nacional (1934-37) y, por último, dictador sustentado por el Ejército después del golpe de Estado que instituyó el Estado Novo (1937-45).



En los primeros cinco años de la era Vargas, se desarrollaron en Brasil dos políticas educacionales, una autoritaria, por parte del gobierno federal y otra liberal, por parte del gobierno del estado de San Pablo y de la prefectura del Distrito Federal.

En 1930 existían en Brasil dos universidades: la de Río de Janeiro, creada en 1920, y la de Minas Gerais, creada en 1927. La tercera institución recibió el status universitario sólo en 1934.

La Universidad de Río Grande do Sul fue creada mediante un proceso diferente de las dos anteriores. En vez de resultar de la reunión de facultades preexistentes, surgió de la diferenciación de una única facultad, la Escuela de ingeniería de Porto Alegre. Ésta fue creada en 1896, con base en el mecenato de una baronesa, que permitió la contratación de 50 profesores extranjeros, principalmente alemanes. En vez del ya tradicional paradigma francés, este establecimiento de educación superior tomó como referencia la *technische hosschule* alemana.

Al contrario de las instituciones similares, el consejo superior era el que elegía al presidente y su vice. Su manutención fue facilitada por el gobierno estadual que, en 1907, creó una "tasa profesional" del 2 por ciento, que incidía sobre casi todos los ítems del presupuesto, destinada a generar recursos para la enseñanza, inclusive para el subsidio de esa institución. En 1909, esa tasa fue aumentada al 4 por ciento.

En 1928, la Escuela de ingeniería de Porto Alegre tenía mil 200 alumnos y ofrecía, además de los cursos de su propia especialidad, los de agronomía, veterinaria y química, más allá de cursos para la formación de obreros industriales y agrícolas. En 1932 pasó a llamarse Universidad Técnica de Río Grande do Sul, pero el status universitario sólo le fue atribuido en 1934.

Al final de la era Vargas (1945) eran 5 las instituciones universitarias, en medio de decenas de facultades aisladas. La Universidad de Río de Janeiro había pasado a llamarse, desde 1937, Universidad de Brasil, y se consideraba como modelo. La Universidad de Minas Gerais permaneció con el status adquirido. La Escuela de ingeniería de Porto Alegre fue acreditada como universidad en 1934, en el mismo año en que fue creada la Universidad de San Pablo, una exitosa variante del modelo federal. En 1940, en la

ciudad de Río de Janeiro, surgieron las Facultades Católicas, embrión de la universidad reconocida por el Estado en 1946 y más tarde pontificia. Fue ésta la primera universidad privada del país. Tuvo vida corta la Universidad del Distrito Federal, creada por el destacado educador Anísio Teixeira en 1935 y disuelta en 1939, siendo parte de sus facultades incorporadas por la Universidad de Brasil.

Estatuto general universitario

Si el montaje de la Universidad de Río de Janeiro fue una tentativa de establecer el modelo universitario antes que se multiplicaran hechos consumados en los estados, dificultando el control de la unión, el surgimiento de la Universidad de Minas Gerais mostró que los reglamentos eran necesarios más que los modelos.

Poco después de la inauguración de la segunda universidad brasileña, el gobierno federal estableció normas regulando la instalación de universidades en los estados. El 28 de noviembre de 1928 fue promulgado el decreto 5 616, presentando aquellas condiciones. Las universidades creadas en los estados gozarían de "perfecta autonomía administrativa, económica y didáctica". Sin embargo, se establecía que el ingreso de los alumnos debería sujetarse a los mismos requisitos legales que los establecimientos federales de educación superior. El departamento nacional de enseñanza ejercería la fiscalización de todas ellas, por medio de un inspector para cada facultad constituyente de cada universidad. En la práctica, quedaba vedada la creación de universidades privadas, pues era exigida una ley del gobierno estadual para la creación de ese tipo de establecimiento de enseñanza, el cual tendría su rector nombrado por el gobernador del estado.

Se establecerían marcos limitantes para la multiplicación de las universidades. Al solicitar el reconocimiento, la institución debería contar no sólo con un elevado patrimonio, sino también, tener por lo menos tres facultades funcionando ininterrumpidamente desde, como mínimo 15 años. Solamente si fueran satisfechas tales condiciones la institución recibiría del gobierno federal el status de universidad, pudiendo usufructuar de la autonomía que le era atri-



buida, mantenida la exigencia de equiparación a los establecimientos federales de educación superior.

La promulgación del decreto 19 851, del 11 de abril de 1931, denominado pretensiosamente Estatuto de las Universidades Brasileñas, fue la consecuencia en el campo de la educación superior de la centralización político-administrativa iniciada con la creación del Ministerio de Educación.

El estatuto estableció los patrones de organización para las instituciones de educación superior en todo el país, universitarias y no universitarias. Cada universidad sería creada por la reunión de por lo menos tres facultades entre las siguientes: derecho, medicina, ingeniería, educación, ciencias y letras. Cada facultad sería dirigida por una congregación, integrada por los profesores catedráticos efectivos, por los libre-docentes en ejercicio de catedrático, y por un representante de los libre-docentes, por ellos electo. De tres a seis catedráticos, elegidos por el ministro de educación entre los de una lista elaborada por la congregación constituirían el consejo técnico-administrativo de cada facultad, su órgano deliberativo. El director de la facultad sería, también, elegido por el ministro, de una lista de profesores catedráticos elaborada por la congregación y por el consejo universitario, conjuntamente.

La administración central de cada universidad estaría compuesta por el consejo universitario y el rector. El consejo universitario, órgano consultivo y deliberativo, congregaría a los directores de las facultades, dos representantes de cada congregación, un representante elegido por todos los libre-docentes de la universidad, un representante de la asociación de graduados y el presidente del Directorio Central de los Estudiantes. El consejo universitario debería elaborar una lista con los nombres de tres profesores de educación superior para que, entre ellos, el ministro de educación eligiera el rector. En el caso de las universidades libres tendrían la libertad de nombrar al rector, pero el ministro podría vetarlo.⁴

El cuerpo docente estaría constituido, en términos generales, por profesores catedráticos, uno para cada disciplina del curso, de auxiliares de enseñanza (jefe de clínica, jefe de laboratorio, asistente o preparador) y de libre-docentes. Los privilegios del cargo



de catedrático comprendían el de ser vitalicio e inamovible, ambos garantizados después de 10 años de ejercicio en el cargo y aprobación en concurso de títulos. Los auxiliares de enseñanza, indicados por el catedrático, de quien gozaban de confianza, estarían obligados a someterse al concurso de libre-docencia, bajo pena de desvinculación.

La admisión a los institutos de educación superior continuaría dependiente de la aprobación en los exámenes vestibulares, más allá de la presentación, por parte de los candidatos, del certificado de conclusión del curso secundario y de prueba de idoneidad moral.

Cada curso superior de cada institución privada, universidad o no, precisaba ser acreditada por el Ministerio de Educación para que los diplomas otorgados pudieran ser registrados en los órganos estatales competentes y, así, adquirir la eficacia de propiciar el ejercicio de profesiones reglamentadas por ley.

Formación de dirigentes

Derrotada la Revolución Constitucionalista en San Pablo en 1932,⁵ y pasada la fase más intensa de represalias por parte del poder central contra sus principales líderes, algunos de ellos se reunieron y fundaron la Escuela Libre de Sociología y Política de San Pablo, el 27 de mayo de 1933, constituida como una fundación de derecho privado, cuyos cursos no pretendían reconocimiento de privilegio ocupacional por parte del Estado.

Los cursos de la nueva escuela estaban destinados no sólo a los individuos deseosos de perfeccionar estudios ya realizados y profundizar conocimientos, sino también a los que quisieran prepararse para “ocupar posiciones de relevancia en la administración de las grandes empresas particulares”, ejemplificadas estas como bancos, compañías de transporte, de servicios públicos, de industrias, de sindicatos, de cooperativas, etcétera, o para los que buscaran “colaborar en la dirección de los negocios públicos”, como técnicos o como “depositarios de mandatos electorales”.

Al siguiente año de la creación de la Escuela de sociología y Política, el gobernador del estado de San Pablo, Armando Salles de Oliveira, profesor de la Escuela politécnica de ese estado, nom-

bró una comisión de notables para estudiar la creación de una universidad de iniciativa del gobierno estadual. Los objetivos atribuidos a la Universidad de San Pablo por la comisión eran explícitamente políticos, convergentes con los de la Escuela de sociología y política, aunque más amplios. "Vencidos por las armas, sabíamos perfectamente que sólo a través de la ciencia y la perseverancia en el esfuerzo volveríamos a ejercer la hegemonía de que durante largas décadas disfrutáramos en el seno de la federación."⁶

El 25 de enero de 1934, un decreto estadual creó la Universidad de San Pablo, incorporándole las siguientes escuelas superiores existentes: Facultad de derecho, Escuela politécnica, Escuela superior de agronomía, Facultad de medicina y Escuela de veterinaria. El Instituto de Educación fue elevado a la categoría de escuela superior e incorporado a la universidad como Facultad de educación. Ya en el ámbito de la nueva universidad, fueron creadas la Facultad de filosofía, ciencias y letras, el Instituto de ciencias económicas y comerciales y la Escuela de bellas artes. Diversos institutos de investigación técnico-científica mantenidos por el gobierno estadual fueron vinculados a la universidad como entidades complementarias, entre ellos los siguientes: Instituto Biológico, Instituto de Higiene, Instituto Butanta, Instituto Agronómico de Campiñas, Instituto Astronómico y Geofísico, Instituto de Radium, Instituto de Investigaciones Tecnológicas y Museo de Arqueología, Historia y Etnografía.

La creación de la Facultad de educación y de la Facultad de filosofía, ciencias y letras realizó el antiguo proyecto de Fernando de Azevedo, importante educador y miembro de la comisión de creación de la USP. Para él, la Facultad de educación sería el centro de formación de profesores para la enseñanza secundaria. La Facultad de filosofía, ciencias y letras, concebida como el "corazón de la universidad", sería el lugar donde se desarrollarían "los estudios de cultura libre y desinteresada". En ella funcionaría una especie de curso básico, preparatorio para todas las escuelas profesionales, así como para sus propios cursos. Allí los alumnos estudiarían las materias fundamentales de todos los cursos, después de lo cual se encaminarían para las facultades propiamente profesionales. Esa forma de integración de los cursos constituiría una especie



de resguardo frente a las tendencias desagregadoras impuestas por la creciente especialización del saber, capaces de alcanzar incluso el saber "desinteresado", cultivado en la propia Facultad de filosofía, ciencias y letras.⁷

Para integrar el cuerpo docente de la propia universidad fueron contratados, ya durante el primer año de funcionamiento, 13 profesores europeos (6 franceses, 4 italianos y 3 alemanes). De 1934 a 1942 trabajaron en la Universidad de San Pablo 45 profesores extranjeros, más algunos asistentes de laboratorio. En ese último año, había 22 profesores extranjeros en la universidad, 6 de los cuales permanecían desde su creación.

Protagonismo estudiantil

A pesar de su corta vida, la universidad existente en el país fue intensamente criticada en los años 1920 y 1930 por profesores de instituciones de educación superior, principalmente los que tuvieron la oportunidad de comparar la estrechez de los cursos profesionales suministrados en Brasil, con las prácticas más abiertas vigentes en otros países.

Pero las críticas más contundentes a las prácticas desarrolladas en las instituciones de educación superior brasileña y sus relaciones con el Estado partieron de los estudiantes, en una sintonía tardía, pero significativa con el ideario de la Reforma Universitaria que dos décadas antes se irradiara desde Córdoba para toda América Latina.

En 1929, cinco estudiantes de Río de Janeiro, representantes de un Comité pro-Democracia Universitaria, fundado y dirigido por un profesor de la Facultad de medicina, fueron a Porto Alegre a presentar al candidato a presidente de la república, Getulio Vargas, una plataforma, totalmente distinta de los principios orientadores de la Alianza Liberal, que desembocaría en la Revolución de 1930. La demanda de los estudiantes no fue aceptada, debido al predominio de orientaciones autoritarias en aquella corriente política (a despecho del nombre), todavía más acentuadas durante el gobierno provisorio.

Veinte años después del Manifiesto de Córdoba, el contenido



de éste reapareció en el Plan de sugerencias para una Reforma Educacional Brasileña, en el congreso donde fue creada la Unión Nacional de Estudiantes.

Al siguiente año de la inauguración del Estado Novo, en el auge de la onda represiva que desencadenara y de que se alimentaba, fue creada la Unión Nacional de los Estudiantes (UNE). Hasta entonces, las entidades estudiantiles eran de carácter estrictamente local, con objetivos asistencialistas, deportivos o culturales. La dispersión geográfica de las instituciones de educación superior y la tardía y parcial reunión de las mismas en universidades no propiciaba un asociativismo de otro tipo. Ni siquiera la obligatoriedad de la existencia de los directorios académicos para el funcionamiento regular de las facultades y de las universidades, determinada por el Estatuto de 1931, fue capaz de cambiar ese cuadro.

El 5 de diciembre de 1938 se reunió el 2º Congreso Nacional de Estudiantes, compuesto por representantes del ministro de educación y delegados de 80 centros académicos y asociaciones estudiantiles. La propuesta más importante entre las presentadas en el congreso fue la de creación de la Unión Nacional de los Estudiantes, desde luego aprobada, inclusive el estatuto de la nueva entidad.

Esa propuesta contenía, además, todo un proyecto de política educacional que no coincidía en nada con el de la política autoritaria de Vargas, particularmente la expresada en el Estatuto de 1931. En ella se defendía la existencia de una universidad abierta a todos; la disminución de las elevadísimas y prohibitivas tasas de examen y de matrícula, las cuales realizaban una selección por el nivel de renta en lugar de las capacidades científicamente comprobadas; la vigencia en las universidades del ejercicio de las libertades de pensamiento, de cátedra, de imprenta, de crítica y de tribuna; la ruptura de la dependencia de la universidad frente al Estado, proponiendo la elección del rector y de los directores de las facultades por los claustros docente y estudiantil, representados en el consejo universitario; la libre asociación de los estudiantes dentro de la universidad, con participación paritaria en los consejos universitario y técnico-administrativo; la elaboración de los currículos por comisiones de profesores especializados y representantes

estudiantiles; el aprovechamiento de los estudiantes más capaces como monitores y pasantes, en cargos a ser creados.

Aunque no existieran condiciones políticas para la aprobación de esa propuesta reformista, ella abrió camino para una crítica más radical de la educación superior brasileña, que fue retomada por los estudiantes en los años 1960, esta vez al lado de otros protagonistas los profesores y los investigadores.

La orientación ideológica de la mayoría de los estudiantes era contraria al autoritarismo del Estado Novo, pero la represión policial a las manifestaciones políticas hizo que su acción práctica se desplazase al plano internacional, combatiéndose el autoritarismo en Brasil a través de la defensa de la causa de los países de régimen liberal-democrático en guerra contra los países de régimen nazi-fascista, en muchos aspectos semejantes al Estado Novo brasileño. En 1942, los estudiantes, ya organizados en la UNE, desarrollaron una intensa propaganda favorable a la ruptura de las relaciones diplomáticas con los países del Eje y a la entrada de Brasil en la guerra del lado de los Aliados, lo que sucedió, reforzando en mucho la posición relativa, en el campo político, de los que combatían al Estado Novo.

Populismo, modernización y revolución en los años 50 y 60

A medida que el Estado Novo se deterioraba por la fuerza de la lucha interna, de los reflejos de la guerra en el país y de la división del ejército, los blancos de los opositores se orientaron hacia la amnistía de los presos políticos y la convocatoria de una Asamblea Constituyente, antes de las elecciones presidenciales.⁸ Siendo imposible sustentar a Vargas en el poder, los militares lo obligaron a renunciar el 29 de octubre de 1945. En las elecciones de diciembre, fue electo presidente de la república el general Eurico Dutra, garante del golpe de 1937 y ministro de guerra del Estado Novo. Fueron electos, también, senadores y diputados que se reunieron en Asamblea Constituyente. En septiembre de 1946 Brasil pasó a tener la cuarta Constitución del periodo republicano, la tercera votada por representantes electos.



La organización educacional erigida por el Estado Novo permaneció igual, sólo revocándose los aspectos más visiblemente autoritarios de la legislación, como la educación moral y cívica y la instrucción pre-militar en las escuelas secundarias. Por otro lado, la nueva Constitución contenía dispositivos que pretendían garantizar, por lo menos formalmente, los derechos individuales de expresión, de reunión y de pensamiento.

La intensificación de los procesos de industrialización y de monopolización, al lado de la emergencia del populismo como instrumento de dominación de las masas incorporadas a la política, pero que escapaban del control de las clases dominantes, fueron los primeros factores determinantes de los cambios en el campo de la educación escolar.

Populismo y “federalización”

El factor considerado de mayor importancia entre los que propiciaron el crecimiento de la educación superior fue la expansión de la escuela secundaria y la equivalencia con ella de los demás ramos de la enseñanza media.

La política educacional del Estado Novo estaba marcada por una estructuración dual para la enseñanza media, con un ramo secundario conduciendo directa e irrestrictamente a la enseñanza superior y ramos profesionales que no permitían a sus diplomados ingresar en el grado posterior, a no ser que fuesen cumplidas exigencias adicionales, aunque restringiendo la candidatura a cursos previamente fijados. Esa estructura marcadamente discriminatoria se caracterizaba por la enseñanza propedéutica para las “elites conductoras” y la enseñanza profesional para las “clases menos favorecidas”.

Al retorno de Vargas a la presidencia (1950-54),⁹ fueron tomadas medidas por parte del Estado en el sentido de producir la equivalencia de los cursos profesionales al secundario, a los efectos de facilitar la progresión en el sistema escolar. Tales medidas fueron ampliadas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1961, garantizando la plena equivalencia de todos los cursos de nivel medio, asegurada por la presencia en los cursos



técnicos de disciplinas del secundario.

La expansión de las oportunidades de escolarización en la enseñanza secundaria y la equivalencia de los cursos medios al secundario aumentaron la demanda por los cursos superiores, que fue respondida principalmente por el gobierno federal. Tal respuesta asumió tres formas. En primer lugar, la creación de nuevas facultades donde no había o donde sólo había instituciones privadas de educación superior. En segundo lugar, por la gratuidad de hecho de los cursos superiores de las instituciones federales, aunque la legislación continuase determinando el cobro de tasas en los cursos públicos. En tercer lugar, la “federalización” de las facultades estatales y privadas reuniéndolas, enseguida, en universidades.

Muchos establecimientos de educación superior hasta entonces mantenidos por los gobiernos estatales y por particulares pasaron a ser costeados y controlados por el gobierno federal, a través del Ministerio de Educación.¹⁰ Los profesores catedráticos de esos establecimientos pasaron a formar parte de los funcionarios públicos federales, con remuneración y privilegios idénticos a sus colegas de la Universidad de Brasil,¹¹ considerada en los años 50 como la universidad federal por excelencia. La posibilidad de “federalización”, previstas por los cuerpos docentes de numerosas escuelas superiores, agregó más un vector en el sistema de fuerzas.

Este mecanismo fue desencadenado por la ley 1254 de diciembre de 1950¹² y continuó a un ritmo más lento.¹³ Pero el Consejo Federal de Educación (CFE), creado en 1962 con las atribuciones otorgadas por la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y con la presencia obligatoria de representantes de las instituciones privadas de enseñanza, opuso fuerte resistencia a ese mecanismo, tan caro a la política populista. Justificando su posición por la falta de recursos públicos, sucesivos pareceres del CFE defendieron la prioridad de la expansión del número de vacantes en las instituciones federales de educación superior por sobre la “federalización” de instituciones estatales o privadas. Aún más, la jurisprudencia fijada por el consejo determinaba que ninguna “federalización” ocurriera mientras los gastos de ese nivel



de enseñanza permaneciesen encima de las previsiones presupuestarias.

En suma, el proceso de “federalización” fue responsable del aumento de la oferta pública de la educación superior gratuita, así como de la creación de la mayor parte de las universidades federales hoy existentes.

Desarrollismo y modernización

El proceso de modernización de la educación superior fue articulado en los cuadros de referencia de la ideología que clamaba por su reforma, en la tentativa de sincronizar la educación con las necesidades de desarrollo económico y social. Ese proceso fue inicialmente accionado por el Estado, sobre todo por el segmento militar.

La creación del Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) en 1947 significó un gran avance en la educación superior, marcada por la innovación académica, profundamente influenciada por los patrones de organización universitaria de Estados Unidos. Sus principales características innovadoras fueron fijadas por la ausencia de las cátedras vitalicias, la organización departamental, el posgrado, el régimen de dedicación exclusiva de los docentes a la enseñanza y a la investigación, el curriculum flexible. La existencia del ITA como una “isla” de educación superior moderna en un “mar” de escuelas arcaicas animó a los reformadores de la enseñanza, tanto a aquellos que veían en su modernización el camino necesario para que el país adquiriese la adultez científico-tecnológica, indispensable, a su vez, para viabilizar la ruptura de los lazos de dependencia con el exterior, como para los que pretendían reforzarlos, en la tentativa de modernizar el país, comenzando por el sistema educacional, a imagen del paradigma del país capitalista hegemónico.

El movimiento iniciado por el Instituto Tecnológico de Aeronáutica, de inducción a la modernización de la educación superior en Brasil, tuvo su momento más importante en la creación de la Universidad de Brasilia. La transferencia de la capital del país para el interior revelaba un proyecto grandioso de unificación del

espacio económico con una red de carreteras, o sea, un gran proyecto arquitectónico que vislumbraba un espacio nuevo, brotando del desarrollismo industrialista. Si el plan urbanístico de la nueva capital negaba la segregación urbana encontrada en todas las ciudades brasileñas, procurando promover una utópica integración de las clases sociales, el proyecto de la nueva universidad negaba la estructura y el funcionamiento de la educación superior existente, proponiéndose realizar una utopía académica. En esa concepción, la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia, SBPC, desempeñó un papel relevante.

El desarrollo de la cafeicultura y los comienzos de la industrialización se constituyeron en elementos decisivos para hacer de San Pablo el centro de atracción de científicos e investigadores que, a partir de los años 20, tenían cada vez menos incentivos materiales para trabajar en Río de Janeiro. Los bajos salarios y el nepotismo atraían para los institutos estaduais paulistas de investigación cuadros altamente calificados de los institutos federales situados en Río de Janeiro.

La fundación de la Universidad de San Pablo en 1934, especialmente de su Facultad de filosofía, ciencias y letras, que incluyó profesores extranjeros de alta calificación en su cuerpo docente, desde el inicio de su funcionamiento, propició condiciones para que se formase un nuevo modelo de docente-investigador, que representó un destacado papel en el proceso de institucionalización del campo científico y tecnológico brasileño. Matemáticos, físicos, químicos, biólogos, etcetera, formaban alumnos interesados en dedicarse a la investigación y al magisterio superior, para lo que eran enviados a Europa y a Estados Unidos, donde realizaban pasantías junto a los grandes hombres de ciencia de la época.

El prestigio alcanzado por los investigadores universitarios y para-universitarios en San Pablo, les permitió hacer que la Constitución estadual paulista de 1947 obligase al gobierno a destinar 0.5 por ciento de la renta pública para el apoyo al trabajo de investigadores individuales. Tres años después surgió la Fundación de Amparo a la Investigación del Estado de San Pablo (FAPESP), para dar cumplimiento a ese dispositivo constitucional, teniendo siempre en su dirección a científicos de prestigio, garantizando la respe-



tabilidad de la institución.

La conjugación de ese prestigio con las dificultades enfrentadas por los investigadores empleados en los institutos paulistas, amenazados por las coyunturas desfavorables de la administración estadual, llevó a un grupo de científicos a formar en 1948 la Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia. Sus objetivos eran, resumidamente, la difusión de la ciencia con el fin de buscar el apoyo del Estado y de la sociedad; la promoción del intercambio entre científicos de las diversas especialidades; la lucha por la "verdadera ciencia" y la libertad de investigación.

Desde aquel año, la SBPC viene realizando reuniones anuales, expandiéndose cada vez más en términos de área geográfica de influencia y de áreas de conocimiento abarcadas. Realizadas en locales diferentes cada año, en general en universidades públicas, alternadamente en el norte y en el sur del país, tales reuniones sirvieron para que los docentes-investigadores universitarios fuesen construyendo una conciencia de los intereses que unían y separaban a los de las diversas especialidades, regiones y vinculaciones profesionales. Así, las reuniones de la SBPC y sus publicaciones funcionaron como un forum de debates donde los trazos arcaicos de las instituciones brasileñas de educación superior eran constantemente comparados, examinados y criticados.

El resultado de ese proceso fue que se constituyó en los años 50 y 60, un intelectual colectivo, desde entonces un protagonista siempre presente en las políticas educacionales del país, sea como proponente, como colaborador de iniciativas estatales, o como crítico de tales medidas.

Fue en ese contexto que surgió la Universidad de Brasilia. La creación de una universidad en la nueva capital del país, cuando la población inmigrante todavía no generaba una demanda significativa de educación superior, se debió a dos propósitos.

En primer lugar, la necesidad de mantener junto a la burocracia gubernamental una reserva de especialistas de alta calificación. Aparentemente, esa reserva técnico-intelectual podría reunirse en las facultades que inevitablemente serían creadas en Brasilia, según los padrones vigentes en el país, como, de hecho, ya prometían los proyectos de ley en tramitación en el Congreso, de instala-



ción de una Facultad de economía y otra de derecho. Pero era justamente eso que se procuraba evitar. Si la transformación de las universidades y escuelas aisladas, en la dirección apuntada por el ITA, encontraba obstáculos internos poderosos, la creación de una universidad sin las características arcaicas de las existentes sería no sólo deseable como posible, ya que Brasilia estaba siendo planeada de acuerdo con criterios revolucionarios en términos de urbanismo y de arquitectura. Éste era el segundo propósito; crear un paradigma moderno para la educación superior brasileña, más amplio que el ITA, porque debería abarcar todos los campos del saber, capaz de influir en el rumbo de las universidades y facultades arcaicas, no sólo por el “efecto de demostración”, sino también por el poder otorgado por la cercanía y patrocinio del núcleo del Estado.

La ley 3998 del 15 de diciembre de 1961 definió el formato institucional de la más moderna universidad brasileña, que inició sus actividades en abril de 1962. Al contrario de las demás universidades federales, organizadas bajo el régimen autárquico, en un momento ya muy rígido por numerosos reglamentos y normas padronizadoras, la Universidad de Brasilia fue creada dentro del régimen fundacional. Como fundación de derecho público se esperaba que la institución pudiera libertarse de las amarras del servicio público federal sin perder la característica de una entidad pública.

La organización administrativo-pedagógica de la universidad consistía, básicamente, en un conjunto de institutos centrales y de facultades, unos y otros compuestos, a su vez, de departamentos. Los institutos centrales (matemática, física, química, biología, geociencias, ciencias humanas, letras y artes) distribuían enseñanza introductoria de dos a tres años,¹⁴ completada por la enseñanza especializada de las facultades (ciencias políticas y sociales; educación; ciencias médicas; ciencias agrarias; tecnología; arquitectura y urbanismo). Los institutos centrales distribuirían, también, enseñanza complementaria para la formación de investigadores y enseñanza de posgrado. Para el cumplimiento de las exigencias curriculares, los estudiantes acumularían los créditos otorgados por las disciplinas de diversos departamentos, de institutos centrales y facultades, sin que fuesen obligados a un recorrido previamente tra-



zado por la rutina existente en el régimen seriado. La universidad no tendría catedráticos, solamente profesores contratados. Aunque la Constitución previese la existencia de catedráticos para cada disciplina-materia de los cursos superiores, esa exigencia fue eludida por una habilidosa reinterpretación de su significado. La cátedra dejó de ser entendida como cargo para constituirse en un grado universitario, como el doctorado o la libre-docencia. La carrera docente admitía los escalones de profesor-asistente, para masters con plazo de tres años para obtener el doctorado; de profesor asociado, para doctores y de profesor titular.

Todo ese proceso de modernización institucional fue apoyado decisivamente por dos agencias gubernamentales de existencia duradera: el CNP y la CAPES, ambas creadas en 1951.

El Consejo Nacional de Investigación (Consejo Nacional de Pesquisa) CNP,¹⁵ fue creado como órgano de la presidencia de la república, con el objetivo de apoyar investigadores individuales de las diversas instituciones, inclusive y principalmente en las universidades, así como mantener centros propios de investigación, de los cuales el más importante es el Centro Brasileño de Investigaciones Físicas. La Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior, CAPES, creada en el ámbito del Ministerio de Educación, en 1951, se destinaba, inicialmente, a apoyar a los docentes universitarios en busca de posgrado, en Brasil y en el exterior. En los años 70, el CNP y la CAPES se tornaron las principales fuentes de financiamiento para la expansión de los programas brasileños de posgrado.¹⁶

Reforma universitaria y proyecto revolucionario

Como vimos, el proyecto de una reforma universitaria, en el sentido de la democratización nació y se desarrolló en el ámbito del movimiento estudiantil. Fue sólo en vísperas del golpe militar de 1964, cuando la reforma universitaria pasó a integrar la lista de las “reformas de base”, que un contingente significativo de profesores asumió tal proyecto.

La influencia del Manifiesto de Córdoba estuvo presente también en los años 60, en las Cartas de Bahía, de Paraná y de Minas



Gerais, elaboradas en los seminarios nacionales de reforma universitaria promovidos por la UNE en 1961, 1962 y 1963, respectivamente.

La mayor parte de la Carta de Bahía (1961) se refiere al papel de la universidad en la formación de profesionales de nivel superior. Para el mejor cumplimiento de ese papel es que fueron trazadas las directrices de la reforma, casi todas coincidentes con las demandas de modernización de la educación superior de sectores del propio Estado y de las entidades de investigadores, a ejemplo de la SBPC; quiebre de las barreras entre las facultades de una misma universidad; creación de institutos de investigación; organización del régimen departamental; trabajo docente y estudiantil en tiempo integral; extinción de la cátedra vitalicia; estructuración de la carrera docente a partir de cursos de posgrado, de tiempo de servicio y de realizaciones profesionales; remuneración justa para los profesores y asistencia a los estudiantes, como becas, alimentación, alojamiento y trabajo remunerado dentro de la universidad; incentivo a la investigación científica, artística y filosófica.

La reforma universitaria era definida como necesaria para neutralizar el poder de las cúpulas dirigentes de la universidad, pues ellas estarían comprometidas con la estructura colonial y alienada en fase de superación. El primer paso de la reforma sería, entonces, la conquista de la autonomía de la universidad frente al gobierno, de modo que la institución tuviese libertad para elaborar sus presupuestos, recibiendo recursos sin destino específico; elegir internamente a los dirigentes, dejando al gobierno apenas el nombramiento de los electos; competencia para elaborar y alterar sus estatutos, dentro de los principios generales fijados por el gobierno; libertad para crear o suprimir materias, manteniendo las definidoras del curso; libertad para modificar currículos y programas, pudiendo experimentar nuevos métodos de enseñanza, modificar sistemas de ingreso y aprobación.

Pero los estudiantes decían que esa autonomía sólo permitiría la reforma de la universidad en la dirección deseada, si hubiese una mudanza interna de poder, modificando la verdadera lucha de clases entre profesores y estudiantes. Percibían la existencia de profesores que podían ser sus aliados, los que estuvieran sometidos a la



misma dominación que los afligía, es decir, la de los catedráticos. Para eliminarla, proponían que la promoción de los profesores fuera decidida por una comisión especial constituida por docentes y estudiantes de cada universidad. Además de ello, defendían la publicidad de los actos universitarios, la prohibición de la reelección de los rectores y directores de facultades por más de una vez consecutiva, y la participación de docentes, estudiantes y graduados en los órganos técnico-administrativos, comisiones y consejos, capaces de asegurar la organicidad, armonía y democracia que debe reinar en el gobierno de la comunidad universitaria. Los profesores tendrían 40 por ciento de los votos, los estudiantes 40 y los graduados, indicados por los órganos de clase, el 20 restante.

En los dos seminarios siguientes, en los cuales fueron aprobadas las Cartas de Paraná y de Minas Gerais, sobresalieron corrientes político-ideológicas más radicales, que acusaban a las propuestas de reforma universitaria en boga, tanto en el medio estudiantil como en el medio docente (y todavía más en el Estado) de tentativas de frenar la revolución brasileña en el ámbito de la educación superior. En ese proceso, el papel de la universidad solamente podría ser entendido como el de la preparación de la vanguardia intelectual revolucionaria.

Esas corrientes se entusiasmaban con la propuesta de un profesor catedrático de la Universidad de Brasil, el filósofo Álvaro Vieira Pinto, para quien la lucha por la reforma universitaria estaría siendo trabada más fuera de la universidad (en las reuniones de los campesinos, por ejemplo) que dentro de ella. Lo que el movimiento estudiantil debería hacer era incorporarse directamente a las luchas de todo el pueblo; la reforma universitaria sería más una consecuencia de ellas, que un factor impulsor. Así, definiéndose a sí mismos como vanguardia consciente y letrada del pueblo, los estudiantes deberían empeñarse en la educación de aquél para los cambios que se estaban procesando. Los movimientos de educación de adultos, en general de alfabetización, recibieron numerosos voluntarios, ávidos por transformar al pueblo analfabeto en un electorado consciente de sus intereses, teniendo en vista las elecciones presidenciales previstas para 1965.

En las Cartas de 1962 y de 1963, a pesar de la diversidad de

reclamos y opiniones, la plataforma de reivindicaciones estaba formada por los siguientes puntos relevantes: prioridad de las instituciones públicas sobre las privadas, por ser aquéllas gratuitas y permitir la convivencia democrática de opiniones conflictivas; supresión de los exámenes vestibulares, vistos como barreras discriminatorias en términos económicos; abandono de la exigencia de tiempo integral para los estudiantes, pues la realidad brasileña estaba exigiendo su participación más fuera de la universidad que dentro de ella, en especial en la alfabetización del pueblo; un tercio de los miembros de los cuerpos colegiados universitarios, con derecho a voto, para los estudiantes; participación estudiantil en las comisiones de admisión y promoción de docentes; abandono de la reivindicación de autonomía universitaria, entendida, ahora, como peligrosa para la democratización de la institución. En sintonía con la plataforma anterior, se defendía la elección de los rectores de las universidades públicas por el consejo universitario, cabiendo al gobierno apenas el nombramiento de los elegidos.

A medida que el movimiento por la reforma universitaria se intensificó, el Estado pasó a incorporar esa bandera, acabando después del golpe militar de 1964, por arrebatarla completamente, redefiniendo su sentido para transformarlo en mero apoyo a la modernización de la educación superior.

La reforma universitaria en los 60 y 70

La reforma de la enseñanza emprendida en 1968 en los marcos de la ley 5 540 y de la ley 5 539 (Estatuto del Magisterio Superior Federal), bien como en los documentos legales que las antecedieron, propiciaron condiciones institucionales para la efectiva creación de la institución universitaria en Brasil, donde, hasta entonces, existían solamente facultades aisladas o vinculadas por lazos más simbólicos que propiamente académicos.

Esos cambios fueron posibilitados por la represión político-ideológica a profesores y estudiantes. Los actos institucionales bajados por los gobiernos militares y la Constitución de 1967 abrieron camino para la extinción del régimen de cátedras; decretos-ley determinaron cambios en la organización administrativa y académica de



las instituciones federales de educación superior, suprimiendo las posibilidades de apelación judicial; el acto institucional 5/68 y el decreto-ley 477/69 amenazaban con la pérdida o la limitación del empleo futuro a los profesores, y con la expulsión a los estudiantes que fueran acusados y encontrados culpables, en rito sumario, por prácticas de actividades consideradas subversivas.

Ahí está una característica distintiva en la historia de la universidad brasileña, comparada con la de la mayoría de los demás países latinoamericanos. Sin desconsiderar las dañinas consecuencias que la dictadura militar (1964-82) tuvo en la vida académica, no es posible dejar de tomar en cuenta el hecho de que fue en ese periodo que el proceso tardío de formación de la universidad brasileña recibió mayor impulso. Por tanto, es preciso considerar los efectos contradictorios que el régimen autoritario provocó en las instituciones de educación superior y de investigación científica y tecnológica.

Por un lado, los profesores e investigadores con experiencia fueron compulsivamente jubilados y docentes jóvenes fueron impedidos de ingresar y/o de progresar en la carrera; rectores fueron destituidos y en su lugar fueron nombrados interventores; la autonomía administrativa y financiera, ya tan reducida, fue todavía más restringida; el control policial se extendió a los currículos, a los programas de las disciplinas y hasta las bibliografías; las entidades estudiantiles fueron severamente cercenadas, lo que contribuyó a que centenas de jóvenes fuesen atraídos por la lucha armada.

Por otra parte, una alianza táctica entre docentes e investigadores experimentados hizo que las agencias de fomento ampliaran en mucho los recursos destinados al posgrado; nuevos edificios fueron construidos en los campus y muchos laboratorios fueron equipados; la profesión docente fue institucionalizada mediante el régimen de tiempo integral y de dedicación exclusiva; las instituciones públicas de educación superior ampliaron notablemente el número de estudiantes en ellas matriculados.

A comienzos de la década del 80, cuando se agotó el régimen autoritario, la universidad brasileña fue, al mismo tiempo, protagonista activa y beneficiaria del movimiento por la redemocratización del país. Las entidades estudiantiles ya habían recuperado

el espacio de actuación que les habían sido suprimido; los profesores y funcionarios técnico-administrativos crearon sus propias entidades sindicales, desarrollando una actuación política sin precedentes; los programas de posgrado habían alcanzado un padrón de enseñanza y de investigación que les permitía desarrollar una crítica competente de las políticas gubernamentales en diferentes campos, como en la investigación nuclear y en la educación básica.

Integración institucional

En la primera mitad de los años 60, las universidades federales se encontraban en situación de completa saturación. El binomio cursos-cátedras implicaba la existencia de cátedras similares en diversas facultades de una misma universidad. En consecuencia, la expansión de la matrícula, debido a la demanda creciente, exigía recursos voluminosos, que podrían comprometer las prioridades de inversión de los gobiernos militares. Imponíase, así, una reestructuración de las universidades, especialmente las de la red federal, que pudiera hacer frente, al mismo tiempo, a un gran aumento de la matrícula y a una reducción de los costos medios por estudiante. La reforma comenzó con las universidades federales y más tarde fue extendida a todas las demás.

El decreto-ley 53/66 determinó los principios y normas de organización para las universidades federales, de los cuales los principales eran los siguientes: vedaba la duplicación de medios para fines idénticos o equivalentes; determinaba la unidad entre docencia e investigación; obligaba a la concentración de la enseñanza y de la investigación básicas, de modo que formara un sistema común para toda la universidad. Obligaba también a la creación de una unidad orientada para la formación de profesores para la enseñanza secundaria y de especialistas en cuestiones pedagógicas: la Facultad (o centro o departamento) de educación.

Completando la departamentalización y la división de los cursos de grado, el régimen de matrícula por disciplina (régimen de créditos) vino a componer una tríada que llevaría a la pretendida minimización del costo de la matrícula adicional, o sea, la racionalización de la producción de las universidades federales, al me-



nos en términos de enseñanza. Las demás universidades fueron estimuladas a seguir tal modelo.

Por el principio de eliminación de la duplicación de los medios para fines idénticos o equivalentes, la reforma de las universidades asumió, así, una índole predominantemente organizacional con clara inspiración taylorista y economicista.

Contraponiéndose a la tradición brasileña, ya secular, la ley 5 540/68, conocida como la Ley de la Reforma Universitaria, determinó que la universidad fuese la forma de organización por excelencia de la educación superior, restando a la institución aislada el status de excepcional y transitoria. Sin embargo, las afinidades políticas electivas entre los gobiernos militares y los dirigentes de instituciones privadas de educación superior hizo que el Consejo Federal de Educación asumiese un carácter crecientemente privatista. Así, en el momento en que la reforma de la educación superior proclamaba su preferencia por la universidad como forma propia de organización de la educación superior, el CFE ya se empeñaba en propiciar la aceleración del crecimiento de los establecimientos privados, la gran mayoría aislados, contrariando la ley que recientemente se había promulgado. El Congreso Nacional, cerrado por la profundización del autoritarismo, menos de un mes después de la promulgación de la ley de la reforma universitaria, permaneció al margen de este nuevo impulso atomizador accionado por los grupos privatistas.

La nueva ley determinó una serie de características necesarias para que una institución pudiera constituirse en universidad, proyectando hacia todas lo que antes había sido establecido apenas para la red federal. Los requisitos eran los siguientes:

- a) unidad de patrimonio y administración
- b) estructura orgánica con base en los departamentos, reunidos o no en unidades más amplias
- c) unidad de funciones entre docencia e investigación, vedándose la duplicación de medios para fines idénticos o equivalentes
- d) racionalidad de organización, con plena utilización de los recursos materiales y humanos
- e) universalidad de campo, por el cultivo de las áreas fundamentales del conocimiento humano, estudiadas en sí mismas o en

razón de posteriores aplicaciones, y de una o más áreas técnico-profesionales¹⁷

f) flexibilidad de métodos y criterios, tomando en cuenta las diferencias individuales de los alumnos, las peculiaridades regionales y las posibilidades de combinación de los conocimientos para nuevos cursos y programas de investigación

Una universidad podría constituirse por dos caminos: el del reconocimiento, mediante la reunión de establecimientos con sus cursos ya reconocidos, y el de la autorización, sin la existencia anterior de facultades que dispusieran de cursos reconocidos. En ambos casos, ese proceso se realizaría después del parecer del Consejo Federal de Educación, haciéndose efectivo por decreto del presidente de la república.

El principio de la universalidad de campo acarreó problemas de interpretación difíciles de resolver, debido a la persistencia, más o menos implícita, de la tríada ingeniería - derecho - medicina. Para solucionarlos, la resolución CFE 29/74 determinó que, para asegurar la universalidad de campo, la universidad debería ofrecer, por lo menos cuatro cursos de graduación relacionados con cada una de las áreas fundamentales de las ciencias exactas y naturales, de las ciencias humanas y de las letras y dos cursos de carácter técnico-profesional. Además de esa exigencia, la resolución establecía otras, la proporción de profesores con posgrado y tiempo integral, así como la necesidad de comprobación por parte de la entidad mantenedora de la universidad de patrimonio propio y de condiciones financieras que asegurasen el buen funcionamiento de las actividades universitarias. Las condiciones de las instalaciones físicas eran largamente enumeradas, a ejemplo del acervo de la biblioteca, especificándose el número mínimo de libros y de periódicos.

Esas exigencias fueron rápidamente atenuadas, de modo que resurgieron las críticas de las corporaciones profesionales a la expansión desordenada de la educación superior, particularmente de las universidades. Ello porque las instituciones privadas corrían en busca del status de universidad, debido a la relevancia económico-financiera de los privilegios que éstas tenían, cuando comparadas con los establecimientos aislados, organizados o no en federacio-



nes o asociaciones de escuelas. En especial, la capacidad de crear o extinguir cursos, así como de determinar el número de vacantes en cada uno de ellos, conforme la fluctuación de la demanda.

Una nueva reglamentación del proceso de autorización y reconocimiento de universidades fue fijada por la resolución CFE 3/83, cuyo contenido puede ser fácilmente asociado con una victoria de las instituciones interesadas en volverse universidades. La facilitación fue la regla de la nueva resolución, comenzando por el retiro, del ámbito de competencia del CFE, de las universidades previstas como posibles de reconocimiento por los gobiernos estatales.¹⁸ La resolución eliminó todas las exigencias antes hechas en relación con el cuerpo docente, manteniendo apenas la referencia a una genérica calificación. Del mismo modo, se omitía toda referencia respecto a la utilización del tiempo contratado de los docentes. El acervo de la biblioteca fue omitido. En la línea de promover condiciones más favorables a los pretendientes, la resolución estipuló que, después de la aprobación de la carta-consulta, una comisión de consejeros pasara a acompañar la institución durante un año, por lo menos, antes de dar su parecer.

Todos esos cambios expresan la oscilación entre momentos de facilidad y dificultad para la creación de universidades, especialmente de iniciativa privada, así como la disputa por el espacio de la normatización del sector privado; una vez el CFE, otra vez el MEC. Esa oscilación y esa disputa persisten en la segunda mitad de la década del 90.

Estructuras y territorio

Más allá de la ya mencionada fragmentación de las facultades de filosofía, ciencias y letras - FFCL, la sustitución de las facultades, escuelas e institutos por centros fue el más importante elemento de reestructuración de las universidades brasileñas, especialmente de las públicas. Combinados con esos elementos, la Reforma universitaria fue marcada por la reiterada tentativa de creación del *teachers' college* en las instituciones brasileñas de educación superior y en la reestructuración de su territorio.

La fragmentación de las FFCL fue resultado de un movimien-



to de autonomización de las diferentes secciones de esas facultades, que crecían en tamaño y se diferenciaban por la propia lógica de desarrollo del campo científico; especialmente de la matemática, de la física, de la química y de la biología. Los docentes-investigadores de esas disciplinas pretendían, sobre todo, constituir unidades propias y tener representación específica en el consejo universitario para expresar el poder que habían alcanzado de hecho en el escenario científico y académico, pero que la estructura universitaria frecuentemente ignoraba.

En lo que se refiere al área de pedagogía, la fragmentación de las FFCL resultó en la creación de las facultades de educación en algunas universidades; en otras, de departamentos y, en otras, aún de centros. Tal separación llevó a reiteradas tentativas para que las facultades o centros de educación se transformasen en una versión nacional del *teachers' college*. En ese modelo, calcado en la universidad norteamericana, los candidatos al magisterio, cualquiera que fuese la materia que pretendieran enseñar, ingresarían en el *teachers' college* y sólo procurarían las unidades especializadas para cursar las pocas disciplinas de contenido científico o artístico.¹⁹

A partir de la fragmentación de las FFCL, la estructuración de las universidades brasileñas ha seguido cuatro modelos básicos: 1) la incorporación de los departamentos en algunos pocos centros; 2) la reunión de los departamentos en un número mayor de institutos, facultades o escuelas; 3) la vinculación de los departamentos directamente a la administración superior, sin instancias intermedias y 4) la superposición de los centros a las facultades, a los institutos y a las escuelas.

Pocas son las universidades que tienen la estructura más simple, la que vincula los departamentos directamente con la administración superior; ellas son las menores y las más nuevas. La estructura más compleja, agregando institutos-facultades-escuelas en centros, existe en apenas una universidad de gran tamaño y en cuatro de mediano. La gran mayoría de las universidades se divide en dos grupos: las que tienen estructura del tipo centro y las de estructura del tipo unidad.

La estructura tipo centro prevalece en las universidades creadas desde los años 70, con o sin facultades y escuelas preexistentes.



tes, porque esa era la orientación predominante en el Consejo Federal de Educación; un fuerte elemento de inducción, cuando no de coacción para la autorización y el reconocimiento. El predominio de esa orientación llevó a una parte de las universidades federales creadas antes de iniciada la reforma estructural (con el tipo unidad, por lo tanto) a adoptar el modelo centro. Esto ocurrió con nada menos que 11 universidades federales. Pocas fueron las universidades públicas creadas en los años 70 que tuvieron éxito en la adopción de la estructura unidad.

La orientación pro-centros recibió un refuerzo y un redireccionamiento por la influencia ejercida por el consultor norteamericano Rudolph Atcon, con su crítica incisiva a la estructura de las unidades, tanto a las facultades y escuelas, como a los nuevos institutos que estaban siendo creados en la Universidad de Brasilia y en otras instituciones. Para éste, la multiplicación de los institutos centrales, en cada universidad, conforme al modelo de la Universidad de Brasilia o los institutos especializados de investigación y asistencia de la Universidad Federal de Río de Janeiro, estaría provocando la “superpoblación” del consejo universitario, con serios perjuicios para la dirección de las respectivas instituciones.

El consultor pretendía que se adoptasen modelos nuevos de centros: el Centro de Estudios Generales y el Centro Cibernético. El primero tendría el alcance de las antiguas FFCL y su objetivo desinteresado de aplicaciones profesionales inmediatas. El Centro de Estudios Generales recibiría a todos los estudiantes que ingresarán en la universidad y, después de un etapa de estudios básicos, los seleccionaría conforme a su desempeño e interés en seguir los diferentes cursos profesionales. El segundo reuniría los departamentos que tratasen del “control y gobierno social”, como los de derecho, administración, servicio social, comunicación social. Con tal formulación, el Centro Cibernético no fue adoptado en la estructura de ninguna universidad brasileña, a no ser de forma aproximada, pero el Centro de Estudios Generales (o de Estudios Básicos) fue incorporado y sobrevivió hasta el inicio de la década de los 90 en tres de ellas.²⁰

Pasado el momento en que la imposición de modelos estructurales resultó de una hipertrofia del poder del CFE, y de la in-

fluencia de los consultores norteamericanos, ciertos cambios se operaron en algunas universidades, en el sentido de la recomposición de los padrones vigentes antes de los años 70. Hubo universidades que después de sustituir sus unidades (facultades, escuelas e institutos) por centros, volvieron a reconstituirlas. Es probable que el área de salud se mantuviese organizada sobre la base de centro, de modo que la hegemonía médica permanezca. Así, estaría configurándose un tipo mixto en el panorama de las universidades brasileñas; centros al lado de unidades, y no sobre ellas.

Los rápidos y profundos cambios imprimidos a la educación superior brasileña en los años 60, especialmente en las universidades de la red federal, fueron acompañados y, hasta cierto punto, fueron propiciados por no menos rápidos cambios en el territorio universitario.

Las facultades localizadas en puntos diversos de las ciudades fueron transferidas para los campus, en general situados en las periferias urbanas, cuando no fuera de ellas. Si fuese otro el contexto político, tal vez el modelo espacial de los campus no hubiese alcanzado la hegemonía tan rápidamente o hasta habría sido derrotado por otras soluciones. Veamos.

El principal argumento que justificaba la indispensabilidad del campus, enfatizaba la condición espacial para que los objetivos económicos de la reforma universitaria fueran alcanzados: la eliminación de la duplicación de los medios para fines idénticos o equivalentes y, como consecuencia, la minimización del costo medio de la matrícula adicional, en una educación superior en rápida expansión.

Las insistentes recomendaciones de los consultores norteamericanos sobre las ventajas del campus suburbano resultaron no sólo del hecho de que era ése el modelo que ellos conocían y valorizaban en su país, sino también, de que lo consideraban adecuado para eliminar o atenuar lo que juzgaban ser la excesiva politización de los estudiantes de las universidades brasileñas. Ese modelo fue reconocido como adecuado, y luego apoyado por las fuentes de financiamiento internacional²¹ (con hegemonía norteamericana), pero fue, sobre todo, la receptividad que tal concepción encontró en el Consejo Federal de Educación y en los rectorados de las uni-



versidades lo que determinó su éxito.

Mientras el campus segregado y excluido pasó a ser la regla para las universidades públicas, en todo el país, las universidades privadas hacían justamente lo contrario. Libres de la coacción que aquellas padecían, utilizaban el espacio urbano disponible hasta el límite máximo posible, irguiendo edificios sobre los terrenos existentes. Así, al mismo tiempo en que las universidades públicas abandonaban los centros urbanos, las universidades privadas expandían ahí sus instalaciones. Aunque este proceso segregacionista y monumentalista haya sufrido una inflexión tardía, los problemas resultantes de la segregación espacial de las universidades públicas ya no encontraban solución fácil ni barata.

El fin del “milagro económico brasileño” (1967-73) y la consecuente emergencia de la crisis de los años 80 posibilitaron la hegemonía, en el ámbito del MEC y de la dirección de las universidades públicas, de urbanistas y arquitectos que defendían una mayor inserción de las universidades en la trama urbana, la utilización de materiales más baratos y más de acuerdo con el estilo arquitectónico de cada ciudad, la construcción de edificios más simples y la definición de centros de convivencia.

A partir de todos estos elementos, como la mayoría de las universidades públicas no consiguió transferir todas sus unidades para los nuevos campus, la solución encontrada fue la coexistencia de territorios dotados de distintas morfologías, inserciones diferenciadas en el tejido urbano y limitadas posibilidades de uso académico.

Posgrado, investigación y carrera

En el medio del proceso de reforma universitaria, las universidades brasileñas lograron instituir todo un nuevo segmento del sistema de enseñanza y de investigación, los programas de posgrado, inspirados en el modelo norteamericano.²² Esa experiencia suscitó interés por parte de administradores públicos y académicos de varios países por la rapidez con que fue realizada (una década), por la amplitud (todas las áreas de conocimiento) y por la legitimidad (gran receptividad en los diversos sectores intra y extra-

académicos).

Además, siempre causó extrañeza que una política así de ambiciosa en términos de modernización universitaria hubiese sido adoptada en el auge del régimen autoritario, cuando los gobiernos militares de otros países latinoamericanos, con inspiración y prácticas políticas similares, insistían en medidas oscurantistas. Incluso en los años 90, cuando se avanzó notablemente en el proceso de democratización del país, el posgrado sigue siendo un festejado segmento de la educación superior y del aparato de investigación, considerado como algo que debe ser perfeccionado, jamás extinguido ni radicalmente alterado.

Los programas de posgrado se constituyeron en el verdadero motor de la reforma de la universidad brasileña, una especie de enclave moderno en las universidades arcaicas (antiguas) o inexpertas en términos académicos (recientes). Para eso, fue indispensable el intercambio con las instituciones universitarias de Europa y de Estados Unidos mediante la estadía en ellas de brasileños en programas de doctorado y pasantías, así como la recepción de profesores visitantes.

El incentivo al posgrado compensó las consecuencias depresivas resultantes de las intervenciones policiales en las universidades, en las dos décadas que siguieron al golpe militar de 1964, tanto en términos motivacionales como en términos del efecto multiplicador de los docentes-investigadores más experimentados, que habían sido compulsivamente jubilados por razones ideológicas.

El posgrado estuvo asociado, en sus orígenes, al propósito de formación de investigadores que, desde el inicio, eran empleados como docentes de los cursos superiores. En la situación existente en el país, eso implicaba la extinción o la minimización del régimen de cátedras, inclusive con el fin del poder de los catedráticos de escoger a sus auxiliares y asistentes.

En 1966 y 1967, decretos presidenciales y pareceres del Consejo Federal de Educación minaron el poder y la legitimidad que los catedráticos habían usufructuado desde el inicio del siglo XIX. La Constitución de 1967 revocó el privilegio de la cátedra vitalicia, sustituida entonces, en las universidades federales, por una carrera docente más abierta, constante de concurso de títulos y



pruebas para los niveles inicial y final. No le fue difícil al Congreso Nacional aprobar la propuesta del grupo de trabajo de la reforma universitaria, inclusive el dispositivo que extinguió el régimen de cátedras, manteniendo, sin embargo, a los titulares de esos cargos en el último escalón de la carrera docente.

Desde 1910 hasta 1965 los candidatos al magisterio superior de las instituciones de educación superior debían enfrentar el concurso de libre-docencia, instituido conforme con la orientación alemana. Fuese antes de ser elegido por el catedrático para auxiliar de enseñanza, fuese después de eso, la libre-docencia constituía una especie de credencial docente.

A comienzos de los años 60 la libre-docencia permanecía dependiente del régimen de cátedras, que se encontraba desmoralizado por las actividades de los profesores de las instituciones federalizadas, que formaron nuevas universidades. Más allá de lo cual, la libre-docencia estaba marcada, en la tradición brasileña, por el diletantismo, *ethos* cultural que no combinaba con la necesidad de formación rápida de un cuerpo docente calificado y profesionalizado. Para ello, se imponía la institucionalización de los cursos, con currículo, cuerpo docente, condiciones de ingreso y de diplomación, independientes del régimen de cátedras. A partir de la década del 70 en las universidades federales, la libre-docencia cayó en desuso, pues el doctorado se tornó condición suficiente para el acceso al cargo de profesor adjunto, restando el de profesor titular, último escalón de la carrera docente, abierto a la disputa por concurso público entre los doctores-adjuntos. La Universidad de San Pablo y sus similares paulistas mantienen hasta hoy la libre-docencia como un grado académico, obtenido por concurso después del doctorado, condición necesaria para el acceso al cargo de profesor adjunto.

Mientras el régimen de cátedras se extinguía, dos importantes medidas fueron promulgadas en 1965, ambas en el sentido de la institucionalización de la carrera docente. La ley 4881-A definió, por primera vez en el país, un Estatuto del Magisterio Superior Federal. Sincronizadamente, el Consejo Federal de Educación aprobó el parecer 977, por solicitud ministerial, con el fin de reglamentar los cursos de posgrado, previstos en la Ley de Directri-



ces y Bases de la Educación Nacional, pero todavía no sujetos a criterios de acreditación.

Los motivos principales para tal reglamentación fueron los siguientes: a) formar profesores competentes que pudiesen atender a la expansión cuantitativa de la educación superior, garantizando, al mismo tiempo, la elevación de los niveles de calidad; b) estimular el desarrollo de la investigación científica por medio de la formación adecuada de los investigadores; c) asegurar la formación de cuadros intelectuales del más alto padrón para hacer frente a las necesidades del desarrollo nacional en todos los sectores.

Existía ya en aquella época la idea, que se fue haciendo cada vez más fuerte, de que la expansión del alumnado en los cursos de graduación implicaba una degradación de su calidad. En 1965 el número de alumnos de la enseñanza superior había sufrido un crecimiento muy rápido, llegando al 67 por ciento comparado con el inicio de la década, siendo que el número de candidatos a los exámenes vestibulares aumentó a una tasa todavía más elevada.

En este sentido, el Estatuto del Magisterio Federal promovió un cambio muy importante en el recorrido de la calificación y titulación de los candidatos a la carrera docente; obligó al auxiliar de enseñanza a presentar certificado de conclusión de curso de posgrado en el plazo máximo de cuatro años después de su admisión al cargo, como condición de renovación del contrato. En 1969, ese plazo fue extendido a seis años, y se estipuló que la maestría sería el diploma exigido para el auxiliar de enseñanza ascender al nivel de asistente, bajo pena de ser excluido de la universidad.

Incluso con ese atenuante, permaneció la exigencia del posgrado, sea como condición restrictiva o como incentivo salarial. Así, la búsqueda de los cursos de maestría y, posteriormente, de doctorado, por los profesores de las instituciones federales de educación superior, fue en gran parte inducida por la propia reglamentación de carácter funcional. A esa demanda se sumó la de los docentes que trabajaban en instituciones privadas que, en la tradición brasileña, constituyen un lugar de paso para los que se preparan a disputar cargos en las instituciones públicas.²³

Como resultado, los valores económico y simbólico del diploma de maestría (después, de doctorado) se elevó significativa-



mente, pues constituyó condición para el ingreso y para la promoción en la carrera. Antes que nada, como condición para la permanencia en la universidad para los que ocupaban en ella la posición de auxiliares de enseñanza. El resultado sería fácil de prever; la intensa demanda por la maestría, primero, y por el doctorado, después, como condición necesaria para el ingreso y la promoción de los docentes en las universidades federales, así como en las estatales.

Son cuatro las categorías de carrera docente en las universidades federales: profesor auxiliar, profesor asistente, profesor adjunto y profesor titular. En cada una de las tres primeras categorías existen cuatro niveles intermedios, de modo que existe el profesor auxiliar uno, dos, tres y cuatro; análogamente, para las categorías de profesor asistente y adjunto. A cada uno de esos niveles corresponde un pequeño incremento salarial. Dos años después de ingresar a la universidad como auxiliar, el docente será promovido de forma automática, de auxiliar uno a dos, y así sucesivamente, por tiempo de servicio, independientemente del tipo de trabajo que estuviera desempeñando durante el periodo. La legislación determina que el paso de auxiliar cuatro a asistente uno depende de una evaluación interna, realizada de acuerdo con las normas de cada universidad, lo que hace que las exigencias varíen de una institución a otra. En algunas universidades, el proceso de evaluación para promoción comienza a nivel departamental, continúa en la facultad y sigue en la administración superior. En otras el proceso es similar al de la promoción automática de los niveles internos de cada categoría.

Lo mismo ocurre de asistente cuatro a adjunto uno, mediante evaluación interna, que puede ser más o menos severa, y por tiempo de servicio, hasta el nivel cuatro. No es posible pasar a profesor titular por tiempo de servicio o por evaluación interna, para eso es necesario el concurso público, vale decir, que admite candidatos de la propia universidad y de fuera de ella.

El elemento más importante de la articulación entre posgrado y promoción en la carrera docente es que un profesor auxiliar que concluye su maestría pasa directamente a asistente. Si el curso concluido fuera el doctorado, el profesor pasa directamente a ad-

junto uno, siendo asistente o, incluso, auxiliar.

La categoría de profesor auxiliar está idealmente destinada, entonces, a los simplemente graduados;²⁴ la de profesor asistente, a los masters y la de profesor adjunto, a los doctores. Como vimos, el acceso a la categoría de asistente puede ser hecha, también, por tiempo de servicio, así como la de adjunto.

Es importante mencionar que el ingreso a la carrera docente sólo puede ser hecho mediante concurso público, cualquiera que sea la categoría. Así, una universidad puede abrir concurso para profesor auxiliar, para el cual el requisito académico es la conclusión del curso de graduación en el área de conocimiento del concurso; la conclusión de la maestría (o del doctorado) para un concurso de profesor asistente; y el doctorado, para profesor adjunto. En el caso del profesor titular, también es necesario el cargo de doctor, pero se presume que las pruebas serán más rigurosas, habiendo universidades que exigen la defensa de una tesis original.

La implantación de los programas de posgrado estuvo íntimamente asociada con la investigación universitaria.

La ya mencionada alianza tácita entre docentes-investigadores (principalmente de las áreas biomédica, tecnológica y de las llamadas "ciencias exactas") con los militares y la tecnoburocra-cia aseguró recursos para el posgrado y la investigación en las universidades. Más que eso, propició la extensión del apoyo a las ciencias sociales y garantizó que el control de esos recursos fuera ejercido por comités formados por los propios docentes-investigadores, elegidos por cooptación. Y, más todavía, propició la apertura de las agencias de fomento para las ciencias humanas y sociales, en especial el CNP y la CAPES.

Sin esa alianza, el posgrado difícilmente habría sido implantado en el país, por lo menos con la rapidez y la amplitud con que ocurrió. A propósito, se deben mencionar dos aspectos de la implantación del posgrado, estrechamente asociados con el régimen autoritario, que fueron esenciales para su éxito.

Esos programas fueron implantados de modo que dispusieran de facilidades administrativas y financieras desconocidas para cualquier otra instancia universitaria. Recibían recursos directamente de las agencias de fomento, y sólo a ellas debía rendir cuentas, en

general bastante simplificadas. La libertad de empleo de los recursos era bastante grande, hasta incluso para contratar funcionarios fuera del cuadro. Podían también recibir profesores visitantes sin el aval de los departamentos y hasta imponerles nuevos docentes. Los profesores vinculados con los programas raramente trabajaban en la enseñanza de grado y en la administración universitaria, circunscribiendo sus actividades a la investigación y a la enseñanza en los cursos de maestría y doctorado.

Aunque esa especialización (vista desde afuera como autoexclusión) haya facilitado la rápida implantación de los programas, creó problemas de difícil solución para las universidades, que todavía se resienten de una especie de división estamental entre el posgrado y los departamentos, los cuales tratan de los cursos de graduación, de extensión y asumen la mayor parte de la carga burocrática.

La ley 5 540/68 determinó, también, que la enseñanza estuviera unida a la investigación. Aunque esa determinación buscara evitar la existencia de cuadros de docentes distintos de los investigadores fue reinterpretada para significar que todo profesor debería, al mismo tiempo, enseñar e investigar. A eso contribuyó el programa de incentivo al tiempo integral y a la dedicación exclusiva, con ventajas salariales sustanciales concedidos a los profesores que tuvieran proyectos de investigación aprobados por comisiones internas de pares. De esa posición, tiempo integral y dedicación exclusiva para quien lo desease, las universidades federales evolucionaron para la exigencia de tal régimen para todos los docentes que ingresaran en ellas.

Así, el posgrado y la investigación, articulados a la carrera docente, produjeron un cambio cualitativo del magisterio universitario, no sólo en las universidades federales, sino también en las estatales y en las privadas. Aunque el efecto de tal cambio sea bastante desigual, es posible señalar la existencia de un 50 por ciento de doctores entre los docentes de la Universidad Federal de Río de Janeiro y de 60 por ciento en la Universidad de San Pablo, valores bastante superiores a la media de 22 por ciento para el conjunto de las universidades federales y de 7 por ciento para las privadas.

En el panorama del posgrado²⁵ sobresale la participación de las

tres universidades estatales paulistas, especialmente de la Universidad de San Pablo, responsables del prácticamente 60 por ciento de los títulos de master y de doctor otorgados en todo el país. Las universidades federales de Río de Janeiro, de Minas Gerais, de San Pablo, de Río Grande do Sul y de San Carlos se destacan por los programas de posgrado e investigación, más allá de los cursos de grado y de las actividades de extensión.

El posgrado pasó a ser parte integrante de la carrera docente de nivel superior, a punto de superar ya los dos tercios la parcela de profesores con curso de especialización, maestría y doctorado. En las universidades públicas, donde el 22 por ciento de los docentes tenían doctorado (1996), este grado académico tiende a ser condición de ingreso en la carrera. Las instituciones privadas se encuentran todavía distantes de esa base, a despecho de la legislación que las obliga a aumentar la proporción vigente. Por otro lado, las universidades públicas (federales y estatales) situadas en el estado de San Pablo, poseen más de la mitad de sus docentes con grado de doctor.

En 1995, ya se disponía de mil 775 cursos de posgrado acreditados, 616 de doctorado, teniendo, a finales de ese año 62 mil 600 estudiantes, de los cuales 32 mil 500 son becarios de las dos principales agencias federales de fomento, el CNP y la CAPES.²⁶ Las universidades federales reciben cerca de dos tercios de los estudiantes de maestría, mientras que las estatales, la mitad de los estudiantes de doctorado, responsabilidad predominante de las universidades estatales paulistas. En 1995 fueron otorgados 8 mil 900 títulos de master y 2 mil 500 de doctor. (Tabla 3)

Los cursos de posgrado están distribuidos en todas las grandes áreas de conocimiento, destacándose las ciencias exactas y de la tierra, las ingenierías, las ciencias biológicas y las ciencias de la salud, que abarcan 57.6 por ciento de los cursos de maestría y 65.9 por ciento de los de doctorado (Tabla 4). Entre todas las sub-áreas de conocimiento, se destaca la de educación en el conjunto de las ciencias humanas, por el gran número de programas de posgrado que ofrecen, totalizando 47 cursos, 18 de ellos actuando en el doctorado. Tales programas, bastante diseminados en las universidades, han desempeñado un papel más amplio que la formación es-



pecífica en el área de educación, actuando, también, en la titulación de candidatos a la docencia en las ciencias humanas y en las ciencias sociales aplicadas. (Tabla 4)

La reforma universitaria en los años 90

Desde enero de 1995 el gobierno federal emprende una intensa actividad reformadora en el campo educacional, en todos los niveles y modalidades; para lo cual fue enmendada la Constitución, promulgada una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional y promulgados leyes y decretos sobre los más diversos aspectos.

Definidas en la Constitución de 1988 como instituciones donde enseñanza, investigación y extensión de desarrollan de modo indisociado, las universidades fueron detalladamente caracterizadas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 1996. Las universidades fueron caracterizadas por su producción y por su cuerpo docente, pudiendo especializarse por campos de saber. Por lo menos un tercio de su cuerpo docente deberá tener estudios de posgrado. La misma proporción de los docentes deberá ser contratada en régimen de tiempo integral.²⁷

La creación de universidades continúa realizándose conforme los padrones tradicionales, esto es, a partir de instituciones pre-existentes. Pero la legislación introdujo la figura de la reacreditación periódica, tanto de las que provienen de la integración de facultades reconocidas, como de las que no tuvieron esos antecedentes.

Aunque todavía no sea posible precisar todos los contornos del nuevo modelo universitario, serán resaltados en este apartado los puntos más importantes de ese proceso, en aquello que concierne más directamente a la institución universitaria: evaluación, autonomía y régimen jurídico.

Evaluación

La evaluación institucional surgió en el posgrado. En 1976 fue realizada la primera evaluación de todos los programas de maes-



tría y de doctorado del país, públicos y privados, por comisiones organizadas por la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Nivel Superior, CAPES, del Ministerio de Educación. Siendo anual hasta 1981, la evaluación se volvió bianual a partir de 1982.

La metodología utilizada desde el inicio fue la de evaluación entre pares, que utilizan las informaciones distribuidas por los propios programas de posgrado, procesadas por la CAPES. Las comisiones fueron inicialmente indicadas por la dirección de la agencia, pero como resultado de la crítica de los programas, el montaje de las comisiones pasó a ser hecho por cooptación. A partir de una amplia consulta a los programas de posgrado de cada área de conocimiento, es elaborada una lista de consultores que presentan ciertos requisitos.²⁸ Entre los nombres de esa lista, la dirección de la CAPES elige los coordinadores de cada área de conocimiento que, a su vez, colaboran en la composición de las comisiones, siempre a partir de las listas producidas por las consultas a los programas.²⁹

Desde la segunda mitad de la década de los 80 surgieron propuestas para extender este tipo de evaluación a la enseñanza de grado e incluso a toda la universidad. En este sentido, el MEC lanzó el Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas, PAIUB, en 1992, que consistió en la provisión de recursos para que las instituciones que adhirieran al programa realizaran su propia evaluación. A pesar del método autoevaluativo y del principio de la adhesión voluntaria, el PAIUB fue recibido con gran desconfianza por la comunidad académica, en especial por los sindicatos de los docentes y de los funcionarios. Se temía que al enfatizar las dimensiones cuantitativas, la evaluación favoreciera a las instituciones dotadas de más y mejores recursos humanos y materiales. Se temía también que los parámetros no tuvieran en cuenta los diferentes contextos sociales y económicos dentro del país y, principalmente, que las comparaciones internacionales distorsionaran los resultados y sus interpretaciones.

A pesar de las desconfianzas, en agosto de 1996, el PAIUB ya contaba con la adhesión de 94 universidades, de las cuales 38 eran federales y 22 estaduais, que recibieron del MEC recursos financieros para cubrir parte de los gastos con los proyectos de auto-



evaluación.

Sin que esa vertiente de la evaluación institucional fuese desactivada, nuevos procedimientos para la evaluación de los cursos y de las instituciones de educación superior fueron establecidos por el Ministerio de Educación. Entre ellos, sobresale el examen nacional de cursos, en realidad la evaluación de la enseñanza de grado a partir del desempeño de los estudiantes.

En efecto, el examen nacional de cursos, iniciado en 1996, marcó la partida en el montaje de un complicado mecanismo de evaluación, que mezcla métodos finalísticos y métodos institucionales. Más allá de la desacreditación de instituciones de enseñanza cuyos estudiantes revelen repetido desempeño insatisfactorio, confirmado por visitas, *in loco*, de comisiones de especialistas, la legislación prevé el reordenamiento institucional de las universidades. Las instituciones que hoy tienen status de universidad, que ofrecen enseñanza de grado de excelencia, pero no alcanzan igual desempeño en el posgrado y en la investigación, deberán ser reclasificadas como centros universitarios.

Como centros universitarios, las instituciones de educación superior continuarán disponiendo de la competencia (o la adquirirán)³⁰ para crear o extinguir cursos, modificar el número de vacantes en cada uno de ellos, así como otras atribuciones propias de la autonomía universitaria.

La realización de los exámenes de final de curso es facultativa para los alumnos, pero hacerlos es condición para la obtención del diploma. En el certificado analítico de cada concluyente consta apenas el registro de la fecha en que se sometió al examen, no el resultado obtenido. Éste será entregado sólo al alumno, siendo vedada la divulgación de los resultados individualizados.

Los exámenes fueron previstos para ser implantados gradualmente. En 1996 fueron sometidos a los exámenes de conclusión de curso los estudiantes inscriptos en las disciplinas del último semestre de los cursos de derecho, administración e ingeniería civil. En 1997 fue el turno de éstos y de los concluyentes de los cursos de ingeniería química, medicina veterinaria y odontología. En 1998 se agregaron los cursos de periodismo, ingeniería eléctrica, letras y matemática. Cada año, se prevé que nuevos cursos sean incluidos,



hasta que todos los concluyentes sean anualmente sometidos a esos exámenes.

Para la definición de los objetivos y otras especificaciones necesarias en la elaboración de las pruebas, el ministro de Educación constituye una comisión para cada curso, compuesta de hasta 10 personas, mediante cooptación, de modo que esté garantizada la representación del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas, así como de los consejos federales y de las asociaciones nacionales de enseñanza de las profesiones reglamentadas. Actúan también, en el proceso de elaboración de las pruebas, las comisiones de especialistas de la Secretaría de Educación Superior, del propio ministerio, constituidas por áreas de conocimiento, las mismas que colaboran en los trámites de autorización de nuevos cursos, mediante la elaboración de informes sobre cada solicitud.

Con base en las especificaciones de esas comisiones, las pruebas son elaboradas y aplicadas por entidades sin fines de lucro, externas al MEC y a las instituciones a ser evaluadas. Pero la última palabra de ese complejo proceso de evaluación de las universidades federales es el Consejo Nacional de Educación.

Órgano colegiado máximo del área, el Consejo Nacional de Educación posee funciones homologatorias en lo que se refiere a las políticas generales del Ministerio de Educación, pero tiene la última palabra en el proceso de reconocimiento de cursos superiores, en la creación de instituciones de educación superior, así como en la acreditación y reacreditación de las universidades.

Entre las atribuciones del CNE se destacan las siguientes: analizar y emitir parecer sobre los resultados de los procesos de evaluación de la educación superior; deliberar sobre los informes para reconocimiento periódico de cursos de maestría y doctorado, elaborados por el MEC, sobre la base de la evaluación de los cursos. Las siguientes tres atribuciones, el Consejo podrá ejercerlas directamente o delegarlas a sus homólogos estatales: deliberar sobre los informes encaminados por el MEC en relación reconocimiento de cursos y habilitaciones ofrecidas por instituciones de educación superior, así como sobre la autorización previa de aquellos ofrecidos por instituciones no universitarias; deliberar sobre la



autorización, la acreditación y la reacreditación periódica de instituciones de educación superior, inclusive de universidades, sobre la base de informes y evaluaciones presentados por el MEC; deliberar sobre los estatutos de las universidades y el reglamento de las demás instituciones de educación superior que forman parte del sistema federal.

La mitad de los 24 miembros del CNE son elegidos libremente por el presidente de la república, incluyendo los dos miembros natos, los secretarios de Educación Fundamental y de Educación Superior. Por lo menos la mitad de los miembros son elegidos por el presidente de las listas presentadas por entidades de finalidad científica, cultural y sindical, relacionadas con las áreas de actuación de la Cámara de Educación Básica y de la Cámara de Educación Superior.

Autonomía

La Ley de la Reforma Universitaria de 1968 mencionaba la autonomía didáctico- científica, disciplinaria, administrativa y financiera de las universidades, pero contenía diversos dispositivos que la limitaban. Entre ellos, la elección de dirigentes, lo cual, en verdad, reafirmaba los procedimientos recurrentes en la educación superior brasileña.

En el caso de las universidades federales, el mecanismo de cooptación para la elección de rectores y directores, en vigor desde el Estatuto de 1931, fue alterado en perjuicio de la autonomía de las instituciones. La elaboración de la lista de nombres de candidatos a rector, para posterior elección por parte del presidente de la república, ya no sería atribución del Consejo Universitario únicamente, pero sí, de éste en conjunto con otros consejos de la universidad ; de enseñanza, de investigación, de curadores, donde prevalecían los miembros nominados por el propio rector. Las listas de candidatos ya no tendrían tres nombres, sino seis, de que aumentaba la probabilidad de inclusión de personas afines al régimen militar.

Fue esa forma de elección de dirigentes que suscitó la reorganización del movimiento social universitario, más de los docentes

que de los estudiantes. Veamos como se dio eso.

La gran expansión de la educación superior en el periodo inmediatamente posterior al golpe de Estado de 1964, resultó de la sustitución del régimen de cátedras por el régimen departamental, en las universidades públicas, y del incentivo gubernamental a la creación de facultades privadas. Tal expansión implicó el cambio de la composición social, tanto del alumnado como del profesorado. Aumentó significativamente el contingente de alumnos con edad más elevada, de trabajadores de tiempo parcial o integral. Entre los docentes, aumentó el número de jóvenes.

El movimiento estudiantil había perdido gran parte de su ímpetu, pero muchos de los nuevos profesores tenían experiencia de organización política y llevaron a su nueva categoría social las plataformas y las prácticas organizativas de los estudiantes de comienzos de la década del 60. Si la década de los 70 asistió, en Brasil, a la desmovilización del movimiento estudiantil, presencié, también, el nacimiento del movimiento docente de carácter sindical, basado en asociaciones de profesores de cada universidad, reunidas en la Asociación Nacional de los Docentes de Educación Superior, ANDES, después Sindicato Nacional. Ese movimiento docente se consolidó en las universidades públicas, pero encontró fuertes barreras en las universidades privadas, especialmente, en las facultades aisladas.

Las vicisitudes de la coyuntura política del país, más que el contexto propiamente universitario, llevaron a las asociaciones de docentes, conjuntamente con las de funcionarios y de estudiantes, a dar especial importancia a la elección de rectores y directores por voto directo. A medida que el último gobierno militar fue desintegrándose por el avance de las conquistas democráticas, varias universidades establecieron compromisos entre esas demandas de elección directa de los dirigentes y los dispositivos legales en vigor. Una fórmula que se utilizó ampliamente fue la "consulta a la comunidad universitaria", proceso por el cual los consejos superiores de las universidades apoyaban las listas de los seis nombres más votados de los candidatos a rector. Estudiantes, profesores y funcionarios técnico-administrativos tenían sus votos ponderados por los respectivos contingentes, de modo que cada categoría alcanzaba



una tercera parte de los votos.

Saludada en los años 80 como muestra del advenimiento de la democratización de la gestión universitaria, la práctica de consultas para la elaboración de las listas de candidatos a rector dio lugar a muchas distorsiones, tanto del lado de los electores, como del lado de los candidatos, sin olvidar los conflictos frecuentemente resultantes de la falta de respaldo jurídico de la consulta; las listas de nombre formalmente encaminadas al presidente de la república (o al ministro de Educación, por delegación) no siempre correspondían a la votación obtenida por los candidatos, pues frecuentemente había sustitución total o parcial de los indicados.

En diciembre de 1995 fue aprobada la ley 9192, que admitió el procedimiento de las "consultas a la comunidad". La proporción de docentes participantes de los órganos colegiados superiores pasó a ser, como mínimo del 70 por ciento. Éste es, también, el peso del voto de los docentes, en caso de consulta a la "comunidad universitaria" sobre los candidatos a rector y vice-rector. Los tres nombres más votados componen una lista de donde el presidente de la república elige el rector. En procedimiento análogo es elegido el director de la unidad universitaria, siendo que, en este caso, el rector es quien realizará la elección, institucionalizándose una delegación hasta entonces provisoria. Los candidatos a rector y a director de unidad deberán pertenecer a los dos niveles más elevados de carrera docente (titular o adjunto) o, en su lugar, deberán poseer el grado académico de doctor. Los titulares de cargos análogos, en las universidades estatales o municipales, serán elegidos conforme determinaciones de los respectivos sistemas de enseñanza. Los de las privadas, de acuerdo con sus estatutos, sin constricciones legales.

Más allá de la elección de dirigentes, se tramita en el Congreso Nacional un proyecto de enmienda constitucional que modifica los términos de la Carta Magna, en el sentido de que las universidades federales pasen a contratar y despedir personal, sin las constricciones de las normas del servicio público, así como a establecer los niveles de remuneración de sus docentes y funcionarios técnico-administrativos. El presupuesto de las universidades federales sería definido de forma global, sin ningún tipo de especificaciones.

La concepción de autonomía financiera y funcional ha sido muy discutida, debido a los intereses involucrados. Por un lado, están los rectores y los sindicatos de docentes y de funcionarios, junto con las entidades estudiantiles, que defienden la manutención del personal como parte integrante del funcionariado público. Lo que se solicita es el retiro de las restricciones administrativas y financieras impuestas por el gobierno federal a las universidades, así como la elaboración de mecanismos de transferencia automática y suficiente de recursos financieros. Por otro lado, está el gobierno, que pretende condicionar la autonomía y el financiamiento a ciertas condiciones, principalmente a criterios cuantitativos de desempeño, así como eliminar la isonomía salarial de las carreras docentes y de funcionarios, lo que ha sido atribuido a un intento privatista.³¹

Régimen jurídico

Al lado del profundo y conflictivo cambio en el segmento de las universidades federales, el cuadro institucional-legal revela otro movimiento; la diferenciación entre las instituciones comunitarias y las privadas propiamente dichas.

Las universidades confesionales procuran diferenciarse de las demás, de modo que puedan reivindicar la dotación de recursos públicos con legitimidad. En este sentido, crearon la Asociación Nacional de Universidades Comunitarias, ABRUC, que ya conquistó espacios políticos importantes en el ámbito del Consejo de Rectores de las Universidades Brasileñas y representación propia en las comisiones consultivas del MEC, así como en la indicación de nombres para el Consejo Federal de Educación. Éstas procuran construir su identidad con base en los siguientes elementos principales: están organizadas bajo el régimen jurídico de fundación de derecho público o, aun, de sociedad civil; su patrimonio pertenece a una "comunidad", sin depender de familias, de empresas o de grupos con intereses económicos; no distribuyen dividendos, bonificaciones, participaciones o parcelas de su patrimonio a socios de la sociedad mantenedora. Con esos criterios, ellas pretenden diferenciarse de las universidades propiamente privadas, que, a su vez, se organizaron en la Asociación Nacional de Universidades



Particulares, ANUP, la cual procura mostrar que los criterios que pretenden distinguirlas de las comunitarias son más subjetivos que objetivos.

Sin embargo, las propuestas elaboradas por las universidades confesionales son bastante concretas, capaces de producir efectos decisivos para el cambio en el panorama de la educación superior brasileña. Éstas defienden el montaje de un sistema de evaluación amplio, que provea criterios objetivos para la recompensa o la punición de las instituciones de educación superior, independientemente del hecho de ser mantenidas por asociaciones privadas o por el gobierno federal, estadual o municipal. Las instituciones de baja calidad deberían ser desacreditadas, debido a la preocupación por el lucro, la incompetencia, la despreocupación o la falta de "espíritu público".

En todo convergente con esa pretensión de identificación, el poder normatizador del gobierno federal proyectó importantes modificaciones en el cuadro hasta entonces existente en lo que se refiere a la frontera entre las esferas públicas y privadas de la educación superior, al establecer criterios para distinguir las entidades con o sin fines lucrativos en la manutención de las instituciones.

Por primera vez la legislación relativa a la educación superior admitió la existencia de entidades mantenedoras de instituciones de educación superior dotadas de fines lucrativos. Aunque las instituciones educativas no puedan tener fines lucrativos, sus mantenedoras frecuentemente los tienen, existiendo mecanismos de transferencia de recursos entre ambas entidades, que la legislación ignoraba.

El decreto 2 306/97 suprimió la inmunidad fiscal de las entidades mantenedoras que prefirieran el régimen de sociedades mercantiles al de sociedades sin fines de lucro. Con ello, éstas pasan a pagar impuestos y contribuciones, así como sus miembros³² quedan imposibilitados de recibir remuneración de la entidad mantenida, esto es, de la institución de educación superior, universidad o facultad.

Pero las entidades mantenedoras que opten por el régimen de sociedades sin fines de lucro quedan obligadas a publicar demostrativos del movimiento financiero, a emplear por lo menos 60 por

ciento de la recaudación de los aranceles en el pago de profesores y funcionarios técnico-administrativos, más allá de destinar su patrimonio a otra institución similares o al Poder Público, en caso de finalización de sus actividades.

Perspectivas

La previsión de la dirección del cambio en el campo de la educación superior en Brasil es una tarea bastante arriesgada, ya que no se la puede considerar independientemente de los procesos de cambio socio-político, en los contextos nacional e internacional, todos ellos pasando por grandes turbulencias. Sin embargo, es posible señalar algunos elementos que no podrán estar ausentes en tal previsión.

Coherentemente con los procesos de reforma del Estado en curso, en el sentido de la reducción del ámbito de sus actividades, el campo de la educación superior presenta cambios que permiten prever el desplazamiento de la frontera entre el sector público y el sector privado. Por un lado, se verifica una reducción del control gubernamental sobre las actividades federales, más allá de la inducción para que pasen a buscar en el mercado parcelas crecientes de sus presupuestos. Debido a su lógica implícita, ese mecanismo ha sido apuntado como propiciatorio de un refuerzo de las instituciones situadas en el núcleo Río de Janeiro-San Pablo, con dos posibles satélites, uno en Minas Gerais, otro en Río Grande do Sul, en flagrante contradicción con la política económica de desconcentración espacial del parque industrial. Por otro lado, y complementariamente, los subsidios públicos directos al sector privado de la educación superior tenderán a reducirse, así como la inmunidad fiscal existente desde hace seis décadas, mediante el control de las entidades mantenedoras, distinguiéndose las comunitarias de las privadas propiamente dichas.

La segmentación del campo de la educación superior, que era marcado por las dicotomías público vs. privado, y universidad vs. facultad, tiende a diferenciarse todavía más con el surgimiento de los centros universitarios, dotados de autonomía y de las universidades especializadas. Si ese proceso de resegmentación persiste



conforme los padrones establecidos, es probable que el número de instituciones reconocidas por el Estado como universidades disminuya sensiblemente, al paso que debe aumentar, más que proporcionalmente, el número de las instituciones reconocidas como centros universitarios. Por suministrar enseñanza profesional acreditada y disponer de autonomía, estas instituciones serían reconocidas como universidades en la mayoría de los países latinoamericanos.

Sin embargo, a despecho de la intensa formación de universidades en la década de los 80 y de centros universitarios en la década de los 90, a partir de facultades aisladas, todo indica que estas últimas permanecerán como un importante segmento en el sector privado.

El segmento universitario del sector privado podrá dar origen a un grupo de instituciones que compita con las universidades públicas en términos de calidad de enseñanza de grado, de oferta de posgrado y de investigación científica y tecnológica. La combinación de los bajos salarios en las instituciones públicas con la más alta remuneración en ciertas universidades privadas ha llevado para estas últimas un número importante de docentes experimentados, que dejan las universidades públicas, así como jóvenes recién doctorados.

Evaluación, acreditación y financiamiento

La evaluación, nacida en el posgrado y ya institucionalizada, tiende a ser ampliada hacia todas las instituciones de educación superior, particularmente la realizada sobre la base de exámenes aplicados a los estudiantes. Sin embargo, las limitaciones intrínsecas de ese tipo de evaluación deberán enfatizar otras modalidades, en especial la evaluación institucional, cuyos procedimientos están menos desarrollados en el país, justamente por ser menos susceptibles de padronización, de cuantificación simple y de comparación interinstitucional. La compatibilidad entre las diversas modalidades de evaluación podrá constituir un problema no negligenciable para la actuación del Consejo Nacional de Educación, especialmente para el cumplimiento de una de sus más importantes atribuciones, la re-



acreditación periódica de las universidades.

La utilización de los resultados de la evaluación de las universidades públicas para fines de distribución de recursos financieros podrá llegar a constituirse un importante elemento de refuerzo de la desigual distribución de recursos académicos en el territorio nacional, beneficiando las instituciones situadas en el eje Río de Janeiro-San Pablo, en el sentido mencionado arriba.

Otro importante elemento en el financiamiento de las universidades es la cobranza de aranceles, vital en el sector privado y subsidiario en el sector público. Hay señales de que el Estado retirará las constricciones al cobro de aranceles por parte de las instituciones privadas de educación superior, en sintonía con las políticas generales de desregulación económica. Por otro lado, el cobro de tasas en las instituciones públicas, cuyo tratamiento ha sido retrasado por sucesivos gobiernos, debido a los problemas políticos que tal medida suscitaría, difícilmente dejará de integrar la agenda de discusión de los próximos años.

Posgrado e investigación

Motor de la renovación de la universidad brasileña durante dos décadas, el binomio investigación y posgrado podrá sufrir un fuerte revés en función del propio proceso de reforma del Estado y del énfasis en el mercado como regulador de la demanda de servicios universitarios, en especial en lo que concierne a la investigación. Si al inicio de la implantación de los programas de posgrado, en los años 60, las empresas estatales constituían una demanda expresiva de investigación, induciendo al establecimiento de un puente entre universidad e industria, la privatización de esas empresas puede acabar retirando de las universidades ese estímulo externo, tanto en términos de aporte de recursos como en términos de desafíos tecnológicos, sin compensación por fuente alternativa.

Frente a los sucesivos cortes presupuestarios y a las reducciones de la cuota de becas de estudio, docentes e investigadores, en especial los de las universidades públicas, se han manifestado en la defensa de la necesidad de aumento de las inversiones gubernamentales en ciencia y tecnología, de modo de sustentar las políti-



cas de aumento de la competitividad de las empresas para hacer frente a la apertura de los mercados, un imperativo de la globalización de la economía. En este sentido, los docentes e investigadores han recordado la contribución que las universidades públicas dieron en la creación y en el desarrollo de la industria aeronáutica brasileña, en el liderazgo internacional de la PETROBRAS en la explotación de petróleo en aguas profundas y en el desarrollo precoz de la fabricación de fibras ópticas en el país, así como en la formación de profesionales para los más diversos sectores de la vida económica, social y política.

Carrera docente

Después de la extinción del régimen de cátedras, a finales de la década de los 60, la carrera docente fue reestructurada, en las universidades federales y en muchas de las estatales, mediante la combinación de tiempo de servicio y del posgrado. Con el previsible aumento del número de docentes con grados de master y de doctor, nuevos criterios tendrán que ser definidos y/o recuperados del régimen de cátedras. Uno de los criterios podrá ser el de la libre-docencia, después del doctorado, como condición para el acceso al nivel de profesor adjunto, vigente en la carrera de las universidades estatales de San Pablo. Otro criterio, jamás puesto en práctica (a pesar de constar en el Estatuto de 1931 por poco tiempo) sería el de "periodicidad de cátedra", en los términos del Manifiesto de Córdoba. Sería el caso de los docentes de tener que someterse a concurso periódico para permanecer en el cargo, concurso que sería abierto a candidatos de dentro y de fuera de la institución.

La estructura de poder en el interior de las universidades públicas podrá explicitar conflictos hasta ahora latentes. En las universidades federales, en particular, la uniformidad de padrones presupuestarios y de carrera propició la creación y el desarrollo de sindicatos de docentes y de funcionarios técnico-administrativos, cuya actuación llevó a la adopción de procedimientos dotados de fuerte carácter corporativo y/o populista. Como reacción, se nota la emergencia de un movimiento de docentes e investigadores en el sentido de reversión de esa tendencia, en pro de retomar la jerarquía académica.



mica y en detrimento del aparato sindical, lo que ha contado con oscilante apoyo gubernamental.

Enseñanza de grado

El carácter esencialmente profesional de los cursos de grado debe persistir, aunque más flexibilizado. Los currículos mínimos, comprendiendo listado de disciplinas y carga horaria, establecidos por el consejo máximo de educación, deberá dar lugar a la indicación de contenidos generales (unidades de estudio), pero de modo tal que no ocupen más de la mitad del tiempo previsto para la realización de cada curso de grado. Con eso, se posibilita a cada institución de educación superior adaptar los respectivos currículos a las condiciones de los alumnos y del mercado local de trabajo, así como a reducir la duración de ciertos cursos, considerados excesivamente largos. Una formación general más sólida deberá ser incentivada, de modo que propicien la superación de los desafíos de las condiciones del ejercicio profesional, en constante cambio. Más allá de los trabajos desarrollados en la propia institución de educación superior, la tendencia es que sean reconocidos conocimientos, habilidades y competencias adquiridos fuera de ella, así como el estudio independiente, intentando desenvolver la autonomía profesional e intelectual.

Correlativamente a la reducción y flexibilización de los cursos de grado (concebidos en función de áreas de conocimiento) serán creadas oportunidades adicionales de estudios superiores, pero que no propiciarán la obtención del grado. Es el caso de los cursos secuenciales por campos de saber, previstos en la LDB-96. Tales cursos podrán atender la demanda específica de candidatos, tanto como de grupos de candidatos, sintonizados con la oferta de un curso nuevo en cada institución, con duración inferior a la de un curso de grado, en carácter experimental o no. En la hipótesis del destinatario individual, un curso secuencial será organizado por el propio interesado, que elegirá, con la aprobación de la institución, disciplinas del elenco de las ofrecidas normalmente para los cursos de grado. En la hipótesis del destinatario colectivo, un curso secuencial será concebido para atender a la demanda de ca-

lificación técnico-profesional y artística que no coincide con el grado propiamente dicho, pero que podrá coincidir con éste en el futuro.

Acceso a la educación superior

Uno de los aspectos más destacados del campo de la educación brasileña es el gran crecimiento del número de alumnos en la enseñanza media, del orden del 52 por ciento en el periodo 1991-96. Es posible que ese crecimiento persista durante algunos años, como resultado de la política gubernamental de reducción de los padrones de repitencia y evasión en la enseñanza fundamental, así como de los cambios en el perfil de empleo, induciendo a la búsqueda de mayor escolaridad por parte de los candidatos al primer empleo. De este modo, se puede esperar el aumento de la demanda de enseñanza media que, como consecuencia, llevará a aumentar la presión por nuevas vacantes en la educación superior. El Ministerio de Educación estima que el número de concluyentes de la enseñanza media alcanzó la cifra de un millón 500 mil jóvenes en 1998, casi tan elevada como el número efectivo de estudiantes en toda la educación superior, un millón 600 mil.

Se puede esperar que una parcela importante de esa demanda adicional busque cursos nocturnos, para lo que las instituciones brasileñas de educación superior no se encuentran preparadas. De un modo general, las universidades públicas, que ofrecen la enseñanza de mejor calidad, funcionan predominantemente en el periodo diurno, al tiempo que las instituciones aisladas privadas lo hacen en el periodo nocturno. Así, los estudiantes que no tuvieron acceso a un curso medio de buena calidad tienden a ingresar en los cursos superiores de menor calidad.

Ese cuadro de refuerzo de las desigualdades sociales se agrava por la localización espacial de las universidades públicas. Instadas a transferirse para campus situados en la periferia de las ciudades, cuando no fuera de ellas, las universidades públicas tienen en la localización un factor desestimulante al ofrecimiento de cursos nocturnos, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Convergentemente con el posible crecimiento del contingente

estudiantil, el ya tradicional proceso de selección de candidatos a los cursos superiores en Brasil, los exámenes vestibulares, pueden llegar a ser sustituidos, total o parcialmente, por la evaluación del desempeño de los estudiantes a lo largo de la enseñanza media. Experiencias en ese sentido ya comenzaron a ser realizadas en algunos estados, por fundaciones que prestan servicios educacionales y por universidades públicas y privadas, las cuales cuentan con un fuerte apoyo ministerial.

Después que la LDB-96 dejó de mencionar los exámenes vestibulares, al contrario de toda la legislación anterior, desde 1910, ganaron fuerza los proyectos de ley destinados a hacer que el desempeño de los alumnos de la enseñanza media pase a ser determinante en el proceso de selección de los candidatos a los cursos superiores. La orientación que ha prevalecido en la discusión que se desarrolla es la de que cada institución deberá elegir los criterios que empleará en la selección. Así, una universidad podrá definir que los candidatos serán seleccionados y elegidos mediante exámenes vestibulares, sin tomar en cuenta el desempeño en la enseñanza media. Otra universidad podrá renunciar a tales exámenes, estableciendo que considerará apenas los resultados de la enseñanza media. Otra universidad podrá, aun, establecer que una parte de las vacantes será completada por candidatos seleccionados mediante exámenes vestibulares y otra, mediante los resultados de la enseñanza media.

Ya anticipando esa práctica, el MEC dio inicio, en 1998, a los exámenes nacionales del nivel medio, que serán realizados una vez por año, con carácter voluntario para los alumnos. Se espera que los resultados de esos exámenes puedan servir, tanto a las instituciones de educación superior, en la selección de sus candidatos, como al propio ministerio en la evaluación de la enseñanza media.

Atravesando todas estas dimensiones existen dos vectores contrarios de impulso de los cambios en la educación superior brasileña, cuya resultante no es posible divisar, todavía. Uno de los vectores marca la prosecución del proceso de modernización institucional iniciado en los años 50 y acelerado con la reforma universitaria de los años 60. Se trata de un proceso centrífugo de

TABLA 1

NÚMERO DE INSTITUCIONES Y DE ESTUDIANTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (GRADO), SEGÚN TIPO Y DEPENDENCIA ADMINISTRATIVA - BRASIL, 1961 E 1996.

INSTITUCIONES/ ESTUDIANTES	TOTAL		INSTITUCIONES PÚBLICAS		INSTITUCIONES PRIVADAS	
	1961	1996	1961	1996	1961	1996
Instituciones						
Universidades	34	127	22	68	12	59
Asociaciones	-	87	-	3	-	84
Aisladas	211	637	125	147	86	490
TOTAL	245	851	147	218	98	633
Estudiantes (mlles)						
Universidades	69,1	1.034,7	52,8	571,6	16,3	463,1
Asociaciones	-	203,5	-	10,4	-	193,1
Aisladas	29,8	422,8	3,5	108,5	26,3	314,3
TOTAL	98,9	1.661,0	56,3	690,5	42,6	970,5

FUNTES: MEC/SBEC, Sinopse Estatística do Ensino Superior, 1961.
MEC/INEP, Censo Escolar, Ensino Superior, 1996.



TABLA 2

NÚMERO DE UNIVERSIDADES, DE FACULTADES Y DE ESTUDIANTES,
TOTAL Y SECTOR PÚBLICO - BRASIL, 1889, 1915, 1932, 1949 E 1961

AÑO	UNIVERSIDADES		FACULTADES		ESTUDIANTES (1.000)		
	TOTAL	PÚBLIC.	TOTAL	PÚBLIC.	TOTAL	PÚBLIC.	UNIV.
1889	-	-	10	10	2,3	2,3	-
1915	3	-	47	...	10,0	...	...
1932	2	2	...	...	20,7	...	...
1949	11	8	...	...	45,5	...	...
1961	34	22	211	125	98,9	56,3	69,1

FUENTES: 1889 e 1915, Relatórios do Ministério da Justiça e Negócios Interiores.
1932, 1949 e 1961, Ministério da Educação, Sinopses Estatísticas do Ensino Superior.



TABLA 3

NÚMERO DE ESTUDIANTES Y DE CONCLUYENTES DE CURSOS DE POSGRADO,
SEGÚN TIPO DE INSTITUCIÓN Y DE CURSO - BRASIL, 1995.

INSTITUCIONES Y CURSOS	Nº ESTUDIANTES	Nº CONCLUYENTES
Instituciones públicas		
Maestría	37.353	7.890
Doctorado	17.786	2.337
Total	55.139	10.227
Instituciones privadas		
Maestría	5.768	1.092
Doctorado	1.706	160
Total	7.474	1.252
Todas las instituciones		
Maestría	43.121	8.982
Doctorado	19.492	2.497
Total	62.613	11.479

FUENTE: MEC/ CAPES, Situação da Pós-Graduação - 1995.



TABLA 4

NÚMERO DE CURSOS DE POSGRADO Y DE CONCLUYENTES, SEGÚN TIPO Y
ÁREA DE CONOCIMIENTO - BRASIL, 1995.

ÁREA DE CONOCIMIENTO	N° CURSOS			N° CONCLUYENTES		
	M	D	TOTAL	M	D	TOTAL
Ciencias Exactas y de la Tierra	147	90	237	1.122	420	1.542
Ciencias Biológicas	123	81	204	808	365	1.173
Ingenierías	125	61	186	1.383	304	1.687
Ciencias de la Salud	273	174	447	1.233	489	1.722
Ciencias Agrarias	140	55	195	1.154	244	1.398
Ciencias Sociales Aplicadas	100	34	134	934	192	1.126
Ciencias Humanas	167	76	243	1.792	341	2.133
Lingüística, Letras y Artes	65	36	101	529	137	666
Otras	19	9	28	27	5	32
TOTAL	1.159	616	1.775	8.982	2.497	11.479

OBS: M = maestría, D = doctorado

FUENTE: MEC/ CAPES, Situação da Pós-Graduação - 1995.



Notas

1. Después de la expulsión de los jesuitas, en 1759, la enseñanza de filosofía pasó a ser suministrada en los conventos de otras órdenes religiosas, especialmente de los franciscanos.

2. Así como Portugal anticipó en el campo de la educación los ideales de la burguesía francesa, las 13 colonias inglesas de América anticiparon la democracia política.

3. Con el fin de la esclavitud en 1888 entraron en el país grandes contingentes de trabajadores europeos, principalmente portugueses, españoles, italianos y, más tarde, japoneses. Entre los trabajadores de origen europeo estaban los que poseían experiencia de organización sindical y partidaria en sus países. Ellos constituyeron, entonces, una vanguardia político-sindical en el movimiento de contestación al orden existente, profundamente discriminatoria. Hasta 1930, la "cuestión social" era concebida por los gobernantes como una "cuestión de policía", negándose a los trabajadores libertad de organización sindical y los más elementales derechos sociales, en términos salariales y previsionales. En la década de 1910, no sólo los trabajadores desarrollaron movimientos reivindicativos en las mayores ciudades del país sino, también, los militares se rebelaron, contestando el poder de las oligarquías de base latifundista.

4. Esa condición fue rápidamente suprimida.

5. La demora en la convocatoria a una asamblea constituyente, por causa de la insistencia de Vargas en gobernar discrecionalmente y, aún más, creando una política económica contraria a los intereses de las oligarquías paulistas, llevó a una alianza entre éstas y amplios sectores de las camadas medias, destacándose los estudiantes de los cursos superiores situados en el estado de San Pablo. La plataforma política de inmediata reconstitucionaliza-

ción del país recibió apoyo de tropas del ejército, que se juntaron a la policía militar y a los batallones de voluntarios civiles. Después de una intensa movilización industrial y de tres meses de combates, el levantamiento fue derrotado por las fuerzas federales y de los estados vecinos, leales al gobierno provisorio. Sin embargo, Vargas fue obligado a conceder a los revoltosos la reivindicación de elecciones parlamentarias para el año siguiente. El nuevo Congreso asumió funciones constituyentes, de modo que, en 1934, fue promulgada la segunda constitución del Brasil republicano.

6. Mesquita Filho, 1969.

7. Azevedo, 1971.

8. La Constitución de 1937 determinaba la convocatoria a elecciones generales en 1943, las cuales fueron retrasadas por causa de la guerra.

9. Vargas fue electo presidente de la república por voto popular en las elecciones de 1950, pero no completó su mandato. Las contradicciones económicas, la erosión de su base de sustentación política, así como el crecimiento de la oposición parlamentaria y militar, lo llevaron al suicidio en 1954.

10. El caso más importante fue la Universidad de Minas Gerais, mantenida por el gobierno estadual desde su creación, en 1928.

11. De 1920 a 1937, denominada Universidad de Río de Janeiro. Desde 1965, Universidad Federal de Río de Janeiro.

12. Fueron 39 las universidades y facultades estaduais o privadas contempladas con recursos del gobierno federal, para cuya esfera de poder fueron transferidas.

13. De 1954 a 1961, nueve instituciones más de educación superior, estaduais y privadas, fueron "federalizadas".

14. Se imaginaba que esos estudios introductorios, de carácter amplio, permitiesen a los estudiantes confirmar o alterar las elecciones de carrera, evitándose opciones previas definitivas.

15. Después Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, manteniéndose la sigla CNP y transfiriéndose para el Ministerio de Ciencia y Tecnología.

16. En la década de 1970, actuaron en el mismo sentido el Banco Nacional de Desarrollo Económico, BNDE y la Financiadora de Estudios y Proyectos, FINEP.

17. En el año anterior, el decreto-ley 252/67 había determinado que, a efectos de la reestructuración de las universidades federales, las áreas fundamentales del conocimiento humano serían las siguientes: ciencias matemáticas, físicas, químicas y biológicas; geociencias; ciencias humanas; filosofía; letras; artes.

18. La Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, de 1961, posibilitaba a los gobiernos de los estados que mantuvieran universidad propia, con funcionamiento regular durante cinco años, decidir sobre el reconocimiento de nuevas universidades, mediante la aprobación de sus estatutos, así como del reconocimiento de los establecimientos aislados de educación superior, después de un plazo de funcionamiento regular de dos años, como mínimo. Análogamente, el pronunciamiento del consejo estadual de educación era condición para el decreto del gobernador. Esta atribución se aplicaba, originalmente, tanto a los establecimientos mantenidos por los gobiernos estaduales cuanto por las prefecturas municipales.

19. Desde el Estatuto de 1931, el modelo brasileño de licenciatura, esto es, de los cursos superiores encargados de formar profesores para la enseñanza secundaria, consiste en la colaboración entre los institutos especializados y la sección de pedagogía de la Facultad de filosofía, ciencias y letras, siendo que el lugar de esta última fue ocupado por las Facultades, centros o departamentos de educación, después de la reforma universitaria de 1968. Después de cuatro años de bachillerato en los cursos de matemática, de física, de química, de biología, de filosofía, de ciencias sociales, etcétera. Los estudiantes cursan un año de disciplinas didáctico-pedagógicas. En ciertas instituciones, esas disciplinas han sido cursadas a lo largo del bachillerato. En algunas universidades, ciertos cursos presentan mayores exigencias para el bachillerato que para la licenciatura.

20. Otras dos universidades federales, que tenían ese centro ya lo extinguieron. Tal vez el Centro de Estudios Generales tenga sentido en una organización universitaria donde los *colleges* forman el primer grado académico, en verdad un sub-grado, que inicia a los estudiantes en estudios generales. Así mismo, cada *college* actúa en el ámbito de una gran área de conocimiento: en las

artes liberales, en las ciencias, en la tecnología o en la biología. De este modo, el Centro de Estudios Generales sería una fusión de todos los *colleges*. Como la universidad brasileña no tenía *colleges* a ser fundidos, la propuesta ya nació fracasada, lo que no impidió que algunas universidades fueran seducidas por los argumentos de Atcon para adoptar su propuesta, que persistió por inercia política y organizacional.

21. El Banco Interamericano de Desarrollo propició condiciones objetivas para la implantación del modelo de los campus segregados, por intermedio de convenios de apoyo financiero y de asistencia técnica al Ministerio de Educación.

22. Existen programas de posgrado situados fuera de las universidades, en facultades aisladas o en instituciones de investigación científica o tecnológica. Sin embargo, la mayoría de los programas se encuentra en universidades.

23. Más recientemente, hay universidades privadas que vienen fijando padrones elevados de calificación de su cuerpo docente, como uno de los elementos de competencia por los estudiantes y por los recursos gubernamentales. Complementariamente, esas universidades han incorporado profesores de alta calificación, precozmente jubilados de las universidades públicas.

24. A licenciados, según la nomenclatura hispánica.

25. En sentido estricto, el posgrado comprende los cursos de maestría y doctorado, de carácter semejante a los norteamericanos. En otro sentido, comprende los cursos de especialización, que no exigen la defensa de tesis o disertaciones, no otorgan grado académico, estando más orientadas a las aplicaciones prácticas.

26. Las agencias estatales también ofrecen becas para la maestría y el doctorado, lo que propició a casi todos los estudiantes de posgrado la obtención de becas durante parte de su curso o en todo él, hasta mediados de la década del 90. Desde entonces, los severos cortes presupuestarios han restringido el número de becas ofrecidas.

27. Ambas condiciones deberán ser atendidas en un plazo de diez años, contados a partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, esto es, hasta 2005.

28. Son ellos: experiencia en la formación de masters y docto-



res, producción científica significativa, experiencia en consultoría técnica y académico-científica.

29. Para ello, se toman en cuenta criterios tales como competencia, representatividad institucional y geográfica, y disponibilidad para el ejercicio de la función.

30. Sería éste el caso de las asociaciones de facultades que aspiran a obtener el status universitario.

31. Hasta el momento, el cobro de aranceles no ha sido reivindicado por el gobierno federal. De todos modos, sería necesaria una nueva reforma constitucional para ello, pues la Carta Magna establece que la enseñanza es gratuita en las instituciones públicas, en todos los niveles.

32. Dirigentes, socios, consejeros o equivalentes.

Bibliografía

Azevedo, Fernando de. *A Cultura Brasileira*, São Paulo, Melhoramentos/Editora da USP, 1971.

Cunha, Luiz Antônio. *A Universidade Crítica - o ensino superior na República Populista*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

———. *A Universidade Temporã - o ensino superior da Colônia à era de Vargas*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1985.

———. “Universidad y Estado en Brasil: pasado y presente”, en *Universidad y Política en América Latina*, México, UNAM, 1987.

———. *A Universidade Reformada - golpe de 1964 e a modernização do ensino superior*, Río de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

———. “Estado y universidad en Brasil: cooperación y conflicto”, *Perfiles Educativos* México, n. 69, julio/septiembre, 1995.

———. “Nova reforma do ensino superior: a lógica reconstruída”, *Cuadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, julio, 1997.



Durham, Eunice. "O sistema federal de ensino superior: problemas e alternativas", *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 23, outubro, 1993.

Faria, Júlio Cezar de. *Da fundação das universidades ao ensino da colônia*, Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1952.

Fernandes, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*, São Paulo, Dominus/USP, 1966.

Foracchi, Marialice M. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*, São Paulo, Nacional, 1965.

Mesquita Filho. Júlio de. *Política e cultura*, São Paulo, Martins, 1969.

Pinto, Alvaro Vieira. *A questão da universidade*, Rio de Janeiro, Editora Universitária/UNE, 1962.

Ribeiro, Darcy. *A universidade necessária*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.

Schwartzman, Simon. *Formação da comunidade científica no Brasil*, São Paulo, Nacional, 1979.

Teixeira, Anísio. *Educação para a democracia*, Rio de Janeiro, Editora da UFRJ, 1997.

Velloso, Jacques R. (org.). *Universidade pública - política, desempenho, perspectivas*, Campinas, Papirus, 1991.



CHILE

Desiderio Saavedra Pino



Desde los inicios del periodo colonial, la educación en Chile fue una preocupación principal de la Iglesia y de los Cabildos. La corona respondió en forma irregular a las peticiones específicas de éstos, y cuando lo hizo, casi siempre se presentaban serias dificultades de financiamiento o de personal para que las iniciativas fructificaran. Tal es el caso, por ejemplo, de la petición hecha por el Cabildo de Santiago en 1580 para la fundación de una escuela de gramática, la que fue autorizada, pero dada la precariedad de las arcas locales, debió ser financiada y finalmente debió ser entregada a los dominicos.

Por un buen periodo, la educación en general quedó en manos de las órdenes religiosas; de los dominicos, jesuitas, mercedarios, franciscanos, etcétera. Los grandes centros de educación durante la Colonia, como los seminarios de Santiago y Concepción, se encargaron de la educación colegial y superior, la que básicamente estaba destinada a la formación de sus propios novicios.

Entre 1622 y 1623 dominicos y jesuitas lograron la autorización papal para establecer universidades pontificias en sus con-



ventos y colegios, lo que les permitió otorgar grados académicos en filosofía, teología y derecho canónico. De ellas la más importante fue el llamado Colegio Máximo de San Miguel regido por los jesuitas, el que hacia fines del siglo XVIII impartía las cátedras de teología, moral, cánones, filosofía, gramática y lengua indígena.¹ En 1611 la orden había fundado un convictorio de internos, el que en 1625 recibió el nombre de San Francisco Javier y cuyo propósito esencial fue la educación general de los hijos de la aristocracia: allí se formó gran parte de las altas autoridades civiles y eclesiásticas chilenas del periodo colonial.²

La presencia de las órdenes religiosas en el terreno de la enseñanza media y superior constituyó una de las líneas de desarrollo de la educación chilena, si consideramos que su presencia en el terreno de la escolaridad básica y media se continuó, ininterrumpidamente, durante el siglo XIX y, con las variantes impuestas por el acontecer social, político y cultural de la nación, ha tenido un desarrollo significativo durante todo el siglo XX, marcando en el terreno de la educación chilena una tradición confesional de sólidas raíces.

Con el advenimiento de la república, el proyecto universitario de carácter confesional sufrió un duro golpe con el surgimiento de la Universidad de Chile y la supresión de las cátedras de teología, pero renació con más fuerza con la creación de la Universidad Católica en las últimas décadas del siglo XIX, y cuyo desarrollo ha significado la presencia decisiva de una tendencia confesional en el desarrollo de la educación superior chilena a lo largo de este siglo.

La orientación estrictamente eclesiástica de la educación colegial y superior chilena empezó a mostrar sus limitaciones en relación con las necesidades de la sociedad criolla durante el siglo XVIII. Es así como ya en 1713 el Cabildo de Santiago tomó la iniciativa de pedir autorización para fundar en Chile una universidad real, es decir estatal, que estuviera más acorde con las necesidades del desarrollo del país. La inquietud provino de la necesidad de formar abogados en el reino, dado que por entonces se debían realizar los estudios de este género en la Universidad de San Marcos, con los altos costos que ello implicaba. La solicitud



del Cabildo demoró mucho en encontrar acogida en la corona y todavía más tiempo para encontrar los medios económicos para su puesta en marcha. Es así que la Universidad Real de San Felipe, aprobada por Cédula Real en 1738, fue fundada en Santiago de Chile en el mismo año, pero por problemas económicos sus cátedras no se abrieron hasta 1757.

La ley orgánica de la nueva universidad (real cédula) establecía que la corporación que debía establecer el Cabildo de Santiago quedaría bajo patronazgo real, por lo que su patrono sería el gobernador del reino; que la nueva institución sería igual en calidad y contenidos a las universidades de Salamanca y Lima y que mientras no redactase sus propias ordenanzas se regiría por las de la Universidad San Marcos. La nueva universidad comprendía las cinco facultades tradicionales: la de artes, teología, leyes, medicina y matemáticas. En lo relativo al contenido de los estudios, los cursos de la facultad de artes seguían el plan aristotélico, si bien los jesuitas le imprimieron un cierto sesgo crítico que desapareció con la expulsión de la compañía. En teología se seguía el plan tomista, similar al seguido por las universidades conventuales de la época, no obstante, los franciscanos introdujeron ciertas modificaciones (dogmática, ética, cánones e historia eclesiástica). En la cátedra de leyes el contenido de la enseñanza fue exclusivamente de derecho común; en el curso de instituta se estudiaban los libros de Justiniano, las Decretales de Gregorio IX y los textos de Graciano. La cátedra de medicina era enseñada dogmáticamente siguiendo a Hipócrates y Galeno. En cuanto a la cátedra de matemáticas, ésta funcionó esporádicamente por falta de maestros capacitados. En general, el dogmatismo religioso imperante y la falta de maestros idóneos hizo de la Universidad de San Felipe una institución de educación superior de baja calidad, si se la compara con el resto de sus congéneres de América. A lo anterior se agrega el hecho de que, al no tener el financiamiento adecuado por parte del Cabildo, la Universidad de San Felipe a veces se veía en la necesidad de vender al mejor postor los grados de bachiller, licenciado y doctor por una determinada suma de dinero, única manera de sobrevivir económicamente.³

El cambio sobrevino cuando, gracias a los aires de renovación



impuestos por los borbones, algunas ideas ilustradas penetraron en el ámbito cultural chileno. Así fue como, gracias a la iniciativa de uno de los más importantes ilustrados chilenos, don Manuel de Salas, se creó hacia finales del periodo colonial (1797) una escuela técnica llamada Academia de San Luis, con la colaboración del Consulado y el Cabildo. Esta institución fue, en gran medida, “una réplica de los establecimientos que la Ilustración había logrado crear en España para la difusión de las ciencias útiles y la preparación de individuos para la actividad económica desde la artesanía y la agricultura hasta la práctica de las profesiones de ingenieros y otras basadas en los conocimientos de las ciencias matemáticas, físicas y químicas”.⁴

Lo que el desarrollo de la educación durante la Colonia dejó sentado como precedente para el desarrollo futuro de la enseñanza superior chilena fue, a grandes rasgos, un modelo de universidad similar al existente en España, que habría de sufrir grandes cambios en el periodo siguiente; la presencia de una enseñanza de corte católico a nivel universitario y los primeros intentos de plasmar el espíritu de las luces en un modelo técnico profesional de educación. Estas tres experiencias educacionales constituyen el germen, por así decirlo, de tres modalidades de enseñanza superior que encontrarán su realización plena en el seno de la república.

La universidad chilena en el siglo XIX

La revolución por la independencia trastrocó no sólo el orden político y jurídico, sino también las bases mismas de la actividad cultural en su conjunto. Los nuevos intereses sociales y los proyectos emancipadores fundados en el ideario ilustrado orientaron la preocupación intelectual hacia nuevos derroteros, como la modernización del país, la transformación de la educación, el cultivo de las ciencias, el desarrollo de las profesiones y, por ende, una renovación profunda de la herencia colonial en el terreno de la enseñanza.⁵ De esta manera, la Universidad de San Felipe fue considerada como una institución que ya no correspondía con las necesidades y expectativas educacionales de la nueva república.

En 1811, patriotas ilustrados como Juan Egaña y Manuel de

Salas abogaron por la creación de un establecimiento educacional de nuevo tipo, que agrupara en un todo orgánico las instituciones superiores de la capital. Ese mismo año, otro patriota, fray Camilo Henríquez, impulsó a través del Cabildo la fundación de un instituto nacional, iniciativa que recogida posteriormente por la Junta de Gobierno culminó en 1813 con la creación de un instituto nacional, que agrupó y coordinó las tareas de la Universidad de San Felipe y otras instituciones de educación.⁶ A partir de ese momento la Universidad de San Felipe perdió su carácter de organismo educacional y se transformó en una suerte de "academia de los sabios y museo de las ciencias". El Instituto Nacional impartió las carreras de teología, ciencias naturales, derecho, medicina y cirugía. La de teología comprendía el estudio de la metafísica, derecho de gentes, teología dogmática, moral, sagradas escrituras, historia eclesiástica, elocuencia, oratoria y panegírica. Las ciencias naturales abarcaban el dibujo, las matemáticas puras, la geografía, las ciencias militares, la física experimental, la química, la botánica, la economía política y las lenguas vivas. El derecho incluía el derecho natural, economía política, derecho civil, canónico y leyes patrias y elocuencia. En medicina se estudiaba dibujo, matemáticas, botánica, química, física experimental, anatomía, patología y clínica interna. La cirugía comprendía el estudio del dibujo, matemáticas puras, anatomía, fisiología, cirugía, vendajes, operaciones y obstetricia. La introducción de estas materias en el terreno de la enseñanza significó un extraordinario avance educacional y una concepción moderna del saber, en comparación con el estado del conocimiento del periodo prerrevolucionario. Sin embargo, este moderno y novedoso plan de educación no pudo llevarse a la práctica de inmediato.

En 1914, las fuerzas patriotas fueron derrotadas por el ejército español en Rancagua. El general Osorio suprime este plantel y reinstala a la Universidad de San Felipe con todas sus prerrogativas. Sólo en 1819, ya reconquistado el poder, el Senado de la república restaura el Instituto Nacional y notifica al rector de la Universidad de San Felipe que sus catedráticos debían ingresar al nuevo plantel o jubilarse. Como esta medida significaba, en lo esencial, anular la actividad docente de la universidad y reducirla a una



simple academia de doctores, la mayoría prefirió retirarse, con lo que dicha corporación “no fue más que un nombre y, como tal, la sombra de un tiempo ya desaparecido”.⁷ Pero, oficialmente, la Universidad de San Felipe desaparece cuando el presidente Pinto la declara extinguida en abril de 1839 y ordena trasladar su mobiliario y biblioteca a un nuevo edificio que habría de albergar a la de Universidad de Chile.

Las victorias militares de Chacabuco y Maipú frente a España y el triunfo sobre la Confederación Perú-Bolivia afianzaron el orden externo; en lo interno, la plena vigencia de la Constitución de 1933 promovió un clima de paz que abrió camino a un amplio desarrollo en el terreno cultural. Durante este periodo, se estimuló la producción intelectual y se promovió el avecindamiento de sabios extranjeros que alentaron el desarrollo intelectual del país. En el contexto de ese clima cultural llegan al país hombres como el español liberal don José Joaquín de Mora y el venezolano Andrés Bello, quien llega a ser en poco tiempo una de las figuras intelectuales más prominentes de la vida nacional. Desde el cargo de oficial mayor del Ministerio de Relaciones Exteriores dirigió con éxito las relaciones internacionales de su segunda patria y en su calidad de director del diario oficial *El Araucano* y como miembro del Senado orientó a la juventud en las nuevas ideas y en la labor legislativa de la nueva institucionalidad. Fue Andrés Bello quien creó el primer tratado de derecho internacional aparecido en el continente y redactó el Código Civil chileno, que sirvió de modelo a otros países americanos. Pero su labor más destacada y profunda fue su acción y magisterio en el seno de la juventud chilena, gracias a su influencia, surge la primera generación de intelectuales chilenos que van a transformar la vida cultural del país, quienes constituyeron el primer movimiento renovador de la vida intelectual del país, la “Sociedad Literaria”, fundada en 1842, a lo anterior habría que agregar el tonificante influjo de la joven emigración argentina que contribuyó decisivamente a la modernización cultural de la vida nacional.

Es en este contexto que “la inteligencia chilena empezó a intuir la madurez alcanzada y la necesidad del establecimiento de una casa de altos estudios que guiara y estimulara los nuevos an-

helos y aspiraciones".⁸ El proyecto de la creación de la nueva universidad, promovido por la presidencia de Joaquín Prieto y más precisamente por su ministro de Justicia e Instrucción Pública, Mariano Egaña, no pudo llevarse a cabo de inmediato, pero su sucesor en el ministerio, Manuel Montt, se propuso acelerar y llevar a feliz término esta iniciativa, contando con la ayuda de Andrés Bello, a quien el gobierno encargó la redacción de un proyecto de Ley Orgánica para la nueva universidad.

El mensaje con que el presidente Bulnes envió el proyecto al Congreso es elocuente, respecto de los objetivos que inspiraban la nueva institución:

La necesidad de mejorar la enseñanza, de extenderla a todas las clases de la sociedad y de uniformarla en todo el Estado, en cuanto sea posible, me ha movido a pensar en el establecimiento de un nuevo cuerpo literario y científico, que vele sobre este interesante objeto. Él propagará la difusión de los estudios superiores, ofreciendo estímulo de honor y gloria a los talentos, servirá de un poderoso auxiliar a los trabajos que se emprendan por los diversos departamentos de la administración... Yo me apresuro, pues, a completar nuestra organización política... sometiendo a vuestra deliberación las siguientes bases para el establecimiento de una Universidad Nacional.⁹

El citado proyecto se transformó en ley en 1842 y el gobierno designó como rector de la nueva universidad a don Andrés Bello Reyes.

El 17 de septiembre de 1843 tuvo lugar la solemne inauguración de la Universidad de Chile con la presencia del presidente de la república, sus ministros y todas las más altas autoridades del país. Después que el ministro Montt declaró inaugurada la nueva universidad, el nuevo rector leyó un discurso, que no sólo estableció los fundamentos y orientación básica de la nueva universidad, sino que sentó el fundamento doctrinal de la educación superior del país por largo tiempo.¹⁰

Visto desde el presente, el "legado de Bello" se transformaría en una guía para el futuro y una herencia académica que las futuras generaciones habrían de defender tenazmente hasta muy en-



trado el siglo XX, especialmente en lo relativo al rol que debe desempeñar la Universidad de Chile, en su calidad de universidad nacional y tutora de la educación en el país.

La Ley orgánica de la Universidad de Chile del 19 de noviembre de 1842 respondía plenamente a las disposiciones de la Constitución de 1833, por cuanto hacía realidad la disposición contenida en ella en lo relativo a la existencia de una "superintendencia de educación pública", la que estaría a cargo de la "inspección" de la enseñanza a nivel nacional, lo que le exigía orientar su acción en una doble dirección. La universidad, como se ha dicho, se compuso de cinco facultades: filosofía y humanidades, ciencias matemáticas y físicas, medicina, leyes y ciencias políticas y teología. Cada una de ellas, en principio, estaba constituida por treinta miembros, y en los casos de leyes y teología había incorporado además a los doctores de la antigua Universidad de San Felipe.

La tarea de las facultades se orientaba, por un lado, al control de los exámenes de los colegios donde se enseñaban las respectivas ciencias y, por otro, se dedicaba al cultivo y adelanto de las disciplinas correspondientes. En el primer caso actuaba como una superintendencia de educación y en el segundo, como un cuerpo académico, similar en cierto sentido al Instituto de Francia, modelo que Andrés Bello había considerado en cierta medida al elaborar el estatuto orgánico de la Universidad de Chile.¹¹ En esta primera etapa de su desarrollo, la función docente no estaba ligada a la pertenencia a una facultad; la tarea del docente era entregar los conocimientos propios de una disciplina, mientras que la del académico universitario consistía, fundamentalmente, en el cultivo y adelanto en una rama del saber a través de trabajos de investigación. Dicho en otros términos, la labor del académico de la nueva universidad era el cultivo y desarrollo de las ciencias. La nueva universidad se preocupó especialmente de fomentar esta orientación por medio del establecimiento de un estímulo especial a la labor científica, abriendo un concurso anual por cada facultad y premiando el mejor estudio que se presentara sobre una materia o tema previamente establecido.

En relación con lo anterior, la ley orgánica de la universidad estableció que, para dar un impulso a los estudios del pasado na-

cional, en la sesión pública de cada año, junto con dar cuenta de las tareas realizadas por la universidad y entregar los premios correspondientes, se debía pronunciar "un discurso sobre algunos de los hechos más señalados de la historia de Chile, apoyando los pormenores históricos en documentos auténticos, desenvolviendo su carácter y consecuencias con imparcialidad y verdad".¹² Para dar cuenta de todo lo anterior y fomentar, en general, la producción intelectual de la nueva universidad, se fundaron los famosos Anales de la Universidad de Chile, que, desde su creación hasta el presente han servido de vehículo de expresión para la actividad científica del estamento académico de la Universidad de Chile.

Muy pronto se pudo apreciar en los hechos la acción renovadora de la universidad en el terreno de la cultura nacional. Gracias a la iniciativa de Bello de estimular la producción historiográfica, pronto se constituyó una escuela de historiadores, cuya importancia desbordó los marcos nacionales.

En el terreno de las ciencias físicas y naturales, la actividad académica y científica no fue menos importante, si consideramos los trabajos de Armando Pissis en el terreno de la Geología, los de Moesta en el campo astronómico, etcétera.¹³ De especial relevancia fueron los trabajos de mineralogía realizados por Ignacio Domeyko, quien sucedió a Andrés Bello en la rectoría de la Universidad de Chile en 1867.

Bajo la dirección de Ignacio Domeyko la Universidad de Chile reorientó su actividad hacia la docencia superior, al desarrollo de las profesiones universitarias. Con ello la influencia de la Universidad de Chile se extendió y profundizó en el terreno de la docencia, pues aun cuando la ley de 1842 le había entregado a la universidad la superintendencia de la educación nacional, las tareas propias de la enseñanza habían sido confiadas al Instituto Nacional, lugar donde funcionaban las aulas. Un reglamento presidencial de 1847 había separado los estudios secundarios de los superiores, entregando los primeros al Instituto Nacional y los segundos los puso bajo la dirección de Ignacio Domeyko, a la sazón delegado del Consejo Universitario, pero esta reforma no se hizo efectiva hasta 1852.

Bajo la dirección de Ignacio Domeyko se estableció que cada



facultad tomara a su cargo la dirección de la enseñanza universitaria correspondiente, en la que confluyeron no sólo los académicos, sino también los profesores encargados de las cátedras, los que por primera vez fueron integrados en las respectivas facultades. Estos cambios repercutieron en el conjunto de la educación del país, como se muestra en el impulso que a partir de ese momento se dio a la enseñanza técnico profesional, lográndose, por ejemplo, la fundación de la Escuela de artes y oficios y la apertura de la Escuela de bellas artes en 1849, la creación del Conservatorio Nacional de Música en 1851 y de la Escuela de minería de copiado en 1858.¹⁴ Esta orientación se realizó cuando asumió el rectorado el sucesor de Bello, produciéndose una serie de cambios y modernizaciones en el interior de la Universidad de Chile.

En lo que respecta al desarrollo de las diversas facultades de la universidad, las nuevas tareas docentes llevaron a la reforma de los planes de estudio de la Escuela de medicina en 1860, fijándose la duración de los estudios en seis años, y el establecimiento de seis cátedras con facultativos provenientes de Europa¹⁵. La enseñanza del derecho también experimentó cambios a partir de la reforma de sus estudios en 1853. Se fijó la duración de los estudios en seis años, se introdujo el estudio del derecho constitucional y se instauró un curso de práctica forense. En los años siguientes se introdujo la enseñanza del código civil chileno, que había entrado en vigencia en 1857, y el estudio de la economía política. La impartición del Código de comercio en 1866 se agregó posteriormente como materia de estudios. Cabe señalar que, gracias a estos cambios, como dice Pacheco "la Facultad de Leyes no sólo fue un semillero de abogados... sino también una escuela de legisladores y un cenáculo de comentaristas de los Códigos que se fueron sucesivamente dictando. Las figuras más salientes de la política nacional salieron de sus aulas".¹⁶ Habría que agregar que en el contexto de estas reformas se da un paso de trascendencia en la vida educacional chilena, cuando el ministro de Instrucción Pública de acuerdo con la Universidad de Chile, dicta un decreto en 1877 por el cual se declara que las mujeres debían ser admitidas en la universidad, en igualdad con los varones, podían rendir exámenes válidos y obtener títulos profesionales.

Si bien las reformas introducidas significaron cambios importantes al originario estatuto orgánico de la Universidad de Chile, el desarrollo socioeconómico del país exigió cambios de mayor envergadura en el terreno global de la educación chilena. Es por ello que en enero de 1879 se creó una nueva Ley de Enseñanza, que afectó especialmente a la enseñanza secundaria y superior. De acuerdo con sus disposiciones se creó un Consejo de Instrucción Pública a cargo de la superintendencia de los servicios educacionales, en el cual participaba el rector y el secretario general de la Universidad de Chile y los decanos de las facultades.

En cuanto a las actividades propias universitarias, el cambio más importante se dio en el terreno docente, en la medida en que la universidad debió orientar sus mejores esfuerzos a esta tarea, por lo que restringió en parte su actividad investigativa, para orientarse más bien a la actividad práctica y profesional. Este cambio incidió, obviamente, en la organización misma de la universidad. En este sentido, como complemento a la reforma de 1879, hubo en los años siguientes una reestructuración de varias facultades de la Universidad de Chile. La Facultad de medicina elaboró nuevos planes de estudios y se estableció el internado de hospital en un edificio construido para este fin. Así también la Facultad de ciencias físicas y matemáticas reorganizó sus planes de estudio y abrió las carreras de ingeniería en consonancia con las nuevas perspectivas de desarrollo industrial del país.

Este espíritu renovador no sólo abarcó el desarrollo de carreras vinculadas directamente con el proceso económico, sino que involucró asimismo el cultivo de las áreas científicas y humanistas. En función de lo anterior se creó en 1889 el Instituto Pedagógico, con el fin de preparar los cuadros indispensables para el desarrollo de la educación secundaria del país. Cabe hacer notar que si bien la finalidad del instituto era la formación profesional, dada la calidad y excelencia del personal docente, en su mayoría venido de Alemania, el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile se transformó en un centro de investigación de gravitación nacional.¹⁷ El instituto contaba con dos secciones, una de humanidades, que comprendía castellano, francés, inglés, alemán, historia y geografía y otra de ciencias que abarcaba matemáticas y ciencias



físicas y naturales, teniendo como base ambas secciones los estudios de pedagogía y filosofía. Los investigadores salidos de este instituto y sus discípulos crearon en el seno de la universidad una perdurable tradición de investigación científica que ha caracterizado a la Universidad de Chile hasta el presente.

El desarrollo de la universidad en la primera mitad del siglo XX

Durante la vigencia de la Ley Orgánica de 1879, el sistema de educación superior chileno se expandió de manera importante con la creación de cuatro nuevas universidades: Universidad Católica de Chile, la Universidad de Concepción, la Universidad Federico Santa María y la Universidad Católica de Valparaíso. Es necesario puntualizar que todas ellas, en virtud del Estatuto Orgánico, quedaron bajo la tutela de la Universidad de Chile. Posteriormente estos centros de educación superior iniciarían un proceso de autonomía que los desligarían de la universidad estatal.

Aprovechando una coyuntura política favorable, los sectores confesionales del país, más precisamente, la Iglesia y los sectores conservadores, decidieron la creación de una institución de educación superior que, apoyándose en el tradicional magisterio de la iglesia en el terreno educacional, estuviera en condiciones de "garantizar la divulgación de los valores cristianos en la juventud universitaria". Fue así como, por decreto del arzobispo de la capital del país, Mariano Casanova, fue fundada la Universidad Católica en 1888, siendo su primer rector monseñor Joaquín Larraín Gandarillas.¹⁸ Los primeros cursos superiores que se impartieron fueron los de leyes, ingeniería y arquitectura. Con posterioridad se creó el Instituto de humanidades (1900), el curso de subingenieros (1905) y la carrera de agronomía. Ya hacia 1913 la universidad contaba con 748 alumnos; en los años posteriores se crearon las facultades de comercio y ciencias económicas en 1924, la Facultad de medicina en 1930 y, tardíamente, la Facultad de teología en 1935. No pocos fueron los conflictos entre la Universidad Católica y la Universidad de Chile en lo tocante al derecho de otorgar grados, pero el problema fue resuelto, temporalmente, reconocién-



dose a la Universidad de Chile la función correspondiente a dichas materias.

En 1916 la ciudad de Concepción era el más importante centro de educación de la zona sur del país y el rector del Liceo de Concepción solicitó al Consejo de Educación la autorización para rendir y obtener los grados de bachiller en humanidades y leyes. Un año después se funda en la ciudad la Universidad de Concepción, gracias a la iniciativa de un comité formado para tal efecto. En 1919 la Universidad de Concepción solicita, por intermedio del comité Pro-Universidad, el nombramiento de comisiones examinadores de la Universidad de Chile para los cursos de dentística, farmacia y pedagogía en inglés. Dada la precariedad económica de la nueva universidad, el comité antes mencionado crea un juego de azar (la lotería de Concepción) para financiar las necesidades de la universidad, la que, por este medio, logra no sólo solucionar sus problemas sino que se desarrolla sin mayores sobresaltos hasta muy entrada la segunda mitad del siglo XX.

La Universidad Católica de Valparaíso¹⁹ surge gracias a un legado, transformado en fundación, que se propuso crear en la ciudad una universidad comercial e industrial. La nueva universidad abrió sus puertas en marzo de 1928, con la creación de la Facultad de industria y la Facultad de comercio y ciencias económicas, impartiendo, al mismo tiempo, cursos libres de idiomas y ramos prácticos de comercio; asimismo, crearía con posterioridad cursos nocturnos industriales para obreros y empleados.

Con posterioridad se crearía la Universidad Técnica del Estado²⁰ (que luego sería la Universidad de Santiago de Chile), la que se constituirá con el correr de los años en una de las dos grandes universidades estatales de carácter nacional; proyectará su accionar a todo el país mediante la creación de sedes regionales, que serán los canales a través de los cuales se llevará a cabo, posteriormente, la política del Estado en el terreno de la educación superior, aunque esto no significa que la Universidad Técnica del Estado tuviera las mismas atribuciones y prerrogativas que alcanzó a tener la Universidad de Chile.

Las primeras décadas del siglo XX encontraron a la Universidad de Chile en un proceso de crecimiento, madurez y afianza-



miento de su calidad y prestigio a nivel nacional. Prueba de lo anterior es, entre otros aspectos, el crecimiento de los servicios prestados al país en el terreno de la formación universitaria, como se manifiesta en el crecimiento de la matrícula estudiantil. En 1879, la matrícula universitaria ascendía a 711 alumnos, distribuidos en la siguiente forma: leyes 319, medicina 212, matemáticas 53, farmacia 68, bellas artes 59. El incremento de alumnos en las diversas escuelas universitarias fue constante: en 1880 la matrícula era de 817 alumnos, de 829 en 1881, de 901 en 1882. Luego, con la creación del Instituto Pedagógico en 1889 la matrícula creció bastante, es así que, en 1901 sin contar bellas artes, seguían estudios legales 398 alumnos, matemáticas 123, medicina 192, farmacia 54, dentística 79, obstetricia 55, y 155 alumnos esperaban titularse de profesores. Todo lo anterior daba un total de 1056 futuros profesionales. Cabe hacer notar el auge experimentado por el Instituto Pedagógico, el que comenzó con 31 alumnos en 1890 y ya en 1917 la cifra ascendía a 586, siendo la mayoría de ellos mujeres, transformándose de esta manera en "la primera instancia de ingreso masivo a la educación superior", así, de los 1098 alumnos que asistían al Instituto Pedagógico en 1921 más de la mitad eran mujeres.

Algo similar ocurrió en otras instancias académicas; la Escuela de medicina casi cuadruplicó su matrícula en un lapso de diez años (1909-1919); la Escuela dental, dependiente de esta facultad, tuvo que limitar el ingreso a la misma dado el espectacular aumento de la matrícula. Algo similar ocurrió en otras carreras, como derecho, farmacia, etcétera. En las últimas décadas de la aplicación del Estatuto de 1879, el aporte de la Universidad de Chile a la formación de profesionales se reflejó en las siguientes cifras: entre los años 1920-1929 se graduaron anualmente un promedio de 94 abogados, 72 médicos, 48 dentistas y 16 ingenieros. Por su parte, la matrícula siguió aumentando hasta llegar en 1931 a una cifra cercana a los 5 mil estudiantes.²¹

En vista del crecimiento y complejidad de las tareas asumidas por la Universidad de Chile a nivel nacional y en consideración a la existencia de otras universidades de carácter particular, el gobierno de turno se vio en la necesidad de crear un nuevo Estatu-



to Orgánico de la Universidad, el cual fue dictado en 1931 y que se mantuvo vigente por cerca de cuarenta años. Dicho estatuto dotó a la universidad de la indispensable autonomía para continuar su obra transformadora de la sociedad chilena. Como señalaba Mario Navarrete "la aprobación del nuevo Estatuto Orgánico dejaba en manos de las autoridades universitarias, sin necesidad de otras prescripciones o de cambiar las contempladas, todos los medios que fueran adecuados para modernizar la Universidad de Chile y hacer de ella el centro de todas las actividades nacionales".²²

El nuevo Estatuto Orgánico establecía que "corresponde a la Universidad de Chile, el cultivo de la enseñanza y la difusión de las ciencias, las letras y las artes, por medio de Institutos y establecimientos públicos de Investigación y Educación Superior y Escuelas y Organismos anexos que el supremo gobierno o ella misma determine crear y mantener en conformidad con las disposiciones de esta ley".²³ En el mencionado estatuto se establecía también que la universidad pasaba a ser una persona jurídica de derecho público que gozaba de autonomía. Se entregaba la dirección superior de la universidad al rector y a un consejo universitario, del que formaban parte los decanos de facultades, el secretario general de la universidad, los directores de educación primaria y secundaria y dos consejeros designados por el presidente de la república. Se establecía, asimismo, que el rector de la universidad debía ser nombrado por el presidente de la república, a propuesta de las facultades reunidas en Claustro Pleno, y duraba cinco años en su cargo, pudiendo ser reelegido indefinidamente. Quedó establecido que la universidad se componía de facultades, cuya creación o supresión sería realizada por el gobierno a propuesta del Consejo Universitario.

Hacia la década del cincuenta, la Universidad de Chile contaba con doce facultades: agronomía, arquitectura, ciencias y artes musicales, ciencias y artes plásticas, ciencias económicas, ciencias físicas y matemáticas, ciencias jurídicas y sociales, ciencias pecuarias y medicina veterinaria, filosofía y educación, medicina, odontología, química y farmacia, todo ello gracias a la enorme labor desplegada durante dos décadas por uno de sus más ilustres rectores, don Juvenal Hernández, quien dirigió la Universidad de



Chile entre 1933 y 1953. Durante su mandato se crearon las facultades de ciencias económicas(1935), agronomía(1938), ciencias pecuarias y medicina veterinaria(1938), arquitectura(1944), odontología(1945), química y farmacia (1945), ciencias y artes musicales (1948) y ciencias y artes plásticas (1948).

A juicio del nuevo rector los esfuerzos de la universidad no sólo debían aplicarse en la formación de profesionales, sino también en el apoyo y fomento de la investigación. En su opinión, había “dominado como base fundamental de los estudios el aspecto profesional de tradición napoleónica, estamos absorbidos por el pragmatismo, y hemos dejado sin estímulo el alma de la Universidad, esto es, el incansable anhelo de descubrir e investigar. Los maestros no han estimulado suficientemente en sus alumnos la rebeldía espiritual que investiga, progresa y escudriña, y así se explica la notoria carencia de exploración y creación”.²⁴

El desarrollo de la universidad en las décadas del 50 y 60

En las décadas siguientes, los postulados planteados por la rectoría de Juvenal Hernández fueron recogidos y desarrollados por el rector Juan Gómez Millas, quien rigió los destinos de la universidad en la década siguiente. Durante su rectorado ²⁵ se impulsó decisivamente el desarrollo de la investigación científica, como lo testimonia la serie de instituciones creadas para tal efecto, como los centros e institutos de biología, microbacteriología e inmunología, de fisiología, de economía, de investigaciones tecnológicas y normalización, de ciencias penales, de estudios legislativos, de psicología, de sociología, de resistencia de materiales, de física, de extensión musical, de artes plásticas, la Estación de biología marina, la Escuela de salubridad, el Instituto sismológico, etcétera.

En este periodo, para cumplir su misión de desarrollar la enseñanza y difusión de las ciencias, las letras y las artes, se elevó el número de facultades a doce, siendo ahora agronomía, arquitectura, ciencias y artes musicales, ciencias y artes plásticas, ciencias económicas, ciencias físicas y matemáticas, ciencias jurídicas y sociales, ciencias pecuarias y medicina veterinaria, filosofía y educación, medicina, odontología y química y farmacia.



Una de las funciones encomendadas a las facultades, en el ámbito específico de su esfera científica, era la enseñanza profesional, para lo cual cada una de ellas contaba con escuelas universitarias, las que impartían la enseñanza profesional mediante las cátedras, seminarios, academias, laboratorios, etcétera. Hacia finales de la década del 50 la Universidad de Chile llegó a contar con treinta escuelas universitarias dependiendo de las respectivas facultades.

Para el ingreso a las carreras impartidas por las diversas escuelas de la universidad, la Facultad de filosofía y educación desempeñaba un rol especial, ya que era aquí donde se otorgaba el grado de bachiller a los egresados de la enseñanza media, una prueba de conocimientos que permitía el ingreso y la obtención de títulos y grados en las diversas carreras que ofrecían las universidades estatales, que a la sazón eran la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. Las menciones del grado de bachiller eran matemáticas, biología, química, letras, educación, comercio y economía industrial. Posteriormente, el bachillerato fue sustituido por una prueba de aptitud académica, que también quedó en manos de la Universidad de Chile.

Para desarrollar no sólo la docencia y la investigación, sino también la extensión, la universidad creó en este periodo una serie de organismos culturales de proyección e importancia nacionales, como la Orquesta Sinfónica de la Facultad de Ciencias y Artes Musicales, los Museos de Bellas Artes y de Arte Contemporáneo, el Teatro de la Universidad, organismos e instituciones que contribuyeron a dar un impulso decisivo al desarrollo de la creatividad artística y cultural, especialmente en la década del 60.²⁶

Entre 1967 y 1973, la matrícula universitaria experimenta un aumento espectacular, pasando de 55 mil alumnos en 1967 a 139 mil en 1973, como producto de la llamada Reforma Universitaria, que comprometió a todas las universidades del país y que en el curso de la cual se produjo una racional reestructuración académica de las universidades, en especial en la departamentalización de las facultades, se precisaron las funciones docentes de investigación y extensión; se rearticulaban las escuelas y las facultades, se desarrolló la democracia en el interior de la universidad en todos

los terrenos: generación de autoridades, formas de gobierno, participación de todos los miembros de la comunidad y respeto irrestricto al pluralismo ideológico. Bajo el impulso de la Reforma Universitaria y en el contexto de la agudización de la confrontación política del país, hubo una importante apertura de la universidad a los problemas nacionales de todo orden, hasta el momento en que la crisis política cambió drásticamente la faz del país en 1973.

La educación superior bajo el régimen militar (1973-1990)

En términos generales se puede afirmar que desde la década de los 30 hasta 1973 el desarrollo de la educación se inscribió dentro de un modelo de desarrollo particular; el que se definía en lo económico por el impulso que se confirió al proceso de industrialización del país, orientado a la sustitución de importaciones y, asimismo, por el rol preponderante que asumió el Estado, en cuanto agente económico conductor de dicho proceso y como instancia decisiva en la distribución del excedente.²⁷ En el plano político, este modelo ha sido caracterizado como el “Estado de compromiso” y cuyos rasgos más sobresalientes fueron la ausencia de un bloque social específico, capaz de hegemonizar la conducción del proceso, lo que generó múltiples alianzas; la existencia de un significativo nivel de concordancia en relación con el modelo de desarrollo, y el establecimiento de ciertas normas para la solución de conflictos que hicieron del propio Estado el ámbito principal de resolución de tales conflictos.²⁸

Estos rasgos, entre otras cosas, facultó un proceso expansivo de la participación política del conjunto de la sociedad; un nivel creciente del carácter político de la confrontación de intereses y la ampliación sostenida del aparato del Estado, ya sea por su calidad de agente económico principal, ya sea para responder a las demandas sociales, como previsión, salud y educación, fundamentalmente, de sectores sociales cada vez más numerosos. Lo anterior transformó al Estado en el objeto central de la actividad social, de los partidos políticos y otros canales de participación social. Cabe hacer notar, asimismo, que en el marco de lo anterior, el proceso de ampliación de la democracia política experimentó un



gran salto en la década del 60.

Si en la década de los 30, la población electoral representaba apenas un 10 por ciento de la población nacional, hacia 1957 esta cifra aumentó a un 17 y en 1972 la población electoral alcanzó la cifra de 45 por ciento del conjunto de la población del país.

Como ha sido reconocido ampliamente, si bien la educación exhibió en el periodo una relativa independencia respecto de la estructura económica, no es menos cierto que su función social y la evolución del sistema educacional fueron concordantes con el modelo de desarrollo que se puso en marcha. La relativa autonomía del sistema de enseñanza, especialmente en el ámbito de la educación superior, no sólo era permitido, sino que fue estimulado por los rasgos del modelo económico mismo. Apoyándose en el papel asumido por el Estado, la educación superior se transformó en un instrumento eficaz de movilidad social, que, aunque relativamente selectivo respecto de ciertos grupos sociales, permitió rearticulaciones en la división social del trabajo y en la distribución del ingreso y tuvo una influencia decisiva en el heterogéneo conglomerado de las capas medias. Ellas fueron las que obtuvieron las mayores ventajas sociales y las mayores oportunidades que ofrecía el sistema educacional chileno hacia la década de los años 60.

Dadas estas circunstancias, el desarrollo de la educación sirvió también al propio proceso de democratización social y político, al constituirse, especialmente en el terreno de la educación superior, en un ámbito de producción y transmisión de conocimientos interpretativos de la realidad sociopolítica y en campo de elaboración de proyectos diferentes de transformación de la realidad social vigente. Lo anterior contribuyó de manera importante al cuestionamiento del sistema social imperante, no sólo en el terreno de las organizaciones sociales propiamente, sino también, a fines de la década del 60, en el terreno de las instituciones de educación superior, tanto privadas como estatales. Se reivindicó el principio de la autonomía universitaria, para llevar adelante una Reforma Universitaria generada por las bases mismas, que en 1967 le confirió a las universidades una función social "crítica", además de aquellas relativas a la formación profesional y al desarro-



llo científico.²⁹ En este sentido, la ampliación del sistema educacional experimentada en la década del 60 expresaría, al mismo tiempo, una “masificación de la creatividad social” y un estímulo para la intervención de amplios sectores sociales en la disputa por la conducción del país, concretados en diversos proyectos históricos, bajo el marco y amparo del Estado vigente, y en no pocas oportunidades, impulsado desde su interior. La expansión del sistema educacional chileno y sus conquistas, ocurridas en la década del 60, se mantendrán durante el periodo presidencial de Salvador Allende hasta 1973.

La reforma educacional se orientó hacia una creciente democratización de la enseñanza, manifestándose de múltiples maneras, entre las que cabe destacar la expansión de la cobertura del sistema educacional hacia sectores populares y campesinos; el establecimiento de un masivo sistema de asistencia para atenuar los efectos educacionales de las condiciones de desigualdad social; la afirmación del principio de igualdad de oportunidades en la educación; el respeto al principio del pluralismo ideológico en la enseñanza y la promoción de diversas formas de participación en la gestión educacional. Cabe agregar que, dos décadas después, muchos de estos postulados han vuelto a estar en el centro del debate universitario y en las plataformas reivindicativas del estudiantado universitario.

El modelo de organización social del gobierno militar

El proceso reseñado anteriormente cambió radicalmente luego del golpe militar del 11 de septiembre de 1973, repercutiendo profundamente en el conjunto de la sociedad chilena. La crisis social generalizada que se desencadenó durante el gobierno de la Unidad Popular (1970-1973) cuestionó los fundamentos mismos del “Estado de compromiso” y la instauración del gobierno militar significó la puesta en marcha de un proyecto socioeconómico de nuevo tipo. Apoyándose en la fuerza como principal recurso de poder, el bloque social representado por el nuevo gobierno asumió el control del Estado y orientó su acción en pos del establecimiento de un nuevo orden social, tanto en lo económico, como en

lo político, lo ideológico y, en general, en las diversas instancias de la sociedad chilena. Este giro se hizo presente, en su momento, en el terreno de la educación superior del país.

En el terreno económico se impuso al país un nuevo modelo de desarrollo que abandonó el objetivo de la industrialización sustitutiva por un modelo económico que hacía del mercado la instancia dominante y casi exclusiva de la economía, o dicho en términos más concretos, se instaura el modelo de una "economía social de mercado". En dicho modelo la intervención del Estado como agente económico se transfirió al mercado, lo que implicó una política acelerada de privatizaciones de las empresas que estaban en manos del Estado. Este nuevo modelo de organización social no limitó la acción del mercado a la sola esfera económica, sino que extendió este principio, otorgándole la importancia de un mecanismo regulador del conjunto de la convivencia social, llegando a afirmarse que la libertad económica, asociada a la libertad de empresa, se debía constituir en el fundamento de toda otra libertad social.³⁰

En el plano político la estrategia del gobierno militar fue la de destruir las bases del anterior "Estado de compromiso", cuyo carácter democrático y participativo, con presencia decisiva de las corrientes políticas, constituían un serio obstáculo a la puesta en marcha de la nueva política. De esta manera se estableció un Estado autoritario, excluyente, que en su primera fase de desarrollo prescindió de toda forma de representación popular, y que, en su fase de consolidación, sólo alcanzó a concebir una forma de intermediación partidaria restringida al imperativo de preservar el nuevo orden social, excluyendo, obviamente, toda forma de organización política o social alternativa. En función de lo anterior, el principio de la soberanía popular fue subordinado al principio de que las fuerzas armadas representaban los verdaderos intereses de la Nación, erigiéndose en las garantes del orden social y preservadoras de la unidad nacional.³¹

En el terreno ideológico se aplicaron criterios concordantes con los expresados en la esfera política. Luego de una primera fase en que se procedió a "limpiar" el escenario social de la presencia de focos de irradiación ideológica que expresaran proyec-



tos sociales de organización opuestos o alternativos a la línea oficial, se tendió, posteriormente a combinar medidas represivas con propuestas afirmativas de diferente tipo.

Por un lado, se mantuvieron severas restricciones a la libertad de expresión y de enseñanza, lo que condujo a reducir drásticamente el espacio ideológico en función de las exigencias de estabilidad para el desarrollo del régimen.³² Por otro lado, se avanzó decisivamente en la constitución de un nuevo sistema de producción y transmisión de ideas que, por sus normas de funcionamiento, sirviera al nuevo proyecto de organización social. En este terreno, luego de un inicial coqueteo con la ideología “cooperativista” se impuso la tendencia de orientación liberal (aunque con contenidos y estrategias muy propias) que colocó el énfasis en asegurar por diferentes medios que los rasgos inherentes al propio sistema de producción y transmisión ideológica fueran los que regularan los contenidos, de tal manera que, a partir de su consolidación, fuera el mismo sistema el que permitiera una apertura posterior, en la medida en que los ya “depurados” medios de transmisión y recepción ideológica aseguraran la fe en el modelo implantado. Es preciso agregar que el criterio de privatización y de inserción en la lógica del mercado sirvió, o cumplió un papel fundamental en cuanto mecanismo de regulación de las prácticas ideológicas como queda de manifiesto al examinar la política educacional del régimen militar.

La política educacional del gobierno militar en el periodo 1973-1979

No fue hasta 1979 que el gobierno militar logró articular una política educacional coherente, cuando dio a conocer su Directiva Educacional. Pero desde que había asumido el poder había ido entregando una serie de elementos que definían su posición en el terreno de la educación y que fueron retomados, retocados y ratificados en la mencionada directiva. Ya en la famosa “Declaración de principios” se hacía presente la clausura del pluralismo ideológico, al proclamarse un Estado que se adscribe a una determinada tradición ideológica, al determinar su acción como “eminente-



nacionalista".³³ En la consecución del propósito de "iniciar una nueva etapa en el destino nacional, abriendo paso a nuevas generaciones de chilenos formados en una escuela de sanos hábitos cívicos", el mismo gobierno no dejó de establecer que para ello se requería de "una educación que fomente una escala de valores morales y espirituales propios de nuestra tradición".³⁴

En diciembre de 1975 el gobierno militar emitió un segundo documento, denominado Objetivo Nacional de Chile, que definió más claramente la sustancia ideológica del régimen, en el que planteaba que la educación debía "profundizar y transmitir el amor a la patria y a los valores nacionales", dejando en claro, al mismo tiempo, que "no se aceptará la difusión proselitista de ninguna doctrina o idea que atente contra la tradición o la unidad nacional... o contra la integridad de la familia o de la Nación".³⁵ Una medida práctica, acorde con tal predicamento, fue la de intervenir a las universidades del país, nombrando como rectores delegados a personal salido de las fuerzas armadas, expulsar a los académicos y estudiantes que constituían, o podían constituirse, en adversarios del régimen, y cerrar carreras y escuelas universitarias consideradas "focos ideológicos" del descontento, especialmente aquellas en que se cultivaba un pensamiento social considerado "peligroso"; este proceso de depuración concluyó hacia 1977.³⁶ Así, el jefe de la junta militar podría decir, o más bien insistir en el propósito de formar "una nueva generación empapada en los ideales del nuevo régimen, capaz de otorgar vida efectiva a esa institucionalidad y a esos hábitos profundamente renovados, bajo la inspiración y guía del actual gobierno".³⁷ De esta manera, el gobierno militar pretendió definir el tipo de chilenos que requería su concepción de la nación y, para estos efectos, requirió de una especial política educacional en tanto instrumento, el más adecuado, para la formación y desarrollo de esos ciudadanos de nuevo tipo.

Los antecedentes expuestos anteriormente son importantes para comprender el carácter de la política educacional que se pone en marcha con la Directiva de 1979, ya que, como se expresa en la misiva que envía el presidente al Ministerio de Educación, dicha política debía inscribirse en el "estricto marco de la Declaración de Principios del gobierno de Chile" y de su "objetivo nacional"



Los lineamientos generales de la política educacional de la Directiva de 1979 se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

a) El gobierno militar se reservaba la tuición sobre los contenidos de la enseñanza, excluyendo la posibilidad de que el sistema educacional pudiera ofrecer una interpretación alternativa sobre la sociedad, la historia, etcétera, es decir, el objetivo que la Directiva le asignó a la educación no era otra que la de formar “buenos trabajadores, buenos ciudadanos y buenos patriotas”.

b) El gobierno militar restringió la responsabilidad social del Estado en el terreno educacional, en la medida en que se estipulaba que la educación media y la superior serían consideradas como una “situación de excepción” y quienes accedieran a ella debían, en la mayoría de los casos, hacerse cargo de los costos que implicaba. Con esta fórmula, se impuso una importante restricción al principio de igualdad de oportunidades educacionales que había prevalecido en el pasado.

c) Se afirmaba, asimismo, la decisión del gobierno militar de limitar sustancialmente la expansión de la labor educativa del Estado y transferir las posibilidades de ampliación del sistema educacional al sector privado, conservando, eso sí, “en todo momento sus funciones normativas y fiscalizadoras”.³⁸ Al mismo tiempo se reforzaba la subordinación de la educación al mercado y a la estructura existente de la distribución del ingreso.

d) El proceso de privatización de la enseñanza se acentuó en el caso de la enseñanza técnico profesional, en la medida en que se proponía su traspaso a la empresa privada por vía de anexión.

Durante el primer semestre de 1980, el gobierno militar dio a conocer dos nuevas iniciativas en el terreno educacional. En primer lugar introdujo algunas modificaciones en los planes y programas de la educación general básica, promoviendo una mayor flexibilidad programática, lo que implicó un cierto grado de libertad para impartir la enseñanza, siempre y cuando no transgredieran los límites impuestos en lo ideológico y político. En segundo lugar, el gobierno anunció sus propósitos de traspasar la administración de la educación fiscal (básica y media) a los municipios. Esta iniciativa de descentralización constituyó, en cierta medida, un complemento de las medidas de privatización de la educación

contempladas en la Directiva de 1979. Esta última medida produjo dos efectos de importancia que es necesario consignar. En primer término, esta "municipalización" contemplaba la creación de nuevos medios de intervención de las empresas privadas en el terreno de la enseñanza fiscal, dado que se estimulaba la participación de la iniciativa privada en el apoyo a la gestión educativa, como también a través del traspaso de algunas responsabilidades educacionales a las empresas. El segundo efecto se relacionaba con la situación del cuerpo docente y su relación con el Estado. En la educación fiscal centralizada, el profesorado fiscal, que en esa fecha era de cerca de 90 mil maestros, constituía una fuerza gremial de consideración, pero con el proceso de "municipalización" pasó a depender de cada comuna y su situación contractual se atomizó como gremio, minando la unidad gremial del magisterio.

Para dar una idea adecuada de las transformaciones operadas en el sistema educacional chileno entre 1973-1979, es conveniente proceder comparativamente, contraponiendo las tendencias de crecimiento en el periodo 73-79, con las tendencias observadas en el sexenio anterior, es decir entre 1967-1973. En términos generales puede decirse que en el periodo 73-79 hubo una fuerte disminución de la tasa de crecimiento de la matrícula del sistema de educación formal, incluyendo los tres niveles, básica, media, universitaria.

Entre 1967-73 el sistema educación aumentó en más de 870 mil alumnos, lo que equivalía a una tasa de crecimiento anual de 5.5 por ciento, que se tradujo en un crecimiento promedio de 145 mil matrículas por año. En cambio, entre 1973-79 el aumento real fue de 68 mil 681 matrículas, equivalentes a una tasa promedio anual de crecimiento del 0.4 por ciento. Los datos expuestos indican que tanto en la educación básica como en la universitaria, se experimentó en los años 73-79 una reducción de la matrícula en términos absolutos, comparada con la matrícula en 1973.³⁹ En cambio, en la educación media la tasa promedio anual fue positiva, de más de 3.12 por ciento. En el nivel de la enseñanza universitaria es donde la contracción de la matrícula demuestra ser más pronunciada. Mientras que en el periodo 1967-73 la matrícula global de la universidad había registrado una tasa anual de crecimen-



to de 16.6 por ciento, ésta se redujo a un menos 1.7, entre 1973-79. Esta modificación en el ritmo de crecimiento fue más pronunciado para las universidades estatales, conformadas por la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, las que en el periodo anterior habían crecido más que el resto. Para estas universidades la tasa promedio anual del periodo 73-79 fue de menos 3.4 por ciento, es decir que hubo dos mil 261 alumnos matriculados menos por año, en condiciones que en los seis años anteriores había habido un incremento de más de 14 mil matrículas promedio anual. Esta situación va a cambiar drásticamente en la década siguiente, no sólo en lo relativo a la reordenación del sistema universitario en general, sino también en la relación con el conjunto del sistema de educación superior, cuyo marco más inmediato fue la puesta en vigor de una nueva Constitución Política y un acelerado desarrollo de un modelo socioeconómico centrado en el mercado, en la iniciativa privada, en desmedro de la acción del Estado en las diversas esferas de la vida social, incluida la educación superior de carácter estatal.⁴⁰

Transformaciones del sistema universitario y su régimen jurídico en el periodo 1980-1990

En el artículo 19 de la nueva Constitución Política se aseguraba la libertad de enseñanza, especificando que dicha garantía incluía el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales, lo cual permitía la realización de cambios de importancia en el terreno de la educación superior, que, a la fecha, contaba sólo con dos instituciones universitarias de carácter fiscal y otras 6 de carácter particular, pero en ambos casos estaban amparadas por el Estado del cual recibían un aporte fiscal directo para su funcionamiento, siendo éste mayor en el caso de las universidades estatales.

En el Decreto Ley 3 541 de diciembre de 1980 se le entregaba al jefe del gobierno militar (denominado ahora presidente de la república) la facultad para que, en un año, procediera a reestructurar las universidades del país, incluida la Universidad de Chile, y dictar todas las disposiciones pertinentes para fijar su régimen



jurídico, regular su establecimiento, establecer sus normas estatutarias y los procedimientos de regulación de su estructura orgánica. En ejercicio de tales atribuciones, el gobierno militar promulgó en el año 1981 una serie de decretos que crearon y establecieron los estatutos de las nuevas entidades de educación superior: universidades, institutos profesionales y las academias superiores del Estado. Todas estas nuevas instituciones públicas se organizaron sobre la base de las sedes regionales que habían creado a lo largo del país la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado. La abundante legislación dictada durante 1981, para establecer nuevas instituciones estatales de educación superior y dotarlas de estatutos, fue uno de los momentos más importantes en la reestructuración de las instituciones de educación superior del Estado. Con posterioridad, entre 1984 y 1988 mediante leyes se realizaron ajustes menores al cuadro institucional generado en 1981. Pero el gobierno militar no se limitó a legislar en el sector estatal de la educación universitaria para introducir los cambios deseados en la educación en general, sino que, y esto es uno de los aspectos más decisivos, abrió el sistema a la creación de nuevas entidades privadas.

Por intermedio del DFL, Decreto con fuerza de ley, n.1 de 1980 y del de educación del 3 de enero de 1981, el gobierno estableció la normativa de las universidades. La universidad fue definida como una institución de educación superior, “de investigación, raciocinio y cultura” (sic), que en el cumplimiento de sus funciones debía atender adecuadamente los intereses y necesidades del país, al más alto nivel de excelencia. Al mismo tiempo consagró, formalmente, los principios de la autonomía universitaria y la libertad académica.⁴¹ También reserva a las universidades el otorgamiento de grados académicos de licenciado, magister y doctor, así como los títulos profesionales que requerían de licenciatura previa, e indicaba de manera taxativa cuáles eran los títulos profesionales que podían ser conferidos por las universidades con la previa obtención de la licenciatura. También se establecieron las normas relativas a la creación y disolución de universidades privadas. A su vez, por intermedio del DFL 2 del mismo año se dispuso que los rectores (militares “delegados”) de las univer-



sidades existentes debían proponer al Ejecutivo un plan de reestructuración de las respectivas entidades, de modo que cada una de ellas “contase con un número racional de alumnos” para cumplir adecuadamente con sus finalidades propias, lo que en los hechos significó el desmembramiento y atomización de las dos grandes universidades estatales del país: la Universidad de Chile y la Universidad Técnica del Estado, las que por largo tiempo habían mantenido en vilo el ideal de universidad nacional.

En virtud de lo anterior, y mediante una serie de decretos, se crearon nuevas universidades e institutos profesionales de carácter estatal, a partir de las sedes de las universidades antes mencionadas y se fijaron sus respectivos estatutos. Es así que en 1981 se creó la Universidad de Valparaíso, el Instituto Profesional Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Santiago, la Universidad de Antofagasta, la Universidad de la Serena, la Universidad del Bío- Bío, la Universidad de la Frontera y los Institutos Profesionales de Santiago, de Arica, de Iquique. También la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso, de Copiapó, de Chillán, de Valdivia, de Osorno, de Magallanes y de Talca. Posteriormente estos institutos pasaron a ser universidades. En 1984, mediante varias leyes, el Instituto Profesional de Iquique se transformó en la Universidad Arturo Prat, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas se transformó en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, la Academia Superior de Ciencias Pedagógicas de Valparaíso se convirtió en la Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación; a la Universidad del Bío-Bío se le anexó el Instituto Profesional de Chillán, así como el Instituto Profesional de Valdivia se unió a la Universidad Austral de Chile.

En lo que respecta al financiamiento de las universidades, el DFL 4 de 1981 establecía que éste debía basarse en tres elementos esenciales; en primer término se consignaba un “aporte fiscal directo” de libre disposición para las instituciones, asignados según criterios históricos, es decir conforme al porcentaje que en esa época se repartían los recursos fiscales a las instituciones de educación superior denominadas “tradicionales”. En segundo término se consignaba un “aporte fiscal indirecto”, ligado al número de



alumnos que cada institución lograra matricular en el primer año de alguna de sus carreras, de entre los alumnos que lograsen los 20 mil mejores puntajes en la prueba de ingreso a la universidad, la llamada prueba de aptitud académica. Este mecanismo estaba abierto a las universidades estatales y a las particulares que recibían aporte económico del Estado. En tercer término, y bajo el postulado que las universidades debían cobrar aranceles que reflejaran el costo real de la docencia y el beneficio privado que resultaba de la formación profesional del alumno, se creó un mecanismo que permitiera financiar a los estudiantes de bajos recursos, a través de un sistema de préstamos con cargo a fondos fiscales, llamado crédito fiscal universitario, administrado inicialmente por un servicio fiscal, pero que luego se transformó en el llamado crédito universitario (1987), administrado por las propias instituciones de educación superior.⁴²

La nueva Ley de educación (LOCE) de 1990

El gobierno militar, después de perder el plebiscito de 1988 y luego de ser derrotado su representante en las elecciones presidenciales de 1989, exactamente un día antes de que asumiera la presidencia de la república el demócrata Patricio Aylwin, publica en el *Diario Oficial* la Ley Orgánica Constitucional de la Enseñanza (LOCE) que, en lo relativo a la enseñanza superior establece los requisitos para el reconocimiento oficial de las instituciones de este nivel. En dicha ley se reconocen cuatro tipos de instituciones de enseñanza superior: las universidades; los institutos profesionales; los centros de formación técnica, a los que se agregaron las academias de guerra y politécnicas, escuelas de armas y especialidades de las fuerzas armadas y la Escuela técnica aeronáutica de la Dirección General de Aeronáutica Civil y el Instituto superior de ciencias policiales de carabineros de Chile. Esta Ley va a determinar el marco legal dentro del cual se desarrollará la política de educación superior de los dos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia (Patricio Aylwin 1990- 1994; Eduardo Frei 1994-2000), y si bien se ha presentado al Congreso de la República una nueva ley de educación, ésta no ha logrado trami-

tarse y duerme, por así decirlo, desde hace seis años el sueño de los justos. En este sentido, para comprender la problemática de la universidad en la década de los noventa, es preciso referirse a esta normativa de manera algo extensa.⁴³

La LOCE establece que las entidades que aspiren a ser reconocidas por el Estado como instituciones de educación superior deberán ser creadas por ley.

Se establece, asimismo, que las universidades privadas serán siempre corporaciones de derecho privado sin fines de lucro (¿cómo sustraerse?).

Se faculta a todas las universidades, estatales y particulares, a otorgar títulos profesionales y toda clase de grados académicos, en especial los de licenciado, magister y doctor. También los institutos profesionales pueden otorgar títulos profesionales, con excepción de aquellos que requieran una previa licenciatura, y también títulos de técnico de nivel superior en las áreas en que se otorgan títulos profesionales. En cuanto a los centros de formación técnica quedaban facultados para otorgar títulos de técnicos de nivel superior. La propia LOCE define en su artículo 31 lo que debe entenderse por título profesional, técnico y los diversos grados académicos. Conviene destacar que las academias de guerra y politécnicas de las fuerzas armadas, la Escuela técnica aeronáutica y el Instituto superior de ciencias policiales de carabineros de Chile son facultados por la LOCE para otorgar, además de títulos profesionales, los grados académicos de licenciado, magister y doctor, en los ámbitos inherentes a sus respectivos quehaceres profesionales, los que serán considerados como equivalentes a los de similares características que otorgan las otras instituciones reconocidas por el Estado como universidades e institutos profesionales.

En cuanto a las escuelas de armas y especialidades de las fuerzas armadas quedaban facultadas para otorgar títulos técnicos de nivel superior equivalentes a los de similar carácter impartidos por las instituciones "civiles" de enseñanza superior. La LOCE establece, asimismo, una serie de principios de la enseñanza superior, como la autonomía de las instituciones, la libertad académica y la "prescindencia política" en los mismos términos en que fueron establecidos en las normativas de 1980.



Una de las innovaciones importantes de la LOCE fue la creación del Consejo Superior de Educación, organismo autónomo con personalidad jurídica y patrimonio propio, que se relaciona con el presidente de la república a través del Ministerio de Educación. Se establece aquí que el presidente de dicho consejo es el ministro de Educación y los otros integrantes son ocho académicos designados por las universidades e institutos profesionales autónomos, el Instituto de Chile, la Corte Suprema de Justicia y los comandantes en jefe de las fuerzas armadas y el general de carabineros de Chile. En julio de 1990 este singular consejo estaba ya funcionando, sus funciones esenciales eran :

a) Intervenir en el proceso de constitución de las universidades e institutos profesionales de carácter privado y aprobar el proyecto institucional respectivo, certificando que la entidad en formación cuenta con los recursos suficientes para desarrollar sus tareas.

b) Establecer y administrar el sistema de acreditación de las universidades e institutos profesionales privados.

c) Servir como órgano consultivo del Ministerio de Educación en materias relacionadas con la LOCE.

Esta ley dejaba establecido que, en relación con el sistema universitario anterior, las universidades e institutos profesionales existentes al 31 de diciembre de 1980, las que de ellas derivaran y las sucesoras de algunas de ellas mantenían su carácter de tales y conservaban su autonomía.

En lo que se refiere específicamente a las universidades del Estado se confirma su condición de persona jurídica de derecho público, autónomas y con patrimonio propio y se establece que se rigen por las disposiciones del título III de la LOCE, en lo que les fuese aplicable, y por las leyes que hacen referencia a ellas. En este sentido la LOCE no varió sustancialmente la situación vigente para las instituciones del Estado, que, como servicios públicos que son, están sujetas al control previo de la legalidad de sus actos y de los contratos que celebren por parte de la Contraloría General de la república. Cabe destacar que la Contraloría General de la república ha interpretado extensivamente la oración "por las leyes que hagan referencia a ellas", expresada en la LOCE, entendiendo



por ella que a las universidades estatales les son aplicables las normas generales que rigen a la Administración Pública.⁴⁴ Esta interpretación ha generado serios problemas administrativos y de gestión en las universidades estatales, que en los años siguientes llevó a la creación del Consorcio de Universidades Estatales.

El sistema universitario actual. Problemas y perspectivas

En la década anteriormente examinada se produjeron los cambios más sustantivos del sistema universitario chileno y sus implicaciones han gravitado de manera decisiva en el desarrollo de las políticas educacionales de los regímenes democráticos de la década del 90, al punto que se puede afirmar, con las salvedades del caso, que dichas políticas se han enmarcado dentro de los parámetros establecidos por el desarrollo de la educación superior de la década anterior, como lo confirma la comisión de expertos que diseñaron las políticas de la educación superior bajo el gobierno de Patricio Aylwin Azocar.⁴⁵

En este sentido, la base de la educación superior chilena se ha caracterizado por lo reciente de su configuración y diversificación. Baste recordar que si en los comienzos de 1980 existían en el país dos universidades estatales y seis de carácter privado, aunque todas recibían un aporte fiscal directo, al inicio de la década siguiente el sistema de educación superior estaba constituido por cerca de 298 establecimientos, incluidos los institutos profesionales y los centros de formación técnica, que, de conjunto, atendían un universo de alrededor 250 mil alumnos.⁴⁶ Pero del total de esas instituciones, sólo ocho universidades antiguas y las derivadas de dos de ellas poseían una trayectoria institucional de varias décadas. Dentro de ellas, la Universidad de Chile, la Universidad Técnica del Estado y la Pontificia Universidad Católica contaban con una sólida tradición académica, por lo que no es de extrañar que se hayan constituido en el pilar académico del desarrollo universitario en este periodo. El resto de las instituciones, casi sin excepción, surgieron con posterioridad a 1980 y se orientaron, de manera preferente y casi exclusiva, a la enseñanza profesional.

La diversificación experimentada por la educación superior

en esta década se orientó en dos direcciones fundamentales; por un lado se produjo una diversificación vertical, por así decirlo, dando lugar a instituciones de diverso tipo, como universidades y otras instituciones que ofrecen formación técnico profesional. Así tenemos que a finales de la década de los 80 y comienzos del 90 se constata la existencia de 60 universidades, 82 institutos de formación profesional y 156 centros de formación técnica reconocidos oficialmente por el Estado.⁴⁷ Por otro lado, esta diversificación de la educación superior operó horizontalmente en dos niveles: la de aquellas instituciones que reciben un aporte fiscal directo y un gran número de nuevas instituciones de carácter privado, que a diferencia de las anteriores, financian sus actividades sin apoyo directo del Estado, las que en 1994 sumaban en total 257, todas ellas creadas en virtud de la legislación dictada a partir de 1981, y que se desglosaban en 45 universidades, 77 institutos profesionales y 135 centros de formación técnica.

En lo que respecta al destino de esta reconfiguración y diversificación, conviene destacar que la reforma de los ochenta, así como la LOCE se inspiró en una concepción del sistema que resultó muy diferente en la práctica, lo que ha generado una serie de problemas que han debido ser asumidos por los gobiernos democráticos de esta década. Inicialmente se habían concebido tres tipos de instituciones; por un lado, las universidades, que debían constituir un grupo reducido de instituciones de élite, realizar investigación y tener programas de posgrado; por otro, los institutos profesionales, que estaban orientados básicamente a la docencia y la formación profesional, y por último, los centros de formación técnica, encargados de la formación de técnicos de nivel medio, mediante carreras de corta duración y de fácil adaptación a las demandas del mercado ocupacional. Pero en la práctica, como lo ha señalado el Consejo Superior de Educación:

No ha sido posible asumir la diversidad institucional y definir orientaciones generales sobre la misión de las instituciones según su tipo y características. Tampoco se han formulado definiciones acerca de los límites del sistema; esto es, por una parte, definición de los requisitos indispensables que una entidad debe cumplir, según su tipo, para in-

corporarse al sistema de enseñanza superior y para permanecer en él, y, por otra parte, precisión de las esferas de competencia características de cada institución.⁴⁸

Veamos más precisamente la problemática a que hace referencia el Consejo. Ya en la legislación de 1981 se había actuado con un criterio centrado fundamentalmente en la docencia y alejado del concepto tradicional de universidad que había imperado en el país hasta ese momento, lo que se expresó en el hecho que se privilegiaron ciertas carreras profesionales, a las que de manera unilateral se caracterizó como propiamente universitarias, precisamente aquéllas que gozaban de mayor prestigio social y, al mismo tiempo, se promovió la creación de universidades privadas con la mínima exigencia de impartir una, o algunas de las profesiones consideradas en ese momento como exclusivamente universitarias. Esto derivó en un crecimiento acelerado de universidades privadas, en las que se impartían en especial las carreras de menor costo relativo (las llamadas carreras de tiza y pizarrón). De esta manera nos encontramos que en 1995 existían 55 carreras de ingeniería comercial, 36 de derecho, 32 de psicología y 32 de periodismo. El 70 por ciento de estas carreras se impartían en la universidades privadas creadas después de 1981.

Dadas estas condiciones, los institutos profesionales vieron disminuido su espacio en el sistema, perdiendo su especificidad. Este hecho explica que muchos institutos profesionales optaron por convertirse en universidades, manteniendo al mismo tiempo su personalidad jurídica como institutos para impartir carreras que, en muchos casos, no tenían una real identidad institucional. Siguiendo este predicamento cerca de 15 universidades privadas surgieron de institutos profesionales. Por su parte, el Estado mismo optó en 1993 por transformar los dos institutos profesionales que tenía en universidades, como la Universidad de Talca y la Universidad Tecnológica Metropolitana.

En cuanto a los centros de formación técnica, orientados a la formación de personas con competencia técnica de apoyo al nivel profesional, han diversificado su oferta, generando carreras de distintas características curriculares y de diferente duración, predominando las orientadas al sector de servicios, pero como se ha

visto en estos años, han sufrido la dura competencia de las universidades e institutos profesionales, los que también han creado carreras técnicas como una forma de incrementar su matrícula, lo que ha significado que en 1995, cerca del 18.25 por ciento del total de alumnos de carreras técnicas que se imparten en los tres niveles de la educación superior estaban en sus manos.

Todo lo anterior lleva a la conclusión que el sistema de educación superior, en su conjunto, ha sufrido serias distorsiones.⁴⁹ En relación con lo anterior, cabe agregar que durante el periodo comprendido entre los años 1983-1993, la matrícula total en la educación superior creció en un 80 por ciento. Dicho crecimiento fue de un 77 para las universidades, 50 para los institutos profesionales y de 110 por ciento para los centros de formación técnica. No obstante este incremento, en la última década, la matrícula de técnicos implicó una proporción de 2 estudiantes de carreras profesionales por cada estudiante de nivel técnico superior, tasa que se observa como muy lejana de los estándares internacionales que estiman una relación de 4 a 7 técnicos por cada profesional.

Como se ha dicho, el número de universidades se ha incrementado en forma acelerada: de ocho en 1880 se pasó en 1987 a 25 y en 1994 ya eran 70. Lo anterior implicó obviamente una mayor oferta de vacantes. Las universidades estatales en 1983 cubrían 61 mil 411 vacantes y en 1993 alcanzaban a 84 mil 298, aumentando en un 37.3 por ciento, aproximadamente; las particulares que recibían aporte del Estado cubrían 46 mil 014 vacantes en 1983, cifra que aumentó a 60 mil 048 en 1993, experimentando un aumento del 30.5 por ciento. En suma, las universidades "tradicionales", en su conjunto, cubrían una matrícula de 107 mil 425 en 1983, aumentando a 144 mil 346 en 1993, es decir experimentaron un aumento del 34 por ciento. En el caso de las universidades privadas que no reciben aporte del Estado, tenían una matrícula de dos mil 708 en 1983, subiendo a 49 mil 986 en 1993, es decir tuvieron un aumento del 1745.9 por ciento. En términos totales, la matrícula en 1983 ascendía a 110 mil 133 alumnos, elevándose en 1993 a 194 mil 332, es decir experimentó un aumento del 76 por ciento. No obstante, es necesario señalar que a pesar del importante incremento de la matrícula experimentado por la edu-

cación superior en estos últimos años, la proporción de estudiantes por cada 10 mil habitantes ha seguido siendo baja en relación con la que presentaban otros países de la región con un nivel de desarrollo más o menos similar en la segunda mitad de la presente década.

El aumento en la cobertura de la educación superior experimentada en los últimos años, no ha significado un aumento proporcional y correspondiente en las diversas profesiones y áreas del saber involucradas. En relación con el crecimiento por áreas, en la última década, la matrícula ha tendido a disminuir proporcionalmente en las ciencias básicas (de un 3.0 % a un 2.4 %) y en tecnología (de un 29.5% a un 25.7 %), aumentando en el terreno de las ciencias sociales (de un 7.1 a 12 %), así como en administración y comercio (de un 15.9 a un 20.5 %), es decir, el crecimiento de la oferta académica, especialmente en el campo de las universidades e institutos profesionales del sector de la educación privada, se ha orientado a las carreras que no requieren una especial infraestructura técnica y material.⁵⁰

Se puede decir que la tendencia fundamental en la presente década ha sido de un crecimiento casi exorbitante del nivel universitario, en el terreno de la educación superior privada y que en relación con la oferta se ha concentrado preferentemente en las carreras que requieren de menor infraestructura, lo que ha traído como consecuencia que dicho desarrollo ha generado un serio desperfilamiento de los tipos institucionales que conforman la educación superior del país.⁵¹

En lo que se refiere a la articulación y coordinación del sistema de educación superior, conviene recordar que uno de los objetivos perseguidos por la reforma del sistema de educación superior diseñado en la década anterior era el de generar una articulación vertical de las instituciones, para facilitar un flujo continuo de un nivel a otro. Este objetivo no se ha cumplido en la realidad, sino que la tendencia ha sido, en los hechos, que los distintos niveles de la educación superior se han mantenido como comportamientos estancados, cerrados, compitiendo entre sí, con el consiguiente perjuicio del estamento estudiantil que accede a los estudios superiores.⁵²

Este carácter competitivo en el interior de la educación superior se hace presente de manera manifiesta en la existencia de diferentes formas de agrupación horizontal, a través de organismos interinstitucionales de distintas naturalezas, ya sea que se hayan creado por ley o simplemente por la voluntad de las partes, de acuerdo con sus específicos intereses corporativos. El más antiguo de estos organismos es el Consejo de rectores, que agrupa a las universidades llamadas "tradicionales" (son las universidades estatales y privadas con aporte fiscal), que tiene un estatuto de rango legal y que ha generado diversas líneas de políticas públicas para el sector. Su existencia legal está avalada por el decreto 2 de Educación de 1985, que fijó el actual Estatuto Orgánico del Consejo de Rectores, confiriéndole el carácter de persona jurídica de derecho público y administración autónoma, presidida por el ministro de Educación. En 1994 el ministro de la época le señaló un rol particular que se suma a sus iniciativas de coordinación al expresar que debía constituirse en "un lugar de encuentro, periódico e institucionalizado, entre las universidades tradicionales y derivadas y el Ministerio de Educación, con una agenda de temas de interés común".⁵³

Entre los organismos generados por la voluntad de las partes cabe mencionar el Consorcio de Universidades Estatales y las agrupaciones por área geográfica de universidades regionales, entre las universidades tradicionales; también se ha creado la Corporación de Rectores de Universidades Privadas. Sin embargo, estos organismos por su propia naturaleza han tendido a examinar y promover iniciativas tendientes al beneficio de sus propias organizaciones, por lo que mediante su existencia no se ha logrado una adecuada coordinación del sistema mismo ni la generación de programas colaborativos que pudieran facilitar el flujo de estudiantes de un nivel a otro.⁵⁴ En conclusión, puede decirse que en el interior del sistema de educación superior se han producido "estancos competitivos" entre los diferentes niveles, que impide una mejor articulación del sistema y la consecución de los objetivos globales de un sistema de educación superior, que no es otro, que el desarrollo nacional.

En lo que se refiere a las cuestiones relativas al funcionamien-



to del sistema de educación superior, a sus requerimientos y desafíos, es necesario referirse a la situación de las universidades estatales en el contexto del sistema de la educación superior, por ser ellas un factor decisivo para el desarrollo de esta educación en el país. Como se ha dicho anteriormente, las universidades estatales son instituciones creadas por ley, con personalidad jurídica y patrimonio propio, de carácter público, que mantienen una especial vinculación institucional con el Estado, canalizando de manera adecuada la autonomía correspondiente a su función académica.

El Estado se relaciona con sus universidades a través de distintos mecanismos, tales como la dictación de sus estatutos por medio de una ley o decreto con fuerza de ley; por medio de la designación de una proporción (generalmente de un tercio) de los miembros de las juntas directivas hechas por el presidente de la república; a través del nombramiento del rector de la universidad, mediante decreto supremo, y por medio de la fiscalización de sus actividades a cargo de la Contraloría General de la República. En el caso especial de la Universidad de Chile, esta vinculación con el Estado es más estrecha y directa, dado su carácter de organismo asesor del Estado en determinadas materias vinculadas con la educación y la cultura, como por ejemplo, la convalidación de grados y títulos obtenidos en el extranjero o su participación en la nominación de los premios nacionales.

En general, el Ministerio de Educación bajo los dos últimos gobiernos, ha seguido una política común respecto de las universidades del Estado y las universidades "tradicionales" representadas en el Consejo de Rectores: todas ellas reciben un financiamiento público relativamente similar y por su intermedio, el Estado desarrolla preferentemente sus objetivos de política educacional. Al justificar esta posición, el Ministerio ha considerado que todas ellas tienen una "base común" caracterizada por los siguientes rasgos; expresan una común preocupación por el servicio público universitario; desarrollan una amplia gama de funciones de docencia e investigación; han alcanzado la profesionalización de la función académica, mediante una carrera y jerarquías que responden a criterios objetivos de méritos y comparten un mismo proceso de admisión de alumnos, que ponen como requisito el rendir

una prueba de aptitud académica, cuyo puntaje, relativo en cada caso, faculta el ingreso a las diversas carreras que imparten.⁵⁵

Sin embargo, es necesario dejar constancia que la legislación en curso es mucho más estricta y discriminatoria con las universidades estatales que con las universidades privadas "tradicionales", en lo que atañe a su gestión y otras materias. Por un lado, ellas están sujetas a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y en su carácter de universidades del Estado están sujetas a la Ley Constitucional de Bases de la Administración del Estado, al Estatuto Administrativo y a la fiscalización y el control previo de la legalidad de sus actos y contratos por parte de la Contraloría General de la República. Estas regulaciones estatales, de las que están exentas el resto de las universidades, plantean serios problemas de gestión y de financiamiento a las universidades del Estado, por ejemplo, en la contratación de personal, la renovación de sus plantas académicas y en muchas otras acciones que, en lo fundamental, limitan seriamente su gestión, afectan su eficacia y su competitividad respecto del resto del sistema universitario. Dadas estas circunstancias, las universidades estatales han procurado, a lo largo de esta década, lograr una mayor igualdad de condiciones con las instituciones privadas, especialmente en lo que se refiere a su capacidad de realizar contratos y generar recursos propios que ayuden a su financiamiento. Con este objetivo las universidades del Estado han presentado al gobierno una normativa que, junto con estimular la eficiencia y competitividad de las universidades estatales, garantice un aumento y adecuado uso de los fondos públicos con que el Estado contribuye a financiar el sistema. La situación anteriormente descrita afecta, muy directamente, a los dos grandes centros universitarios del Estado, a la Universidad de Chile y a la Universidad de Santiago (ex Universidad Técnica del Estado).

En relación con esta discriminación sistemática, es preciso destacar con fuerza el papel que han desempeñado las universidades del Estado y las universidades "tradicionales" en la cobertura académica y científica del conjunto del sistema de educación superior, por cuanto resulta evidente que el aumento del número de universidades (de 8 a 60) en esta década, sólo fue posible a partir de la "masa crítica" proporcionada por las universidades más anti-



guas y de más larga tradición académica. Conviene tener presente, a este respecto, que las universidades tradicionales han sido casi las únicas que han estado en condiciones de proporcionar al país la casi totalidad de sus graduados en ciencias e ingenierías, así como un número importante de los investigadores y profesionales más calificados en las áreas de medicina, derecho, agronomía, etcétera.

Es en estas universidades donde se ha concentrado y se concentra hasta el presente, el núcleo más sólido y activo de la profesión académica chilena. De entre los graduados de esas universidades, y sus derivadas, se han reclutado predominantemente las élites de las profesiones, de las empresas, del gobierno y del sistema político y han constituido, además, desde el punto de vista técnico profesional, la base esencial del "milagro económico" del país en esta década. Así también, y valga la repetición, el resto del sistema de educación superior ha dependido de esas universidades para asegurar la suficiente cantidad y calidad académica del personal docente indispensable para su espectacular crecimiento y desarrollo. Sólo en la segunda mitad de la década del noventa, las universidades privadas, que habían cooptado inicialmente parte de los académicos de las universidades tradicionales, han logrado abrirse camino, tímida y esquivamente, al desarrollo de la actividad científica, la investigación y la extensión cultural gracias a la presión y control ejercida por el Consejo Superior de Educación.

En lo que concierne a las universidades emplazadas en regiones y que se han derivado de las universidades tradicionales, ellas presentan rasgos y problemas específicos, respecto del conjunto del sistema universitario, por lo que es necesario hacer algunos alcances relativos a su consolidación dentro del actual sistema. Estas universidades radicadas en las diversas regiones del país, surgidas ya sea por iniciativa de la comunidad local o por decisión del gobierno, en el caso de las universidades derivadas estatales, son en principio universidades y como tales su accionar contribuye al desarrollo del país en su conjunto, pero, asimismo, presentan algunas características especiales, como es su vinculación con las necesidades y expectativas de desarrollo de su respectiva región.

En el caso específico de las universidades derivadas, su con-

solidación ha generado problemas especiales, motivados en parte por la casi exclusiva orientación docente de los colegios regionales y sedes universitarias que les dieron origen; así como también el hecho de haber sido creadas en calidad de entidades autónomas, recientemente, trajo como corolario que su infraestructura física y sus recursos humanos no estuvieran en condiciones de competir con otras instituciones de educación superior en la captación de recursos concursables que les permitieran fomentar el sector científico y tecnológico. No obstante, su existencia es importante no sólo para sus respectivas regiones, sino que, en general, constituyen un factor de importancia para el proceso de descentralización del país y para fortalecer el desarrollo regional. En este sentido, el fortalecimiento de las potencialidades y capacidades de este sector de la educación universitaria estatal, realizado por el Ministerio de Educación a través de los Concursos del Fondo de Desarrollo Institucional, ha sido un eficaz instrumento de desarrollo, tanto en el ámbito de la formación de recursos humanos, como en el terreno de la ciencia y tecnología aplicada. La consecuente creación y aplicación de esta política en los últimos años ha permitido, además, una vinculación más estrecha de las universidades regionales con los gobiernos regionales, por la vía del asesoramiento en proyectos, programas de reconversión y especialización laboral vinculados con las necesidades de las respectivas zonas, creando así un campo laboral para los egresados de dichas universidades.

Otro asunto de fundamental importancia para el funcionamiento óptimo del sistema de educación superior y, de manera especial, para el desarrollo de las universidades es la problemática relativa a la formación y renovación de los cuadros docentes de las universidades, principalmente a partir de 1980, cuando el nuevo sistema de educación superior puso en tensión todas sus capacidades humanas con el aumento casi exorbitante del número de universidades, fenómeno que se ha hecho más agudo por la confluencia de otros factores concomitantes. Ya en un informe del Consejo Superior de Educación de fecha reciente se señalaba que "es fuente de preocupación la capacidad del país de formar cuerpos académicos necesarios para el reemplazo de los actuales y para cubrir las innumerables nuevas plazas creadas en los últimos años".⁵⁶



Las universidades “tradicionales”, en especial las estatales, por su estructura, estilo de desarrollo y diversidad de funciones, contaban con una gran cantidad de académicos de jornada completa, identificados con su institución, dedicados al cultivo de una disciplina del saber y que llevaban a cabo una serie de funciones como investigación, extensión, administración académica, perfeccionamiento, etcétera. En su mayoría se trataba de docentes de larga trayectoria, pero cuya edad promedio era aproximadamente de 55 años. Mantener, renovar o reducir una planta docente de tales características, que en la mitad de este decenio llegaba a 18 mil docentes, entre jornadas completas, medias jornadas y profesores horas, significaba un costo que las universidades tradicionales, y en especial las estatales no estaban en condiciones de solventar, lo cual trajo como consecuencia que en los últimos años haya habido muy poca renovación de las plantas docentes y, en consecuencia, un bajo ingreso de académicos jóvenes al sistema universitario. En vista de tales circunstancias, el Comité Coordinador Nacional de Asociación de Académicos propuso una fórmula de jubilación para los académicos mayores de 55 años, que contemplaba un financiamiento tripartito, fórmula que ha permitido, en los últimos años, incorporar una cuota creciente de jóvenes académicos a las universidades “tradicionales”.⁵⁷

Este problema no ha afectado, por supuesto, a las universidades privadas, en la medida en que en la mayoría de ellas, excluyendo a sus directivos, ha existido la política de tener una planta mínima de personal académico estable, es decir con jornadas completas o medias jornadas. Esta situación ha llevado al Consejo Superior de Educación a exigir a las universidades privadas en proceso de acreditación la existencia de un núcleo básico de profesores de jornada completa o media jornada por unidad académica, situación que, en la mayoría de los casos, no se ha cumplido.⁵⁸ Posteriormente, este elemento ha sido tomado en consideración por el Consejo Superior de Educación para su evaluación sobre el estado de avance de los proyectos institucionales de las universidades privadas que solicitan reconocimiento y autonomía en los términos establecidos por la LOCE y las normas de Evaluación de Universidades Privadas establecidas por el Consejo Superior de



Educación.⁵⁹ En general, las universidades privadas, como se dijo, se han nutrido de los profesores que trabajan en forma estable en las entidades tradicionales, especialmente en las grandes ciudades del país, lo que ha generado una situación ambivalente, dado que, por una parte, el académico obtiene un ingreso adicional y puede ofrecer una enseñanza de calidad en la nueva institución, pero, por otra parte, incide o afecta su productividad y compromiso de dedicación asumido con la universidad tradicional, la que, en la mayoría de los casos, es la que ha contribuido a la formación y perfeccionamiento de ese docente.

Es preciso reconocer que los recursos del Estado, orientados al desarrollo del sistema universitario estatal, han permitido, aunque no al nivel de sus necesidades reales, la existencia de un cuerpo académico estable, orientado al cultivo de la ciencia, el ejercicio de la docencia y la extensión que ha permitido lograr un nivel de excelencia en el terreno de la educación superior, pero que puede generar problemas de carácter estructural si no se soluciona el problema del recambio académico y se da un impulso decisivo al aprovechamiento del potencial académico de las universidades de este sector. Pero la realización de estos objetivos tiene que solucionar una serie de problemas que aquejan a la actividad propiamente universitaria; especialmente delicados son los problemas relativos a la especificación de las funciones académicas y la necesidad de desarrollar mecanismos de control de los resultados de la actividad docente, así como el establecimiento de incentivos a la eficiencia y productividad intelectual que permitan, en términos generales, utilizar mejor los recursos, siempre insuficientes, que el Estado, entrega a las universidades estatales.

En lo relacionado con el otro sector del sistema de educación superior, es decir las universidades privadas, específicamente en lo que ha sido su desarrollo en los últimos años, es necesario considerar las evaluaciones realizadas por el Consejo Superior de Educación, organismo encargado de la tuición de este sector de la educación superior, las que, en general, han sido bastante críticas.⁶⁰

En primer término, es preciso partir considerando que muchas de las universidades privadas creadas a partir del año 1981, nacieron como tales sin estar en condiciones reales de satisfacer

los requisitos básicos de infraestructura, capacidad instalada y recursos humanos y materiales para dar de manera adecuada los servicios docentes que implicaban las ofertas educacionales que ofrecían, por lo que, en la mayoría de los casos, no han logrado los niveles de excelencia académica correspondientes a su carácter de universidades, ni han podido estar a la altura de las expectativas sociales generadas por tal tipo de instituciones de educación superior.

Si consideramos el balance crítico realizado por la Secretaría del Consejo de Educación Superior, podemos constatar que dicho sector ha enfrentado una serie de problemas sustantivos en su proceso de crecimiento y consolidación. Se ha visto que en muchas de estas universidades existe una “grave insuficiencia de recursos bibliográficos y de apoyo a la docencia”; “una preocupante ausencia en las instituciones de planes lúcidos e innovativos”, falta de “materiales” y “recursos de información imprescindibles”, evidentes dificultades “para formar cuerpos académicos propios, estables y de buen nivel”, a lo que se agrega una “escasa institucionalización de la función de gobierno en el interior de los establecimientos” y limitaciones propias de una “estructura de financiamiento basada casi únicamente en los aranceles de matrícula”.⁶¹

No obstante lo anterior, en los últimos años se ha podido constatar que, de manera creciente, un número importante de universidades privadas han logrado sortear con éxito estos escollos iniciales y, en la actualidad, algunas de ellas han logrado un nivel de excelencia académica y capacidad de gestión que las sitúa en el nivel de las universidades tradicionales, como es el caso, por ejemplo, de la Universidad Diego Portales.

La problemática del financiamiento de la educación superior

En lo relativo a la problemática del desarrollo de la educación superior universitaria, conviene recordar que tanto las universidades del Estado como las privadas “tradicionales” han recibido y reciben aportes directos del Estado. Estas instituciones cubrían en 1995 el 46 por ciento del estudiantado del nivel de educación superior y un 74 por ciento del alumnado propiamente universita-

rio.⁶² Los aportes directos que hace el Estado a ciertas universidades “tradicionales” que tienen carácter privado se fundamentan en razones de carácter histórico, por tratarse de universidades con “especial vocación de servicio público” y por la diversidad de las funciones que realizan (servicios al Estado, desarrollo de la investigación, extensión, capacitación, etcétera). El gasto fiscal en educación superior fue en 1994 de un 18 por ciento respecto del total destinado al sector de educación, lo que constituyó un porcentaje absolutamente insuficiente, dado que este subsector de la educación no es comparable al resto del sistema educativo, que, como se dijo anteriormente, realizan un sinnúmero de otras funciones no necesariamente docentes, como es el caso de la investigación científica y tecnológica o la extensión cultural. El tratamiento del Estado respecto del financiamiento es también diferente para ciertas funciones, otorgando un financiamiento específico para la investigación científico tecnológica, vía fondos especiales para el fomento del desarrollo e investigación científica (FONDEF, FONDECYT, CONICYT), fondos que en su mayoría han sido captados por las denominadas “universidades tradicionales” dado que ellas, no todas, cuentan con mayores recursos y trayectoria en este terreno.

Conviene destacar que las instituciones que reciben aporte del Estado, financian parte importante de sus gastos por la vía de los aranceles de matrícula, donaciones privadas, venta de servicios, asistencia técnica, etcétera. También realizan actividades de capacitación con subsidio tributario a través de SENCE. La proporción de tales ingresos es muy variable para las diferentes instituciones, pero, en promedio, estas instituciones cubrían en 1995, aproximadamente, el 48 por ciento de su presupuesto mediante diversos aportes.⁶³

La política del financiamiento público de la educación superior, que en lo esencial ha sido similar en los dos últimos gobiernos democráticos, se ha articulado en torno a los siguientes objetivos estratégicos:

a) Impulsar el progresivo aumento de la equidad del sistema, de manera que asegure un adecuado nivel de financiamiento a los programas de ayuda estudiantil, mejorando la localización de los

recursos sobre la base de procedimientos eficientes y homogéneos en la asignación de beneficios.

b) Estimular la calidad y eficiencia de las instituciones con aporte fiscal, con fondos competitivos que privilegien mecanismos vinculados a resultados de mediano y largo plazo, incentivando de esta manera la eficacia en la aplicación de los recursos sobre la base a prioridades de carácter nacional, lo que implica el diseño de mecanismos de asignación transparentes y estables en el tiempo.

c) Incentivar la racionalidad en el uso de los recursos y dar estabilidad a los aportes institucionales, de forma que asegure una base mínima de recursos, como recursos de libre disponibilidad para las actividades de docencia, investigación básica y extensión universitaria.

En función de la política diseñada anteriormente, el Estado ha creado diversas vías de financiamiento para la educación superior, dentro de las que se incluyen los aportes destinados a responder, o paliar en parte, la creciente demanda de acceso a la universidad de alumnos que no están en condiciones de financiar sus aranceles u otros gastos que demandan los estudios universitarios en las universidades tradicionales. Si consideramos de manera más específica las diversas maneras por las que se canalizan los aportes del Estado a las universidades tradicionales, y a las universidades en general, vemos que éstas se canalizan a través de las siguientes vías:

A) Aporte Fiscal Directo (AFD), constituye un fondo de ayuda institucional exclusivo para las universidades que integran el Consejo de Rectores y consiste en un subsidio de libre disponibilidad asignado en un 95 por ciento conforme a criterios históricos y el 5 por ciento restante de acuerdo con indicadores de eficiencia anual.

B) Aporte Fiscal Indirecto (AFI), constituye un fondo de ayuda institucional que beneficia a todas las instituciones del sistema de educación superior. Es un aporte de tipo concursable cuyo criterio de distribución es la matrícula de alumnos de primer año que hayan obtenido los 27 mil mejores puntajes en la prueba de aptitud académica, que faculta el ingreso a la universidad.

C) El Fondo de Desarrollo Institucional (FDI) para las universidades del Consejo de Rectores, destinado, fundamentalmente, a cubrir las necesidades de infraestructura académica, docente o administrativa en aspectos que interesan a toda la universidad, tales como laboratorios, bibliotecas etcétera. Dichos fondos se otorgan conforme a proyectos, cuyos objetivos y metas pueden confirmarse en el corto plazo por los resultados alcanzados. Este programa representaba, en 1944, cerca del 4.72 por ciento del Presupuesto de Educación Superior.

D) Por la Ley 19.200 se otorgan aportes de carácter institucional para apoyar a las universidades en materia de desvinculación de su personal, ofreciendo una impenibilidad completa de las remuneraciones del personal universitario.

E) Otros aportes que es necesario considerar son los que ofrece FONDECYT, que tiene por principal objetivo financiar proyectos de investigación científica y tecnológica con un alto nivel de excelencia en todas las áreas del conocimiento. Los proyectos son seleccionados por el Consejo superior de ciencias y el Consejo superior de desarrollo tecnológico, ambas instituciones integradas por científicos de reconocido prestigio.

En 1994 el 93 por ciento de los proyectos financiados por este fondo fueron presentados por las universidades tradicionales y en esa fecha correspondían al 5.6 por ciento del total de los recursos destinados a la educación superior. Otro aporte de importancia es el FONDEF, creado con un crédito del BID en 1991, el que ha permitido desarrollar una gran cantidad de proyectos, de los cuales un 67 por ciento eran de universidades tradicionales. Dichos proyectos tienden a consolidar una estrecha relación entre universidad e industria, para incentivar de manera especial la capacidad de innovación de los sectores productivos del país, mediante el desarrollo y fortalecimiento del sistema científico tecnológico; su incidencia, en 1995, era del 7.7 por ciento del total de los recursos del sector. Por último es necesario mencionar las donaciones a las universidades, que, gracias a la ley 18.681 permite que los montos otorgados por las empresas puedan ser descontadas de los impuestos a pagar por los donantes. Dichas donaciones se han destinado a financiar las adquisiciones de bienes muebles, equipamiento



o readecuaciones de infraestructura, si bien también han sido empleadas en el financiamiento de proyectos de investigación.

Otros aportes del Estado a la educación universitaria se relacionan directamente con la necesidad de introducir un parámetro de equidad en el sistema, en lo que se refiere directamente a las oportunidades que se ofrecen al estamento estudiantil de las universidades. En relación con este aspecto es necesario dar cuenta de una serie de vías por donde se canaliza esta preocupación del Estado y que, en lo esencial, son las siguientes:

1.- Aportes a los fondos solidarios del crédito universitario, que constituyen un programa de ayuda estudiantil que asegura el otorgamiento de crédito universitario a los alumnos. Fue creado como un complemento a los Fondos de crédito de cada institución, para suplir las bajas recuperaciones iniciales correspondientes al crédito universitario de los alumnos ya egresados. Actualmente están contemplados en la ley 19.287 que regula estos fondos. La distribución de estos recursos se efectúa de acuerdo con la composición económica de cada alumno.

2.- Las Becas de Arancel constituyen otra modalidad de ayuda estudiantil, y se trata de un aporte que distribuye el Estado entre las universidades integrantes del Consejo de rectores, para beneficiar la incorporación de alumnos de escasos recursos que no pueden cancelar el arancel que cobran las instituciones .

3.- El Programa de Reparación es un programa de equidad social de ayuda estudiantil, que incluye becas de manutención para alumnos reincorporados y becas de arancel para hijos de las víctimas de los derechos humanos o de la violencia política, consignados en el informe de la Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación, establecido por el primer gobierno democrático de esta década.

4.- La Reprogramación del Crédito Fiscal constituye otra modalidad de ayuda estudiantil, cuyo propósito es apoyar la recuperación por parte de las universidades acreedoras, de los fondos adeudados por los beneficiarios del Crédito Fiscal que en gran número se encontraban morosos.

5.- Por último, es necesario considerar la Beca Presidente de la República, que constituye una modalidad adicional de ayuda



estudiantil, en cuanto considera un aporte que distribuye el Estado entre los alumnos más meritorios egresados de la enseñanza media, de escasos recursos, cualquiera sea la institución a la que accedan. La beca se entrega directamente al alumno mediante una libreta de ahorro.

En resumen, se puede decir que los aportes del Estado a la educación superior son distribuidos en fondos institucionales, fondos destinados al estudiantado y fondos orientados a la investigación y desarrollo. Al mismo tiempo, considerando las entidades receptoras, los fondos estatales se han destinado fundamentalmente a financiar las universidades estatales y privadas tradicionales y sus derivadas.

En cuanto a los fondos abiertos a todas las instituciones, la mayor parte de ellas han sido captadas también por las entidades tradicionales, por contar con una sólida infraestructura, un cuerpo académico altamente competitivo en el terreno científico y una tradición de producción intelectual sólida. Es así que, por ejemplo, en 1994 el Fondo de Ayuda Fiscal Indirecto (AFI) se concentró en un 88 por ciento en las universidades que reciben aporte estatal y un 54 por ciento del mismo se concentró en cuatro universidades: la Universidad de Chile, la Pontificia Universidad Católica, la Universidad de Concepción y la Universidad de Santiago y, dentro de las universidades privadas sin aporte fiscal, la Universidad Diego Portales fue la que recibió el mayor aporte del AFI. Es necesario agregar que dichos resultados están condicionados por la cantidad de alumnos que cada entidad atiende.

En lo relacionado con los destinatarios de los beneficios y accesibilidad a las ayudas del Estado, es preciso considerar que uno de los principales problemas del sistema de ayuda estudiantil ha radicado en su focalización, cuestión que el nuevo sistema de fondos solidarios de créditos universitarios se ha propuesto solucionar mediante un formulario único de acreditación socioeconómica de los postulantes, que permite, en principio, mejorar la distribución de las becas de aranceles.

En los hechos, si bien esta medida ha significado una mayor equidad en la distribución de fondos, en realidad el problema ha persistido hasta el presente, si consideramos las posiciones reivin-

dicatorias del estudiantado universitario, que año tras año protesta y lucha, tanto por el aumento como por la mejor redistribución del crédito fiscal para las universidades del Consejo de Rectores. Por otro lado, la puesta en marcha del AFI, que premiaba la captación de los mejores puntajes de la prueba de aptitud académica, se ha focalizado en los alumnos de mejor nivel socioeconómico que cursan la enseñanza media en instituciones privadas pagadas o en los mejores liceos de las grandes ciudades. En este sentido se ha considerado que el AFI "es regresivo en términos de equidad", en la medida en que los estudiantes provenientes de las familias de más altos ingresos tienen mayores alternativas de acceso a la educación superior y los estudiantes más pobres, por su preparación, difícilmente pueden acceder a las universidades tradicionales. A lo anterior habría que agregar que en Chile, los estudios superiores están organizados de manera tal que resulta muy difícil estudiar y trabajar en forma simultánea, que es una de las formas de autofinanciamiento. No obstante, en algunas universidades estatales, como es el caso de la Universidad Tecnológica Metropolitana, se han creado planes especiales de estudio para trabajadores y se han abierto diversas carreras vespertinas y nocturnas.

En suma, podría decirse que existen problemas en cuanto al acceso a los beneficios estudiantiles que se otorgan con recursos del Estado, si bien existe la conciencia de esta problemática y se tiende a crear nuevos programas que promueven la equidad social, pero en esta materia queda aún mucho camino por recorrer.

Los desafíos del presente

El rápido desarrollo socioeconómico y cultural de Chile necesita, hoy más que nunca, del fomento de las ciencias y la tecnología para el uso más inteligente de los recursos naturales, para la transformación productiva de la economía, la conservación del medio ambiente y la innovación social, y de esta manera elevar la calidad de vida de los ciudadanos y resolver los problemas de la pobreza. Éste es uno de los desafíos que la realidad actual le plantea a la universidad.

En nuestro país, el cultivo de las ciencias puras y aplicadas ha

vido, hasta el presente, una actividad generada fundamentalmente por las universidades, como producto de una tradición que se remonta a los inicios de la universidad de Chile en el siglo pasado. Pero si nos situamos en una perspectiva de Estado es necesario reconocer que durante las décadas de 1950 y 1960 Chile careció propiamente de una política de desarrollo de las ciencias.⁶⁴ La investigación que entonces se hizo fue el resultado de la iniciativa de personas interesadas en fomentar la actividad científica, o en realizarla como parte de su actividad académica en el interior de la universidad, sin más apoyo, en muchos casos, que el recibido de algunas escuelas universitarias, y el respaldo de recursos provenientes de fuentes extranjeras, principalmente de los Estados Unidos.

En 1954 se dictó la Ley 11.575 que destinaba recursos para la investigación científica de las universidades. Para distribuirlos se fundó el Consejo de Rectores, cuyo papel a este respecto fue, sin embargo, poco gravitante. De esta forma se inauguró una etapa que se ha caracterizado por la oferta de investigación científica en constante aumento, gracias, en parte, al desarrollo de los estudios de posgrado y a una oferta de investigación tecnológica que muy lentamente se va acreditando en los medios industriales y empresariales en general. Con todo, durante esa fase inicial, se formó la primera generación de científicos profesionales chilenos, en su mayoría tras cursar estudios de posgrado en universidades extranjeras, los que a su regreso se dedicaron enteramente a la investigación y enseñanza en las principales universidades del país. Sus trabajos empezaron a ser publicados en revistas especializadas de circulación internacional y lograron colocar a Chile, desde el punto de vista de la producción científica, en un lugar de importancia dentro del concierto latinoamericano.⁶⁵

Un decisivo paso adelante fue la creación en 1967 de la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICYT). A partir de ese momento se puso en práctica la asignación de recursos a proyectos formales de investigación, seleccionados por sus méritos intrínsecos y los antecedentes de sus autores, juzgados por sus mismos pares. No obstante la escasez inicial de los fondos destinados, el efecto de los proyectos de CONICYT fue notable, liberando a los investigadores de su exclusiva dependen-



cia de los recursos asignados por sus respectivas universidades. Posteriormente, en 1981, se estableció el Fondo nacional de investigación científica y tecnológica (FONDECYT) al cual se asignaron, entre 1982 y 1985, alrededor de 780 mil dólares anuales, aumentados a 2.2 millones en 1986, creciendo paulatinamente en los años siguientes de manera significativa. No obstante, la productividad de ese crecimiento debe ser correlativa con su correcta orientación, en función de las necesidades del país y sus metas de desarrollo. En tal sentido se hacen necesarias algunas observaciones relativas al fomento de la actividad científica pura y aplicada y su correlación con otros aspectos del desarrollo de la universidad.⁶⁶

El proceso de globalización, por una parte, y la actual etapa de desarrollo socioeconómico del país han puesto en el centro de la atención la necesidad de dar un salto cualitativo en el terreno de la actividad científico tecnológica, en la preparación de cuadros altamente calificados en las áreas estratégicas del desarrollo nacional, lo que requiere, por una parte, fomentar, económica y académicamente, la investigación científica y tecnológica, teniendo como base programas competitivos, tanto en lo que respecta a los méritos intrínsecos de los proyectos mismos, como en lo relativo a las áreas prioritarias que constituyan su objeto. Uno de los problemas que se ha advertido en diversos estudios sobre el tema es que la investigación universitaria no siempre se orienta hacia aquellas áreas del saber requeridas por el desarrollo, sino a aquellas que corresponden a los intereses particulares de la unidad académica del investigador o a sus intereses propios.⁶⁷

Otro aspecto a considerar es la necesidad de aumentar, rápida y cualitativamente, la cantidad de investigadores del país. Es indispensable para ello, entre otras cosas, desarrollar programas universitarios de posgrado y perfeccionamiento de los académicos, no sólo en las universidades tradicionales, las que ya han alcanzado un alto grado de desarrollo en este campo, sino, especialmente, en las universidades de desarrollo mediano, que tienen un alto potencial en este terreno. Al mismo tiempo, es preciso permitir la movilidad de los recursos humanos dedicados a la ciencia y la investigación, dando las facilidades correspondientes para que aumente la cantidad de estudiantes que realizan estudios de pos-



grado en el exterior y, de manera correspondiente, mejorar las facilidades a la repatriación temporal o permanente de investigadores chilenos residentes en el exterior.

Todo lo anterior demanda, obviamente, el perfeccionamiento y modernización de la infraestructura y el equipamiento indispensable a la actividad científica.

Estos objetivos generales, de alguna manera, están en el tapete de la discusión actual en el medio universitario y el Ministerio de Educación está sensibilizado respecto de la necesidad de su concreción y en los últimos años se han considerado diversos criterios de asignación de recursos e instrumentos de política científica que han comprometido la voluntad, no sólo del Ministerio correspondiente, sino también del Poder Legislativo y su Comisión de Ciencia y Tecnología. En este sentido hay consenso en la actualidad para incrementar los fondos concursables para la investigación y desarrollo científico (FONDECYT) y los fondos concursables para el desarrollo tecnológico, en combinación con el sector productivo (FONDEF), como el establecimiento de fondos especiales concursables para estimular la creación de núcleos de investigación que agrupen a investigadores líderes e investigadores jóvenes en proyectos de mediano y largo plazo. Existe también la voluntad de dar un apoyo estatal a programas avanzados en áreas prioritarias de relevancia para el desarrollo del país en las que haya capacidad crítica para realizar investigaciones de alto nivel y, como un medio para consolidar la correspondiente "masa crítica" se propuso el Ministerio de Educación hacer un aumento sustantivo de las becas de posgrado para llegar, en un primer momento a 300 y alcanzar posteriormente la suma de 600 en un corto plazo. Este proyecto, desgraciadamente, se ha realizado sólo parcialmente, dado que la preocupación fundamental del actual gobierno ha sido más bien la transformación de la educación básica y media.⁶⁸

De cara a los desafíos del presente y a las necesidades del futuro del país, las universidades chilenas desempeñan un rol fundamental y, dentro de ellas, a las universidades del Estado les corresponde una misión especial y distintiva. A nuestro entender, el futuro de la educación superior en nuestro país depende, en gran



medida, en el debido reconocimiento por parte del Estado de la importancia estratégica que tiene este tipo de universidades para el desarrollo del país, y en consecuencia, su deber de otorgarles los medios más adecuados para el pleno cumplimiento de sus tareas .

En la actualidad, son 16 las universidades del Estado, de las cuales cuatro se encuentran en Santiago de Chile, y las doce restantes están ubicadas en las distintas regiones. Como se aprecia, las 16 universidades estatales, al cubrir casi la totalidad del territorio del país, constituyen el único sistema universitario de carácter nacional y el único sistema universitario que tiene presencia y diversidad regional, lo cual les permite asociarse de manera eficaz con las políticas de descentralización y regionalización actualmente en curso, constituyendo "el caso más exitoso de regionalización de cuantos puede exhibir el país". En cuanto a la contribución de las universidades estatales a la cobertura del sistema universitario chileno, en lo que se refiere a las carreras de pregrado, tenemos que la matrícula total de alumnos universitarios llegó en 1998 a 274 mil 280, de los cuales 113 mil 150 se matricularon en universidades del Estado, y en ese mismo año, los nuevos alumnos matriculados en universidades sumaron 70 mil 554, de los cuales 28 mil 132 ingresaron a planteles estatales. En lo tocante a los programas de pregrado, la matrícula total del país en 1998 fue de 6 mil 138 alumnos, de los cuales 2 mil 739 se matricularon en universidades del Estado. A lo anterior se puede añadir que las universidades del Estado captaron el 1998 a 12 mil 146 de los alumnos que obtuvieron los 20 mil mejores puntajes en la Prueba de Aptitud Académica, lo que equivale a un 52.7 por ciento del total.⁶⁹

Las cifras señaladas anteriormente muestran con la suficiente claridad cuál es el peso y la importancia de las 16 universidades estatales en la cobertura del sistema universitario nacional.

Se había dicho anteriormente que las universidades del Estado se caracterizaban por su naturaleza jurídica y por su patrimonio público. Pero sus atributos más sustantivos radican en el modo de cómo llevan a cabo su misión y ejecutan las funciones que les son propias, y tales rasgos, más que otros, permiten identificarlas y diferenciarlas respecto del resto de las universidades del sistema



de educación superior. En primer lugar, las universidades estatales están obligadas no sólo a la transmisión del saber superior, sino también a su búsqueda y renovación, por lo que, junto a su labor docente tienen el deber de llevar a cabo tareas de investigación, lo que para las otras universidades es facultativo. En segundo lugar, las universidades del Estado asumen un compromiso con la búsqueda, transmisión y renovación crítica no sólo del saber, sino también del arte y la cultura en general. Esto explica las ricas y múltiples actividades, tanto de ejecución directa como de promoción, que este tipo de universidades realizan en tales campos, como también a través de centros de extensión, orquestas, coros, conjuntos teatrales, clubes deportivos, sellos editoriales, etcétera. Tales actividades de extensión son particularmente importantes en regiones donde a menudo las universidades son los únicos organismos de acción y promoción cultural. Las otras universidades realizan o pueden realizar estas actividades, pero para las estatales es parte de su función universitaria y deben destinar parte de sus recursos para tal efecto. En tercer lugar, en la realización de las funciones y tareas antes mencionadas, las universidades del Estado tienen el deber de llevarlas a cabo en el más estricto apego a los principios del pluralismo y la tolerancia, principios que constituyen los componentes más importantes de su identidad, y una diferencia sustantiva con otros tipos de instituciones universitarias. Estos principios no sólo rigen en el terreno de las funciones docentes, de investigación y extensión, sino que se extienden a los procesos de selección, permanencia y promoción y retiro de su personal académico, no académico y estudiantil.

Es indudable que el desarrollo futuro de la educación superior en Chile estará enmarcado por la reorganización de sistema establecido por la LOCE a comienzos de esta década, y sólo cabe introducir cambios que no afectan básicamente a su estructuración.⁷⁰ Pero es indudable, al mismo tiempo, que diversas clases de universidades no pueden tener con el Estado un mismo tipo de relación, y el modo en que éste se vincule con las universidades dependerá de la clase de universidad de que se trate, y dicho vínculo deberá ser más fuerte y estrecho cuando se trata de universidades que pertenecen al Estado. Ante todo, se debería contribuir a su



financiamiento de manera adecuada en la misión que dichas universidades asumen en el contexto nacional, y contribuir de manera especial a su desarrollo, para garantizar y dar estabilidad a la cobertura alcanzada por ellas en materia de formación universitaria; contribuir al desarrollo de la investigación de alto nivel que realizan y estimular su labor de extensión cultural y de servicio público en general.

Las universidades del Estado, en nuestra época, son las portadoras de las mejores tradiciones de la universidad nacional soñada en los comienzos de la república, y desarrollada consecuentemente durante más de un siglo y medio, y en sus manos están las claves del futuro socioeconómico del país. Corresponde al Estado, en consecuencia, darle los medios adecuados para enfrentar dignamente los desafíos del presente y las grandes tareas del futuro.

Notas

1. Mario Góngora. "Notas para la historia de la educación universitaria colonial en Chile", en *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, v.6, 1949.

2. Sobre algunos rasgos del tipo de "educación" recibida en dichas aulas véase: Jorge Huneeus. *Cuadro histórico de la producción intelectual de Chile*, Biblioteca de escritores de Chile, Santiago de Chile, 1910.

3. Alejandro Fuenzalida Grandón aporta interesantes antecedentes sobre el particular, amén de una lista exhaustiva de los beneficiarios de la compra de grados académicos. *Op. cit.*, p. 35.

4. Rolando Mellafe *et al.* *Historia de la Universidad de Chile*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1992, p.36.

5. Sobre el contexto de estos cambios ver: Ricardo Donoso. "De la Universidad Colonial a la Republicana", en *Revista de Educación*, n.12, 1942, p.7-12.

6. Jorge Gallardo Nieto. "El Instituto Nacional", en *Anales de la Universidad de Chile*, 1913, p. 309-365.



7. Máximo Pacheco. *La Universidad de Chile*, Editorial Jurídica de Chile. Santiago, 1953.

8. Máximo Pacheco. *Op.cit.*

9. Citado por Sol Serrano, en *Op. cit.*, p.69.

10. Sobre la obra de Andrés Bello en Chile existe una extensa bibliografía que da cuenta de las múltiples actividades que desarrolló en este país, en especial su labor asociada con la actividad académica, como lo muestra el apéndice bibliográfico de Sol Serrano incorporado a su obra antes citada. Un testimonio elocuente de gratitud y reconocimiento a su labor es que, aún hoy, se usa la expresión "Casa de Bello" como sinónimo de la Universidad de Chile.

11. La "Ley orgánica de la Universidad de Chile" se publicó en los *Anales de la Universidad de Chile*, n.1, 1843-1844.

12. Máximo Pacheco. *op.cit.* p.48-49

13. Sergio Vergara. "Rasgos del pensamiento científico en Chile durante el Siglo XIX", en *Cuadernos de la Universidad de Chile*, n.2, 1983, p.67-87.

14. Las Escuelas de artes y oficios y la Escuela de minería constituirán las bases para la posterior creación de la Universidad Técnica del Estado, la que será la segunda gran universidad estatal con proyección nacional.

15. Máximo Pacheco. *op.cit.*, p.52.

16. Máximo Pacheco. *op.cit.*, p. 53. Más antecedentes, en Guillermo de la Cuadra. *Abogados antiguos, 1770-1876*, Santiago, 1948.

17. La recepción de la "ciencia" y la "academia alemana" generó en su época una aguda controversia de las que dan testimonio autores, como Valentín Letelier. *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín*, Imprenta Nacional. Santiago, 1885 ; Abelardo Núñez. *Congreso Nacional Pedagógico*, Santiago, 1889; Eduardo de la Barra. *El embrujamiento alemán*, Imprenta Roma, Santiago, 1889.

18. Ricardo Krebs. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Editorial de la Universidad Católica de Chile, 1990.

19. Jorge González Foster. *Reseña histórica de la Universidad Católica de Valparaíso 1928-1961*, Valparaíso, Chile.



20. Juan G. Muñoz *et al.* *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico*, Santiago, 1987

21. Luis Galdames. *La Universidad de Chile (1843-1934)*, Santiago, 1934, p.192.

22. Mario Navarrete. *Los problemas educacionales*, Santiago, 1934, p.297.

23. Máximo Pacheco. *op.cit.*, p.60.

24. "Entrevista a Juvenal Hernández", 29 de Junio de 1957, recogida en *Registro histórico del sonido y la imagen*, Universidad de Chile, Santiago, s.f.

25. Sobre la labor realizada por la rectoría de Juan Gómez Millas ver Rolando Mellafe *et.al.* *Historia de la Universidad de Chile*, Ediciones de la Universidad de Chile. Santiago, 1992.

26. Sobre el desarrollo de la universidad en la década del 60 y parte del 70 ver "Homenaje de la Universidad de Chile a Juan Gómez Millas. Monografías anexas", en *Anales de la Universidad de Chile*, n.6, 1987.

27. Para una visión de la relación de este modelo de desarrollo con el sistema universitario ver Iván Lavados *et. al.* *Financiamiento de la formación de recursos humanos para la investigación (primera parte)*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

28. Rafael Echeverría y Ricardo Hevia. "Cambios en el sistema educacional bajo el Gobierno Militar", en *Araucaria*, n.13, 1981, p.39.

29. Sobre el carácter "crítico" de la universidad chilena en este periodo es interesante la visión retrospectiva sobre este aspecto hecha por diversos ex rectores, después del golpe de Estado de 1973, en "Debate sobre la Universidad", en *Araucaria*, n.3, 1978.

30. Sobre este aspecto son de interés los planteamientos de Gonzalo Cáceres. El Neoliberalismo en Chile: implantación y proyecto. 1956-1980, en *Revista Mapocho* n, 36.

31. La mayor parte de estos planteamientos se hacen presentes ya en su *Declaración de Principios del Gobierno de Chile*. marzo de 1974.

32. Lo que pudiéramos llamar "la ideología" del nuevo régimen no surge por generación espontánea, sino que tiene sus ante-



cedentes, elaboraciones previas que constituyen su sustrato, como lo ha mostrado Luis Corvalán Márquez en "Algunos antecedentes de la racionalidad política del Régimen Militar en Chile", en *Estudios Latinoamericanos*, Santiago, 1977.

33. Rafael Echeverría y Ricardo Hevia. *Op.cit.*, p.45.

34. *Ibid.*

35. *Ibid.*

36. Sobre la actividad depuradora del régimen respecto de las universidades y la amplitud de su acción a nivel estudiantil y académico es necesario consultar trabajos del exterior, como el volumen *Pour l' université chilienne*, preparado por un equipo de profesores chilenos y editado en 1975 bajo el auspicio solidario del Sindicato francés de la enseñanza superior, dado que la mayoría de los trabajos referidos a la historia universitaria del periodo de los rectores "delegados" se cubren con un discreto silencio.

37. *Op.cit.*, p.46.

38. *Op.cit.*, p.47.

39. Las consecuencias sociales, políticas y culturales de la intervención de las universidades y de la política aplicada, especialmente en el aspecto económico, fueron examinadas en el seminario *Transformaciones y perspectivas de la educación en Chile*, realizado en Santiago de Chile en agosto de 1980, cuyos trabajos tuvieron amplia repercusión en el exterior del país.

40. José Joaquín Brunner ha hecho un interesante análisis crítico de este periodo (1974-1979) en su estudio "Modelo cultural y universidad en el autoritarismo", en *Araucaria*, n.14, 1981.

41. La *historia de la Universidad de Santiago de Chile*, citada anteriormente, da cuenta de manera ejemplar del modo en que los "rectores delegados" conjugaron la libertad académica y las "necesidades de reestructuración" de los planteles.

42. Carla Lehmann. "Financiamiento de la Educación Superior en Chile: resultados del periodo 1982-1992", en *Informe de la Educación Superior*, Corporación de Promoción Universitaria, 1993, p.127-177.

43. Sigo en lo esencial el estudio de Andrés Bernasconi *et al.* "Régimen Jurídico de la Educación Superior en Chile", en *Informe de la Educación Superior en Chile*, Corporación de Promo-



ción Universitaria, 1993, p. 1-38.

44. Carla Lehmann. *Op. cit.*, p.12-13.

45. Comisión de Estudio de la Educación Superior. *Una política para el desarrollo de la educación superior en la década de los noventa*, Corporación de Promoción Universitaria, 1991.

46. Más antecedentes en *op.cit.*, p.17-21.

47. Alfonso Muga presenta un cuadro completo de estas instituciones en "Estadísticas de la evolución del sistema de educación superior en Chile: 1980-1992, en *Informe de la Educación Superior*, 1993.

48. En *Informe del Consejo Superior de Educación sobre el estado actual de la educación superior en Chile, y propuestas para su desarrollo*, Santiago de Chile, julio, 1994.

49. Lo anterior está refrendado por el diagnóstico de diversas instituciones, como el Consejo Superior de Educación, la División de Educación Superior del MINEDUC, plasmado en el informe presentado al presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle con el título *Desafíos de la educación superior chilena y políticas para su modernización*, Ministerio de Educación, septiembre 1994.

50. UNESCO. *Anuario Estadístico*, París, 1993, cuadro 3.10.

51. Ver Iván Lavados. "Cambios y tendencias en la educación superior", en *Informe de la Educación Superior*, CPU, 1994.

52. Esta conclusión se hace manifiesta en el documento *Desafíos de la Educación Superior Chilena y políticas para su modernización*, p.4-6.

53. En *Documentos*, p.6, nota 9.

54. Iván Lavados. *Op.cit.*, p.440.

55. Presentación al Consejo de Rectores hecha por el Ministro de Educación el 17 de agosto de 1996, Mineduc.

56. Citado en *Desafíos de la educación superior chilena y políticas para su modernización*, Mineduc, 1994, p.9.

57. Más antecedentes en *op.cit.*, p.11.

58. María José Lemaitre. "El Consejo Superior de Educación: una experiencia de regulación de instituciones privadas de Educación Superior", en *Informe de la Educación Superior*, 1993, CPU, 1993.

59. Ver *op cit.*, p.213-227.



60. *Op. cit.*, p.191-196.
61. María José Lemaitre. *Loc.cit.*
62. Mineduc. División de Educación Superior. *Información de matrícula*, 1995.
63. Raul Allard. *Marco jurídico institucional y estructura del financiamiento del sistema universitario chileno*, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 1993.
64. Héctor Croxato. "Reflexiones en torno a la investigación científica en las universidades chilenas", en Consejo de Rectores de las Universidades chilenas, *Cuaderno 23*, Santiago, 1984.
65. Jorge Allende. *Los postgrados en Chile: limitaciones y perspectivas*, CPU, 1991.
66. Manuel Krauskopf. *La investigación universitaria durante los ochenta. El desafío presente*, CPU, 1994.
67. Manuel Krauskopf. *Op. cit.*, p. 201-202.
68. Presentación del ministro de Educación a la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados, agosto, 1994.
69. En: *Las Universidades del Estado de Chile. Cobertura, misión y relaciones con el Estado*, Consorcio de Universidades Estatales de Chile, 1999, p.2-3.
70. El Proyecto de Ley Marco sobre Universidades Estatales, que se debate actualmente en el Congreso Nacional, así lo reconoce en el título 1 de su articulado, en *Boletín*, n. 2.054-04 del Senado de la República de Chile, p.4.

Bibliografía !

Raúl, Allard. *Marco jurídico institucional y estructura del financiamiento del sistema universitario chileno*, Corporación de Promoción Universitaria (CPU), 1993.

Allende, Jorge. *Los postgrados en Chile: limitaciones y perspectivas*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1991.



Amunátegui, Luis. *Ignacio Domeyko*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1952.

Ávila Martel, Alamiro de. *Reseña Histórica de la Universidad de Chile (1622-1979)*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1979.

_____. "La Universidad y los estudios superiores en Chile en la época de Carlos III", en *Estudios sobre la época de Carlos III en el reino de Chile*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago, 1988.

Bernasconi, Andrés *et.al.* "Régimen Jurídico de la Educación Superior en Chile", en *Informe de la Educación Superior en Chile*, Corporación de Promoción Universitaria, 1993.

Boero Lillo, Ernesto. *Crónicas de siglo y medio del Instituto Nacional de Chile*, Ediciones Boletín del Instituto Nacional, Santiago, 1968.

Bravo A., Guillermo. *Reseña Histórica de la Universidad de Santiago de Chile*, Santiago, 1983.

Brunner, José Joaquín. "Modelo cultural y Universidad en el Autoritarismo", en *Araucaria*, n.14, 1981.

_____. *El modo de dominación autoritaria*, FLACSO, Santiago, 1980.

_____. *Universidad y clases sociales*, FLACSO, Santiago, 1979.

Cáceres, Gonzalo. "El Neoliberalismo en Chile: implantación y proyecto. 1956-1980", en *Revista Mapocho*, n.36.

Campos Harriet, Fernando. *Desarrollo Educacional, 1810-1960*, Editorial Andrés Bello, Santiago, 1960.

Castillo Velasco, Fernando. *Los tiempos que hacen el presente*,



Historia de un Rectorado 1967-1973, Arcis / Lom Editores, Santiago, 1997.

Celis, Luis y otros. "Historia de los 90 años de la Pontificia Universidad Católica", en *Revista Universitaria*, n.1, Santiago, 1978.

CONICYT. *Programas de Postgrado ofrecidos por las universidades chilenas, Documento*, Santiago, 1990.

Consejo de Rectores Universidades Chilenas. *Nueva legislación universitaria chilena*, Santiago, 1981.

Consortio de Universidades Estatales de Chile. *Las Universidades del Estado de Chile. Cobertura, misión y relaciones con el Estado*, 1999.

Cortés Pinto, Raúl. *Biografía anotada de Educación Superior. Universidad Técnica Federico Santa María*, Santiago, 1967.

Corvalán Márquez, Luis. "Algunos antecedentes de la racionalidad política del Régimen Militar en Chile", en *Estudios Latinoamericanos*, Santiago, 1977.

Cox, Cristián. "Desarrollo de los Institutos Profesionales : 1981-1993", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

Croxatto, Héctor. "Reflexiones en torno a la investigación científica en las universidades chilenas", en *Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas, Cuadernos*, n.23, Santiago, 1984.

Declaración de Principios del Gobierno de Chile, marzo, 1974.

De la Barra, Eduardo. *El embrujamiento alemán*, Imprenta Roma, Santiago, 1889.

De la Cuadra, Guillermo. *Abogados antiguos, 1770-1876*, Santia-



go, 1948.

Desafíos de la Educación Superior Chilena y políticas para su modernización, Ministerio de Educación, septiembre, 1994.

Domeyko, Ignacio. *Reseña de los trabajos de la Universidad desde 1855 hasta el presente, Memoria presentada al consejo de la Universidad de 4 de octubre de 1872*, Imprenta nacional, Santiago, 1872.

Donoso, Ricardo. "De la Universidad Colonial a la Republicana", en *Revista de Educación*, n.12, 1942.

_____. "El Instituto Pedagógico. Tres generaciones de maestros", Separata de la *Revista Atenea*, t.CLI, n.401, 1963.

Dougnac Rodríguez, Antonio. "Panorama de la ciencia en Chile en el siglo XVIII", en *Cuadernos de la Universidad de Chile*, 2, Santiago, 1983.

Echeverría, Rafael y Hevia, Ricardo. "Cambios en el sistema educacional bajo el Gobierno Militar", en *Araucaria*, n.13, 1981.

"Entrevista a Juvenal Hernández" (29 de Junio de 1957), en *Registro histórico del sonido y la imagen*, Universidad de Chile, Santiago, s.f.

Escobar, Luis. "Clase magistral del señor ministro de Hacienda", en *Dóculo*, n.7, 1984.

Feliú Cruz, Guillermo. *La Universidad de Chile, Universidad de América*, Santiago, 1953.

Fuenzalida Grandón, Alejandro. *Historia del desarrollo intelectual de Chile*, Santiago, 1903.

Galdames, Luis. *La Universidad de Chile (1843-1934)*, Prensas



de la Universidad de Chile, Santiago, 1934.

Gallardo Nieto, Jorge. "El Instituto Nacional", en *Anales de la Universidad de Chile*, 133, 1913.

Garretón, M. A. *Universidad y política en los procesos de transformación y reversión en Chile*, FLACSO, Santiago, 1979.

Godoy, Oscar. "Algunos aspectos de la política de Educación Superior : continuidad y cambio entre el gobierno militar y el gobierno de Aylwin", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994

Gómez Catalán, Luis. "Hitos significativos en el desarrollo de la educación chilena en las primeras décadas del siglo XX", en *Hitos significativos de la educación chilena*, Universidad de Chile, Santiago, 1982.

Gómez Millas, Juan. *Discurso inaugural del año académico 1959*, Departamento de Extensión Cultural, 1959.

_____. *Homenaje de la Universidad de Chile. Monografía anexa a los Anales de la Universidad de Chile*, n.6, Santiago, 1987.

Góngora, Mario. "Notas para la historia de la educación universitaria colonial en Chile", en *Anuario de Estudios Americanos*, Sevilla, v.6, 1949.

González Foster, Jorge. *Reseña histórica de la Universidad Católica de Valparaíso 1928-1961*, Valparaíso, Chile.

Greve, Ernesto. *Historia de la ingeniería en Chile*, 4 tomos, Santiago, 1938.

Guirao Massif, Ana. *Historia de la Facultad de Filosofía y Humanidades hasta la fundación del Instituto Pedagógico, 1843-1889*, Santiago, 1957.



Gunther, Bruno y otros. *Figuras señeras de la ciencia chilena. Profesor Francisco Hoffmann*, Instituto de Chile, Academia de Ciencias, Santiago, 1981.

Hernández, Juvenal. *Centenario de la Universidad de Chile (Discurso pronunciado el 19 de noviembre de 1942 en el Teatro Municipal de Santiago)*, Editorial Universitaria, Santiago, 1942.

Hernández, Roberto. *Sabios extranjeros en el desarrollo cultural de Chile 1810-1860*, Instituto de Historia, Universidad Católica, Santiago, 1986.

_____. "Chile conquista su identidad con el progreso. La enseñanza de las matemáticas, 1758-1852", en *Historia*, Santiago, 1988

Huneus, Jorge. *Cuadro histórico de la producción intelectual de Chile*, Biblioteca de escritores de Chile, Santiago de Chile, 1910.

Información de matrícula, División de Educación Superior, Mineduc, 1995

Informe del Consejo Superior de Educación sobre el estado actual de la Educación Superior en Chile, y propuestas para su desarrollo, Santiago, julio de 1994.

Jocelyn-Holt, Alfredo. "Institucionalidad liberal y universidad en el Chile decimonónico", en *Revista Universum*, Universidad de Talca, 1991.

Krauskopf, Manuel. "La investigación universitaria durante los 80. El desafío presente", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

Krebs, Ricardo. "Cien años de historia universitaria. La Pontificia Universidad Católica de Chile 1888-1988", en *Boletín de la Aca-*



demia Chilena de la Historia, n.99, Santiago, 1988.

_____. *Historia de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, Editorial de la Universidad Católica de Chile, 1990.

Labarca, Amanda. *Historia de la Enseñanza en Chile*, Santiago, 1939.

Lavados, Iván, *et.al.* *Financiamiento de la formación de recursos humanos para la investigación (primera parte)*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1991.

Lavados, Iván. "Cambio y tendencias en la Educación Superior", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

Lehmann, Carla. "Financiamiento de la Educación Superior en Chile: resultados del periodo 1982-1992", en *Informe de la Educación Superior*, Corporación de Promoción Universitaria, 1993.

Lemaitre, María José. "El Consejo Superior de Educación: una experiencia de regulación de instituciones privadas de Educación Superior", en *Informe de la Educación Superior 1993*, CPU, 1993.

"Ley orgánica de la Universidad de Chile", en *Anales de la Universidad de Chile*, n.1, 1843-1844.

León, Agustín. "De la Escuela de Artes a la Universidad de Santiago de Chile", en *Documento*, año 1, n.2, Santiago, 1983.

_____. "De la Universidad", en *Documento* n. 6, 1984.

Letelier, Valentín. *La instrucción secundaria y la instrucción universitaria en Berlín*, Imprenta Nacional, Santiago, 1885.

Lira Montt, Luis. *Los colegios reales de Santiago de Chile. Reseña histórica e índice de colegios 1584-1810*, Santiago, 1977.



Madariaga, Mónica. "Educación Superior Privada", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

Medina, José Toribio. *Historia de la Universidad de San Felipe (1928)*, Santiago, 1928.

_____. *La Instrucción pública en Chile. Desde sus orígenes hasta la fundación de la Universidad de Chile*, Santiago, 1905.

Mellafe, Rolando et. al. *Historia de la Universidad de Chile*, Ediciones de la Universidad de Chile, Santiago 1992.

Morales, Mauricio. "La autonomía en las Instituciones de Educación Superior y el Consejo Superior de Educación", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

Muga, Alfonso y Rojas, Fernando. "Información estadística de la Educación Superior", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

Muñoz, Juan G. et.al. *La Universidad de Santiago de Chile: sobre sus orígenes y su desarrollo histórico*, Santiago, 1987.

Orientaciones del Rector de la Universidad de Santiago de Chile para 1987. Publicaciones de la Universidad de Santiago de Chile, Santiago, 1987.

Navarrete, Mario. *Los problemas educacionales*, Santiago, 1934.

Niemeyer, H. "Doctorados en Ciencia en Chile", en *Revista Mensaje*, n.293, Santiago, 1980.

_____. *Experiencia chilena en doctorados en ciencias exac-*



tas y naturales. Ponencia presentada al Seminario internacional sobre políticas de educación doctoral, Bogotá, abril de 1990.

Norambuena, Carmen. *La política educacional del gobierno de Pedro Aguirre Cerda*, Memoria para optar al título de Profesor de Estado en Historia y Geografía Económica, Universidad Técnica del Estado, 1967.

Núñez, Abelardo. *Congreso Nacional Pedagógico*. Santiago, 1889.

Pacheco, Máximo. *La Universidad de Chile*, Editorial Jurídica de Chile, Santiago, 1953.

Pinto, Sonia. "Antecedentes para una historia cultural. La Universidad de Chile, 1842-1901", en *Cuadernos de Historia*, Santiago, diciembre, 1989.

Presentación al Consejo de Rectores hecha por el Ministro de Educación el 17 de agosto de 1996. Mineduc, 1996

Presentación del Ministro de Educación a la Comisión de Ciencia y Tecnología de la Cámara de Diputados, agosto de 1994.

"Proyecto de Ley Marco sobre Universidades Estatales", en *Boletín*, n. 2.054-04, del Senado de la República de Chile.

Rebolledo, Antonia. *Consideraciones en torno a los Anales de la Universidad de Chile 1842-1879*, Biblioteca Central de la Universidad de Chile, s.f.

Reyes, Eugenio. *¿Qué exige el país de la Universidad Técnica del Estado?*, Santiago, 1974.

Río, José Raimundo del. *La Universidad de Chile y las universidades particulares*, Santiago, 1954.

Ruiz-Tagle, J. "Universidades, de las purgas a la privatización",



Historia de las universidades de América Latina

en *Revista Mensaje*, n.287, marzo-abril, 1980.

Squella Narducci, Agustín. *Andrés Bello y la educación*, Editorial Edeval, Valparaíso, 1982.

Saavedra de la Fuente (editor). *Recursos humanos en Investigación científica y tecnológica : su participación en Fondecyt, Documento de Conicyt*, Santiago, 1989.

Saavedra, I. e Lavados, I. (editores). *Una visión de la comunidad científica nacional. Las actividades de investigación y desarrollo en Chile*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1981.

Serrano, Sol. *Universidad y Nación. Chile en el Siglo XIX*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile. 1994.

Thayer, Willy. *La crisis no moderna de la universidad moderna*, Editorial Cuarto Propio, Santiago, 1998.

Torres, Luis y Rivas, Patricio. *Visión crítica de la universidad contemporánea*, Arcis / Lom Editores, Santiago, 1998.

UNESCO, *Anuario Estadístico*, París, 1993.

La Universidad Católica de Chile. Su historia, su vida íntima y su obra, Santiago, 1938.

Universidad Católica de Valparaíso. Fundación Isabel Caces de Brown. Prospecto. Valparaíso, 1938.

V.V.A.A. *El postgrado en Chile*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1991.

V.V.A.A. "Una política para el desarrollo de la Educación Superior en la década de los noventa", en *Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1991.



V.V.A.A. "Homenaje de la Universidad de Chile a Juan Gómez Millas. Monografías anexas, en *Anales de la Universidad de Chile*, n.6, 1987.

V.V.A.A. "Debate sobre la Universidad", en *Araucaria*, n.3, 1978.

V.V.A.A. *Conferencias conmemorativas de su primer centenario 1843-1943*, Universidad de Chile, Facultad de Filosofía y Educación, Imprenta Universitaria, Santiago, 1944.

V.V.A.A. *Pour l'université chilienne*. (Preparado por un equipo de profesores chilenos y editado bajo el auspicio solidario del Sindicato Francés de la Enseñanza Superior), París, 1975.

V.V.A.A. *Transformaciones y perspectivas de la Educación en Chile*, Seminario, Santiago de Chile, Agosto, 1980.

Vergara, Sergio. "Rasgos del pensamiento científico en Chile durante el Siglo XIX", en *Cuadernos de la Universidad de Chile*, n.2, 1983.

Villalobos, Sergio y otros. *Historia de Chile*, 4 v., v. IV, Santiago, 1974.

_____ (ed). *Historia de la ingeniería en Chile*. Editorial Hachette, Chile, 1990.

Zanelli, Jorge. "Los programas de postgrado", en *Informe de la Educación Superior 1994*, Foro de la Educación Superior, Santiago, 1994.

V.A.A. "Homenaje de la Universidad de Chile a Juan Gómez Millas Montalvo" en Anales de la Universidad de Chile, t. 65, 1973.

V.A.A. "Gómez como la Universidad", en Anales, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.

V.A.A. "El primer curso de la Facultad de Filosofía y Letras", en Anales de la Universidad de Chile, t. 63, 1972.



COSTA RICA

Yamileth González García



Pasado y presente se funden y condicionan el futuro de una educación superior, que se debate por conservar su carácter autónomo, de proyección social abierta, estatal y más popular, frente a los embates que, desde la década de los 70, le plantea la privatización en todos los niveles.

La creación de las instituciones de educación superior en Costa Rica forma parte de todo un proceso histórico, donde la educación constituye una preocupación permanente. “La semilla de la educación superior en el país se siembra con la Universidad de Santo Tomás, pero son las escuelas de primeras letras, las instituciones de carácter secundario y técnico, la educación informal - tanto de carácter público como privado- las que conforman el abono que le permite germinar y fortalecerse”.¹

La vieja universidad del siglo XIX marca, de diversas maneras, la apertura de la Universidad de Costa Rica y es objeto de numerosas y fuertes polémicas, sobre su importancia a través del tiempo.

Época colonial y el siglo XIX

La importancia y la necesidad de crear una institución de educación superior en Costa Rica, se plantea desde los primeros años de

la vida independiente “desde muy temprano, los políticos entienden como una necesidad la formación intelectual de los grupos privilegiados, una formación que pronto debía extenderse a otros sectores menos favorecidos económicamente. Se asume la educación como el reto más importante para imponer una forma de vivir, de pensar e incluso de sentir y actuar”.²

Las condiciones de la educación, en los albores de la vida independiente, son bastante precarias y las pocas escuelas y maestros privados, en su mayoría sacerdotes, no cuentan con las condiciones mínimas para enseñar. La Constitución de Cádiz de 1812 procura ampliar las posibilidades educativas y le da esa responsabilidad a los ayuntamientos de la América hispánica. En ese contexto se funda en San José, Costa Rica, la Casa de Enseñanza de Santo Tomás en el año de 1814.

La Casa de Enseñanza de Santo Tomás se crea con dos secciones de estudio: la superior, en donde se enseña gramática, filosofía, sagrados cánones y teología moral y la de primeras letras en donde se imparte lectura, escritura y aritmética.³

El Valle Occidental, núcleo central del país, se encuentra, ya para esa época, bastante poblado y los vecinos de San José han logrado acumular cierta riqueza -sobre todo con el cultivo del tabaco- que les permite pagarle un maestro a sus hijos.

La Casa de Enseñanza empieza a funcionar en el edificio de la Factoría de Tabacos, bajo la dirección del nicaragüense Rafael Francisco Osejo, de quien, comenta don Luis Felipe González Flores: “su conducta, su genio y las luces que posee, le hacen acreedor de esta confianza”.⁴

Para el historiador Carlos Monge Alfaro, en la creación de la Casa de Enseñanza de Santo Tomás está presente el espíritu democrático y liberal de los josefinos, ya que desde un principio se sugiere que “a los niños de hogares pobres se dé ayuda en todo aquello que sea importante para la enseñanza”.⁵

Años después, el ayuntamiento cesa en sus funciones de mantener financieramente la Casa de Enseñanza, la que pasa a mantenerse con las contribuciones de algunos de los vecinos de San José y legados en los testamentos de otros. El local de la Casa de Enseñanza es el primer edificio que se construye en el país dedicado a



la educación.

En 1824 la Casa de Enseñanza experimenta un serio replanteamiento en sus estatutos. En ese momento son los miembros de la Tertulia Patriótica, los "liberales ilustrados". Manuel Alvarado, Joaquín Rivas y Pedro Zeledón, quienes redactan los estatutos, que el gobierno de don Juan Mora Fernández convierte en ley del Estado. Este decreto le otorga a la Casa de Enseñanza un carácter estatal y para que pueda cumplir con sus objetivos se fortalecen los fondos de la institución.

A partir de ese momento se empieza a otorgar el título de bachiller, lo que a juicio del historiador Paulino González V, le da a la institución un sentido pre - universitario.⁶ Para el investigador Jorge Enrique Guier, desde que el licenciado Manuel Aguilar Chacón abre la cátedra de derecho romano, con el propósito de preparar elementos para desempeñar funciones públicas, se puede considerar que existe en Costa Rica una instancia de corte universitario.⁷

Filosofía, derecho y teología son los títulos que, en primera instancia, decide otorgar la Casa de Enseñanza, pero también se imparten otros cursos de latín, inglés o francés. La escuela de primeras letras se mantiene con la base de la doctrina cristiana, el pacto social, gramática, castellano, ortografía y aritmética.⁸ El primer bachiller del que se tiene conocimiento, don Vicente Herrera, se gradúa en filosofía en 1839 y ese mismo año el guatemalteco don Nazario Toledo abre un curso de medicina.

La Universidad de Santo Tomás: institución arcaica y liberal en 1843

El historiador don Carlos Monge Alfaro recuerda en su libro *La Educación: fragua de una democracia*, que al romper nexos con España, Costa Rica inicia un proceso de integración, que busca construir la identidad nacional y unir a los costarricenses en una empresa colectiva. Para crear un Estado y desarrollar un proyecto liberal-democrático, la educación se considera como la mejor vía.

La idea de que la enseñanza es el mejor instrumento para lograr la modernización de la sociedad, garantía del orden y la civilización, forma parte de un modelo educativo que recorre las fron-



teras hispanoamericanas, la particularidad del caso costarricense reside en que existe un menor desfase entre el discurso y la práctica gubernamental. El esfuerzo por desarrollar la educación, desde estos primeros años, le da a Costa Rica rasgos singulares, en el contexto centroamericano.

Durante los años de 1837 a 1842, el estadista Braulio Carrillo logra centralizar administrativamente el Estado y fortalecer la idea de un “desarrollo económico hacia afuera”, con soberanía. Las garantías individuales ocupan un lugar prioritario en su legislación y se interesa por “desarrollar y modernizar” el Estado. José María Alfaro continúa la labor de Carrillo y se rodea de algunos de los liberales más destacados del país. Varias de las instancias para promover el desarrollo ya han sido creadas, pero se necesitan cuadros para organizarlas y dirigirirlas.⁹

Cuando se considera la necesidad de transformar la Casa de Enseñanza de Santo Tomás en una institución explícitamente de carácter superior, se abre un fuerte debate. Unos opinan que aún no existen en el país las condiciones materiales y humanas, ni el apoyo comunitario adecuado para crear un centro universitario, otros que es imprescindible abrir un espacio para preparar los profesionales necesarios para la consolidación del naciente Estado.

Cuando el José María Castro Madriz inaugura la Universidad de Santo Tomás en 1844, lo hace con una perspectiva muy clara sobre la función que la enseñanza debe cumplir en la sociedad, plantea una comunión entre las letras y las carreras técnicas, considerando la ilustración como la base de los buenos negocios y la consecución del poder. Civilizar es, para él, luchar contra la ignorancia y prevenir los delitos es utilizar el poder persuasivo de la razón para que las “armas cedan su lugar a las transacciones diplomáticas”.

El doctor Castro cifra “las expectativas de desarrollo, modernización, riqueza, poder persuasivo y paz en una organización del proceso educativo donde la universidad está llamada a jugar el rol básico”.¹⁰

La Universidad de Santo Tomás se funda en el marco de una reestructuración e impulso a la educación primaria, secundaria y normal, es el mismo José María Castro Madriz quien crea una



Escuela normal y un Liceo de niñas, fortalece la enseñanza secundaria y defiende la necesidad de que la mujer se integre al proceso educativo de manera más integral. Ya en 1880, la educación femenina está generalizada y en todos los lugares donde existe una escuela para varones se crea otra para niñas. Sin embargo, la Universidad de Santo Tomás sólo admite varones en su seno.

Se ha considerado que más que fundar una nueva institución, lo que se hace en 1843 es transformar la existente. La Universidad de Santo Tomás hereda el edificio, las rentas y los profesores. Legítima las cátedras que ya se impartían en provincias y pretende, al igual que la Casa de Enseñanza, formar cuadros profesionales medios y de alto nivel para suplir las necesidades del desarrollo nacional.

El decreto del 3 de mayo de 1843, más que un acta de nacimiento es de "reconocimiento",¹¹ a una labor desarrollada desde tiempo atrás, es un intento de legitimar en otro nivel los estudios impartidos y una buena oportunidad de cambiar los estatutos y mejorar la enseñanza:

En el decreto de fundación se evidencia el anhelo de contar con una ilustración "baluarte indestructible de la libertad de los pueblos" (Art. 2), suficiente que permita al hombre "el importante conocimiento de sus derechos y obligaciones" para que pueda ser "justo, útil, benéfico y patriota" (Art. 1). Se asume que "el primer deber del Estado es promover la instrucción pública" (Art. 3) y que el mejor medio es "el de plantear un establecimiento científico general" (Art. 4). Además se considera que ya las condiciones del país permiten el cultivo de las ciencias y que el lugar óptimo para establecer los estudios universitarios es San José: "esta Ciudad la más grande de todo el Estado; la que ocupa el centro del mismo; la única que tiene una Casa de enseñanza, cuyos fondos y rentas son considerables, y la que posee más elementos para la educación científica..." (Art. 6).¹²

El planteamiento de José María Castro Madriz, en ese entonces ministro General, debe enfrentar, sin embargo, una fuerte oposición, incluso del propio Poder Ejecutivo.

Las fiestas populares se unen a los actos solemnes. Los vecinos de San José y los que pueden viajar de las provincias llenan

las calles para celebrar la Carta Constitucional de 1844 y la creación de la Universidad de Santo Tomás, con cañonazos, campanas, comparsas, desfiles de milicianos y de niños, juramentos y discursos.¹³

Las palabras de políticos y académicos llenan el salón de sesiones de la Asamblea Legislativa con ilusiones y esperanzas, tal vez utópicas.

Juan de los Santos Madriz, el primer rector, señala el nacimiento de una era de la razón, de la justicia y de la ley y considera que a ese instituto Costa Rica le deberá, algún día, "su gloria y opulencia".¹⁴

Pero es, quizá, el doctor José María Castro quien tiene más diáfano el horizonte y conoce, con mayor precisión las razones de la negativa de sus opositores. Es por eso que en su discurso señala que no existen contradicciones entre el estudio de las letras y el trabajo material (carrera de mundo), considera la ilustración como la base de los buenos negocios y de la producción con éxito como "el camino más recto y seguro para la riqueza" y desde luego "para el poder". Un poder persuasivo, guiado por la razón, donde "las armas cedan el lugar a las transacciones diplomáticas".¹⁵

La Universidad de Santo Tomás adolece de muchos de los resabios de una institución arcaica de corte colonial, no sólo en cuanto a su organización puramente administrativa, sino en cuanto a los métodos de enseñanza, textos y apego a la doctrina cristiana y concepción moralista de la educación. La influencia de los liberales, desde las Tertulias Patrióticas, no logra transformar la lógica con que funciona el establecimiento, pero sí provoca fisuras y discusiones interesantes. Colonial y republicana, conservadora y liberal, ilustrada y religiosa la Casa de Enseñanza de Santo Tomás y luego la universidad no son más que un reflejo fiel de la etapa de transición que representa el siglo XIX. La ambigüedad, las contradicciones, los avances y retrocesos, las disputas y diálogos no difieren en gran medida de las que ocurren en distintos grupos de la sociedad de la época.

La organización que se le imprime a la naciente universidad, muestra claramente esta contradicción, en efecto, el organismo superior de la Academia es la Junta de la Universidad, quien reú-



ne al conjunto de sus egresados e incorporados. Esta junta, que recuerda el claustro pleno de orden colonial, selecciona anualmente a la dirección de estudios y al rector, que son los responsables de conducir a la universidad.

Como en el modelo colonial, la docencia se divide en estudios menores y en estudios mayores. Los primeros corresponden a la enseñanza media actual y están integrados por las cátedras de filosofía, matemáticas, gramática castellana y latina, las cuales conducen al grado de bachiller en filosofía. Estas cátedras no sólo se imparten en la sede central, sino también en las cabeceras de provincia de la región central, bajo el nombre de cátedras departamentales. Los estudios mayores corresponden a los estudios de teología, jurisprudencia y medicina, aunque se deja abierta la posibilidad de crear nuevas cátedras conforme lo permita la situación financiera".¹⁶

Mientras los textos son, en general, representantes del liberalismo ilustrado, la rígida reglamentación, los procedimientos para los exámenes, los concursos, el tipo de represión con los alumnos, el apego a ciertos rituales religiosos representan vestigios coloniales. Una perspectiva liberal en un marco estructuralmente conservador.

Las reformas a los estatutos universitarios se suceden unas a otras (1849, 1853, 1860, 1869, 1870, 1874, 1883), pero, en su gran mayoría no logran modificar significativamente las bases. Ni las atribuciones que otorga el título de Universidad Pontificia (1853) llegan a tener efectos reales, ni la creación de facultades funciona en la práctica, ni las modificaciones curriculares alcanzan mucho éxito. Entre los cambios en el currículum se cuentan, por ejemplo, la inclusión en los estudios menores del griego, inglés, francés, italiano y alemán; de historia y geografía; de física y la química. Los estudios mayores amplían la currícula de derecho y teología y se intenta fortalecer la carrera de medicina e ingeniería (licenciados geómetras).

Desde su fundación, la Universidad de Santo Tomás está determinada por los Poderes Ejecutivo y Legislativo, sin embargo, guarda una cierta autonomía interna, pues se rige por una dirección de estudios, integrada por el rector y cuatro directores. En

1849, los problemas administrativos en relación con la educación son tan serios que llevan a una reforma y al decreto del Reglamento Orgánico de Instrucción Pública. El rector y los directores son nombrados, a partir de ese momento, por el Ejecutivo. La universidad logra participar como organismo rector frente a los otros niveles de enseñanza y se dedica a extender la educación primaria a través del territorio.

A pesar de la reforma, en la Memoria de 1851, el vicerrector Francisco María Iglesias señala que “el establecimiento estaba, entonces, según se creía, próximo a caer, no se sabía del estado de sus rentas, las clases estaban casi desiertas, y todo presentaba en él un triste porvenir y aspecto”.¹⁷

En 1860 se sigue pensando en la necesidad de fortalecer la secundaria y se le da mayor fuerza a las cátedras departamentales. En 1869 la universidad es momentáneamente abolida para estudiar los nuevos estatutos, mientras se declara la enseñanza primaria gratuita, obligatoria y costeadada por el Estado y se estimula y reglamenta la educación secundaria.

De nuevo en 1871 se abre el debate y se decide difundir con más fuerza, desde la universidad, la enseñanza media. Se mandan a traer instrumentos de Europa para mejorar las ciencias y, en 1874, el rector pasa otra vez a depender del Ejecutivo. Ese año se crea el Instituto Nacional, para el que se contrata un prestigioso cuerpo docente europeo. Los estudios de la universidad se restringen a derecho.

En 1883 el ministro de Instrucción Pública, Eusebio Figueroa, plantea la urgencia de otra reforma que tome en cuenta la situación de crisis que vive el país y las necesidades de formar cuadros en el campo agrícola y minero y cree indispensable abrir la universidad como un centro de cultura (conferencias, recitales, lecturas). En esa época, sólo funcionan derecho e ingeniería y deciden fundar el Instituto universitario, como un colegio de secundaria dependiente de la universidad.

Es indudable que la mayor parte del tiempo la Universidad de Santo Tomás debe actuar como un “organismo rector” de la instrucción pública del país, puesto que no sólo incide sobre la enseñanza de las primeras letras, la secundaria y la normal, sino, tam-



bién sobre las cátedras de estudio superior que se imparten en otras cabeceras de provincia.

En la Universidad de Santo Tomás el estímulo a la investigación es escaso y el aprendizaje libresco y memorístico es predominante. El personal docente, sin embargo, prepara algunos textos didácticos importantes en distintas ramas del saber, como los de Nicolás Gallegos, Francisco Gallardo, Salvador Jiménez, Rafael Orozco, Angel Miguel Velázquez, Carlos Francisco Salazar...

La función de la biblioteca de la universidad -puesta al servicio del público en 1884 con el nombre de Biblioteca universitaria- es tan importante que, cuando ésta se clausura cuenta con más de 3 000 volúmenes organizados por don Miguel Obregón. Poco tiempo después (1890) se convierte en la Biblioteca Nacional.

Los grados académicos que otorga la universidad son de tres niveles: bachiller, licenciado y doctor. El primero se otorga en todas las ramas, el de doctor en filosofía, leyes y sagrados cánones y el de licenciado en medicina y en ingeniería.

Pocos son los graduados: en medicina se habla de Cirilo Meza y Esteban Cruz, como doctores en sagrados cánones aparecen los presbíteros Francisco Calvo, Domingo Rivas, Carlos María Ulloa, don José Zamora y don Martín Mérida. Con el título de doctor en filosofía únicamente se gradúa don Nicolás Gallegos y en leyes: Lorenzo Montúfar, Antonio Cruz, Salvador Jiménez, Vicente Herrera, Rafael Orozco y Francisco Chaves Castro.

Pero es la licenciatura en derecho la que gradúa a más figuras destacadas en la vida política, económica y cultural del país: presidentes, magistrados, legisladores, intelectuales como Bernardo Soto, Ricardo Jiménez, Máximo Fernández, Cleto González, Ascensión Esquivel, Alberto Brenes Córdoba, Mauro Fernández, por sólo citar algunos.

Es interesante constatar que una buena parte de los graduados forman el personal docente y administrativo de la universidad y, más tarde, de otras instituciones de enseñanza. Algunos de ellos estudian en el extranjero y sólo reciben de la Universidad de Santo Tomás un título superior.

El proceso de conformación del Estado provoca cotidianas discusiones entre los que pretenden conservar las tradiciones y los

que buscan el desarrollo y la modernidad, entre los que quieren un estado fuertemente reglamentado y centralista y los que consideran más pertinente dejar ciertas funciones en manos de la sociedad civil y de las comunidades. El desarrollo económico a partir de las exportaciones de café engrandece el país y le permite a un grupo importante de ciudadanos acumular cierta riqueza. Esas condiciones económicas y los ideales del liberalismo ilustrado permiten un mayor interés por la educación, pero no son suficientes para consolidarla durante el siglo XIX. Ciertamente la Casa de Enseñanza y luego la Universidad de Santo Tomás nacen bajo estas condiciones, más o menos favorables, pero el deseo de superación de unos cuantos y la pobreza de muchos dificulta la matrícula y marca una continua deserción.

Las listas de alumnos aparecen fragmentarias y la documentación no permite afirmar, con exactitud, el número de estudiantes por año que atiende la Universidad de Santo Tomás. Sin embargo, algunas cifras aisladas muestran la escasez de la población, que no siempre va en aumento como habría de esperarse: en 1845 hay 68 alumnos, en el 46 sube a 79 y en el 48 a 157. Sin embargo en 1857 el número disminuye a 135 personas.

Aun cuando las listas de estudiantes muestren un número más o menos significativo, es un hecho que los graduados son muy pocos. A la pobreza de las mayorías, las dificultades para viajar desde sitios alejados, el poco interés de las familias por la educación de sus hijos, la prioridad que tiene la producción sobre el estudio, es necesario agregar otro factor importante: muchas de las familias continúan enviando a sus hijos a estudiar a las universidades centroamericanas y a medida que aumenta la fuerza de los capitales se multiplican los viajes de estudio a Europa. La clase dominante del país, en lugar de fortalecer la Universidad de Santo Tomás con sus aportes personales prefiere graduar a sus hijos en el exterior.

La rectoría de la universidad la ejercen intelectuales religiosos o laicos, nacionales o extranjeros, con una amplia capacidad y experiencia. La dirección de la universidad se encuentra, entonces, en manos de teólogos, filósofos, abogados y médicos que participan activamente en la vida pública costarricense, ejerciendo



diversas funciones en el gobierno, dirigiendo o participando en la prensa nacional, organizando el trabajo alrededor de la iniciativa privada.

Para Eduardo Yglesias, “el pobre nivel cultural de nuestro ambiente y, fundamentalmente nuestro exiguo desarrollo económico dieron a la Universidad de Santo Tomás el carácter de planta de invernadero”, mientras don Isaac Felipe Azofeifa considera que “durante mucho tiempo llevó la vida lánguida de las decadencias sin blasones”.¹⁸

Por su parte, en 1935, el asesor chileno Luis Galdámez afirma que la vieja Universidad de Santo Tomás jamás logró ser una realidad tangible. No dejó de su existencia ningún rasgo apreciable. Como conjunto orgánico y dirección espiritual, no parece haber sido más que un nombre...¹⁹

En la ponencia “La clausura de la Universidad de Santo Tomás” (1988) Astrid Fischel expresa que “aunque hiera nuestro orgullo debemos aceptar con humildad que lo que durante cuatro décadas se llamó universidad no pasó de ser un alto ideal sin asidero real”.²⁰

En el decreto 77, que suprime la Universidad de Santo Tomás, quedan de manifiesto las razones para justificar el cierre. Entre los considerandos se habla de la inexistencia de facultades, de lo arcaico de los estatutos, de las malas condiciones en que se encuentra el país para mantener un centro verdaderamente científico, de la necesidad de una reorganización en la escuela de derecho.

El decreto deja abolida la institución mientras “las condiciones sociales del país no permitan la creación de una universidad como elemento corporativo con la organización que a sus funciones corresponden” y crea las “escuelas superiores profesionales de derecho y notariado, de ingeniería y medicina”.

Si se vive un proceso de conformación de un estado nacional bajo una propuesta de ideas liberales, donde se busca legislar y reglamentar la realidad; donde se pretende mejorar la infraestructura; donde se quiere convencer al ciudadano de la bondad del liberalismo, del desarrollo y la modernización; donde se evidencia la necesidad de centralizar el poder, no es posible pedir un comportamiento diferente a la educación; “mientras el Estado no



logra concretarse política y materialmente es incapaz de asumir funciones de control integral sobre ciertas áreas de la realidad social, entre ellas la educación".²¹

Las palabras pronunciadas por Rodrigo Facio en un acto de clausura en la Universidad de Costa Rica en 1954 sintetizan con justeza las razones del cierre de la institución: "El esquema colonial resultaba ya en la época muy desvitalizado, pero el esquema moderno, nacional, público, autónomo resultaba aún muy prematuro para una sociedad pobre...que acababa apenas de comenzar a organizar un ciclo de segunda enseñanza".²²

La Universidad de Santo Tomás es clausurada en 1888, por el ministro de Instrucción Pública, Mauro Fernández, y con la oposición del último rector, Félix Arcadio Montero y otros intelectuales.

El proceso de discusión sobre la enseñanza, desatado por don Mauro Fernández, culmina con la Ley Fundamental de Instrucción Pública(1885), la Ley General de Educación Común y el Decreto Orgánico de Instrucción Normal(1886), que plantean una reforma global de la educación costarricense. Se trata de fortalecer la enseñanza primaria, secundaria y normal y crear un intituto politécnico que llene las expectativas de desarrollo y modernización del país.

El educador chileno don Luis Galdámez escribe años después que en Costa Rica "doce por ciento de los niños en edad escolar no asisten a escuelas por diferentes causas. En cambio, en Chile, con casi un siglo de universidad, hay un 32 por ciento de niños que se quedan sin el servicio de las escuelas y permanecen analfabetos. Sin la iniciativa de don Mauro Fernández en 1888, quizás hoy tendríamos un treinta y dos por ciento de niños sin escuela"²³, en el criterio de Galdámez, la educación pierde en especialización, pero gana en amplitud horizontal, al servicio de un mayor número, el más alto de América Latina.

En el periodo comprendido entre 1888 y 1940 funcionan algunas facultades organizadas por los colegios profesionales, como la de derecho, farmacia, agronomía y bellas artes, por lo que la formación de los cuadros que la sociedad costarricense necesita no se interrumpe radicalmente. En todo caso, tanto en el siglo pasado como en el actual, son muchos los jóvenes que salen a



realizar estudios superiores al extranjero.

La educación superior en el siglo XX

Las reformas impulsadas a lo largo del siglo XIX y particularmente a finales del siglo, le dan un gran impulso a la educación primaria y secundaria, auge que es más visible en las dos primeras décadas del siglo XX. Sin embargo, “la educación superior se descuidó en gran manera, aun cuando no se puede decir que desapareciera del todo, ya que se mantuvo siempre con la escuela de derecho, la facultad de farmacia y algunos intentos aislados en los campos de medicina, cirugía dental e ingeniería”.²⁴

Frente a los avances que experimenta la enseñanza primaria y secundaria en el país, surgen demandas para una adecuada capacitación de los educadores, por lo que en 1914 se funda la Escuela Normal de Costa Rica, encargada de la preparación de maestros para la enseñanza primaria y, ya avanzado el siglo, en 1968, se crea la Escuela Normal Superior, con la finalidad de formar profesores de secundaria.

Uno de los momentos más importantes en el desarrollo de la educación nacional, se inicia en la segunda década del siglo XX, con el impulso de extraordinarios intelectuales, que creen en la necesidad de plantear la llamada nueva educación, que implica un cambio en la forma de enseñar y, sobre todo, una concepción de los niños y del mundo distinta. Roberto Brenes Mesén, Omar Dengo, Joaquín García Monge, Carmen Lyra, Carlos Luis Sáenz, Adela Ferreto, entre otros, impulsan una enseñanza activa; una educación de la vida para la vida. Desde estos años se señala, con gran acierto, cuáles deben ser las cualidades del educador. El “maestro” se convierte en guía de aprendizaje y el entorno de la vida cotidiana, en un campo experimental y espacio de conocimiento. Los educadores deben ser humanistas, prácticos y creadores, buscar el desarrollo completo del niño, del adolescente y del joven adulto, de la persona, en un ambiente de respeto y colaboración.²⁵

Desde una perspectiva “martiana” de cultura integral, el maestro debe respetar al niño y educarlo en estrecho contacto con la naturaleza; con lo intelectual y artesanal, con la ciencia y la técni-



ca con fines positivos, con los orígenes y mitos ancestrales, con la tierra patria, el continente y el mundo.

Interesa el conocimiento y la formación de destrezas y aptitudes que le permitan al niño y al joven APRENDER y HACER. El maestro, como lo señala Adela Ferreto, debe predicar con su ejemplo y con el de los otros —los científicos, los héroes, los campesinos y artesanos— enseñar a amar la historia y la geografía, los adelantos y la tradición, los amigos, la solidaridad, la justicia, la democracia y la libertad. El maestro-profesor debe ser un intelectual práctico, ser humano y humanista y no estimular la competencia que tantas frustraciones, roces, envidias y sufrimientos produce. El educador debe, según García Monge y Brenes Mesén, “aspirar a estimular la inventiva”.

Esta propuesta de la nueva educación necesita apoyo didáctico de libros y revistas infantiles didáctico-literarias y es por eso que, un grupo de intelectuales-investigadores se dan a la tarea de trabajar en la confección de textos que le permitan a los maestros y, más tarde a los profesores de secundaria, trabajar, con los estudiantes, de manera más integral y cercana a la realidad nacional y regional.

Esta tendencia atraviesa la segunda mitad del siglo XX, con los libros de texto, las revistas didáctico-literarias y educativo-políticas, la noción de una educación participativa. La atraviesa, además, con la huella imborrable que deja en los ideólogos del Centro de Estudios de los Problemas Nacionales (1940), en los forjadores de la revista *Surco* y, más adelante *Brecha*, en los hombres que construyen una propuesta social-demócrata para la modernización y desarrollo del país a partir de 1950.

La propuesta de los intelectuales que se reúnen alrededor de la Normal de Heredia, en la primera mitad del siglo, tiene mucho en común con la de los jóvenes que asumen la bandera de cambio un cuarto de siglo después, los “normalistas” y los “centristas” son intelectuales políticos que buscan una transformación de la sociedad a través de la educación, una educación activa, de servicio público, basada en valores humanistas, cívicos, democráticos y que pretenda una mayor justicia social para las mayorías. Ambos proyectos político-educativos trascienden los límites de lo es-



colar y tocan la organización, la difusión informativa y la cultura. Ambos se generan alrededor de un grupo de intelectuales, que llegan a dirigir un centro de enseñanza superior ; la Escuela Normal de Heredia(1914) y la Universidad de Costa Rica (fundada en 1940) y ambos buscan la transformación del sistema de vida nacional.

La Universidad de Costa Rica: fuente de desarrollo y modernización

La segunda mitad del siglo XX trae esperanzas de renovación y abre sueños de modernización, de progreso material, de industrialización, de cambio. Las propuestas “desarrollistas” no se hacen esperar y, en toda América Latina se proponen transformaciones de carácter más o menos integral.

La democracia, desde los años de 1940, es concebida por los nuevos grupos de poder costarricenses, como una democracia política, económica y social, donde se brinde “igualdad de oportunidades”, donde se proteja al ciudadano garantizándole un espacio de sobrevivencia, donde el Estado asuma un rol protagónico. El país, eminentemente agrario, entra en los rumbos del progreso, marcado por la industria y el intercambio comercial.

La nueva propuesta de desarrollo nacional tiene como eje estructurante la organización de la educación como un servicio público, que dé igualdad de oportunidades, sobre todo para los sectores medios en pleno desarrollo, que sea gratuita, obligatoria y laica. Se plantea la necesidad de que la educación se ligue a la política social y a la democracia, un proyecto de reforma integral que asume, como uno de los pilares más importantes a la educación.

Cada uno de los cambios que se crean en este campo, es precedido por políticas educativas internacionales.²⁶ Los gobiernos latinoamericanos, bajo el auspicio de la UNESCO y más tarde de la AID (Agencia Internacional de Desarrollo), se plantean a partir de las conferencias de La Habana (1949) y de Lima (1956), una serie de políticas regionales que tienden al mejoramiento de la educación en el continente y en el Caribe. Costa Rica se incorpora a la UNESCO durante el gobierno de Otilio Ulate.



En Santiago de Chile (1962) la educación se define como factor de desarrollo y como inversión; como un medio para formar cuadros profesionales y convertirse en un mecanismo de transformación social, de movilidad o ascenso social y de progreso técnico. Se busca la colaboración interuniversitaria, aprovechar mejor los recursos y formar técnicos y profesionales de acuerdo con las necesidades de cada país. En 1966, en Buenos Aires, se propone expandir la educación secundaria, mejorar sus programas y aumentar el financiamiento.

También en la década del 40 las voces de todos aquellos que, como don Alejandro Alvarado Quirós y don Luis Demetrio Tinoco Castro, habían abogado, junto a otros tantos, por la creación de una universidad, obtienen su respuesta en el decreto del 26 de agosto de 1940, en que el presidente Rafael Angel Calderón Guardia crea la Universidad de Costa Rica.²⁷

Luis Demetrio Tinoco, ministro de Educación Pública y uno de los propulsores de la creación de la Universidad de Costa Rica, describe el modelo de la universidad que sueña en esos años: La universidad que nos proponemos establecer debe ser una universidad nueva, una universidad que responda a este octavo quinquenio del siglo XX en que vivimos. Debe ser una universidad autónoma... facultada para administrar sus bienes y rentas... para decretar sus reglamentos y estatutos, para establecer sus enseñanzas y organizar sus pruebas de examen. Debe ser también una universidad donde los alumnos tengan representación en sus órganos de decisión... Debe ser, en suma, una universidad distinta a la de Santo Tomás, laica y pluralista".²⁸

La Ley Orgánica constitutiva le señala a la recién creada institución, los siguientes objetivos:

"Artículo I : Créase, con el nombre de Universidad de Costa Rica, una institución docente y de cultura superior que tendrá por misión cultivar las ciencias, las letras y las bellas artes, difundir su conocimiento y preparar para el ejercicio de las profesiones liberales".

La función de la universidad queda aún más clara en el artículo III: "Como institución de cultura superior, la universidad fomentará el estudio y la investigación de las ciencias puras y de los

problemas que atañen a la vida económica, política y social de la nación, por medio de sus institutos o seminarios y contribuirá al mejoramiento constante del nivel cultural del país, difundiendo el conocimiento de las ciencias, las letras y las bellas artes por medio de los servicios de extensión universitaria”.

Así surge en la vida del país, una universidad formada por las escuelas de derecho, farmacia, agricultura, bellas artes y la escuela normal, que al incorporarse recibe el nombre de Facultad de pedagogía, y las nuevas facultades de filosofía y letras, ciencias e ingeniería. Se nombra como primer rector al licenciado Alejandro Alvarado Quirós, quien culmina así su lucha en pro de la apertura de una universidad.²⁹

Los universitarios de las décadas de 40, 50, 60 y 70 muestran una gran lucidez para comprender y desarrollar los cambios necesarios en una universidad que quiere responder a los desafíos de la historia; Abelardo Bonilla, Enrique Macaya, Carlos Monge, Rodrigo Facio, entre muchos otros... sin grandes prisas pero sin pausa³⁰, inician y concretan importantes reformas.

A sólo seis años de fundada la Universidad de Costa Rica, cerca del Primer Congreso Universitario de 1946, Abelardo Bonilla y Enrique Macaya conciben una propuesta que encara el problema de la organización académica universitaria y muestran la inminente necesidad de:

— Realizar un balance de la trayectoria universitaria, para llevar a cabo la reforma que por las condiciones del país, le permita convertirse en “un gran centro de cultura, capaz de asimilar las grandes corrientes del pensamiento, de las ciencias y de las artes”.

— Lograr una mejor concepción para mejorar y orientar la universidad moderna: una institución unitaria en medio de la diversidad.

— Buscar una relativa autonomía de las facultades y no facultades desintegradas como hasta ese momento y no olvidar que debe existir unidad de principios en la enseñanza universitaria.

— Incorporar las secciones o departamentos indispensables para brindar una cultura integral, sin sobrepasar las posibilidades económicas.

— Permitir que las diferentes facultades enlacen sus relacio-

nes culturales y empeño educacional, en condiciones de libertad relativa.

— Dar a la universidad la mayor unidad, eficiencia y amplitud posibles, abriéndola, en el aspecto legal y reglamentario, a todas las mejoras funcionales que el futuro indique.

— Vigorizar la preparación humanística general del estudiantado y evitar la especialización prematura.³¹

Esta primera reorganización universitaria se hace realidad con la reforma de 1957, se realiza sobre la base de una reforma académica y se sostiene por el principio de un trabajo interdisciplinario, que posibilite el desarrollo integral y armónico de la institución.

Es evidente que desde estos primeros años, se plantean algunos principios que le dan una especial singularidad a la institución y, al mismo tiempo, le marcan el sentido universal que debe tener toda universidad; condición interdisciplinaria, interrelaciones entre las diversas facultades, autonomía relativa, unidad y diversidad, eficiencia y flexibilidad y el humanismo como un eje central de la formación de los profesionales.

Los años 50 abren, a nivel nacional, espacios de modernización, de progreso material, de industrialización, de cambio y las transformaciones académicas y administrativas que se producen en el interior de la universidad no son ajenas al contexto nacional. La universidad respalda ese proceso, formando los profesionales idóneos para el óptimo funcionamiento de la sociedad y pretende difundir los conocimientos de las distintas disciplinas para mejorar el nivel cultural del país.

Es por eso que la universidad recibe un importante apoyo estatal, que se consolida después de la guerra civil de 1948 y sobre todo en la década de los 50, cuando el nuevo proyecto hegemónico, la social democracia, lo asume como uno de sus desafíos.

Es en esos años cuando, según palabras de Carlos Monge Alfaro, “en las aulas y en los laboratorios y en los campos experimentales se preparaban los cuadros humanos que necesitaban las instituciones autónomas”.³² De tal manera, que la ciencia y la tecnología impartidas en la universidad tienen una inmediata aplicación por medio de sus graduados y la investigación que realizan sus académicos.



Desde un principio la Universidad de Costa Rica asume la responsabilidad de formar los profesionales que el país necesita en su nuevo proyecto de modernización y progreso material. La vocación humanista, investigativa y de extensión social se evidencia desde los comienzos, a la par de la vocación hacia las ciencias y las técnicas.

Los graduados universitarios hacen posible que en las siguientes décadas, las instituciones estatales incidan profundamente en la vida del país, al efectuar cambios en el ordenamiento económico, político y social costarricense.

Respondiendo, siempre a una dinámica de cambio, en la década de 70, como recuerda el sociólogo Jorge Rovira, en el interior de la universidad "se hacía sentir la conveniencia de una reestructuración que ofreciera un nuevo esquema organizativo a la creciente complejidad interna de la institución y a vicios que se palpaban en lo que muchos consideraban como una conducción de la universidad excesivamente centrada en la rectoría".³³

El Tercer Congreso Universitario de 1973 provoca, una profunda reestructuración académica de la organización universitaria.

Se conforman cinco vicerrectorías con la idea de propiciar una mayor integración de la labor universitaria y asesorar de manera eficiente a la rectoría. Las vicerrectorías de docencia, investigación y acción social vienen a legitimar los tres quehaceres fundamentales de la universidad. La de administración y vida estudiantil pretenden organizar todas las acciones y problemáticas de dos núcleos - lo administrativo y los estudiantes, integrados, de por sí, en los tres ejes de la vida. Se le da al Consejo Universitario un nuevo perfil: desarrollar políticas concretas, coordinar la gestión de todo el sistema universitario y llevar a cabo la política general que establezca la asamblea universitaria. La nueva integración con representantes por área, elegidos por la comunidad universitaria, pretende liberar a los decanos, antiguos representantes del Consejo, de las obligaciones que le impiden dedicarse a mejorar la calidad de la docencia y de la investigación en su facultad. Cada uno de los miembros del nuevo Consejo Universitario se debe a toda la comunidad y no a intereses de una facultad o área específica.



Se impulsa la regionalización de la educación superior,³⁴ que pretende democratizar la educación universitaria ofreciendo mayores oportunidades de estudio a jóvenes de zonas rurales y propiciando un desarrollo del país, más equilibrado e integral.

De este periodo surge una universidad regionalizada y reafirmada en sus tres vertientes académicas, la docencia, la investigación y la acción social, con un mecanismo de definición política en el Consejo Universitario, órgano en parte representativo de la comunidad universitaria, pero independiente de las unidades académicas en su accionar.

Hoy se puede afirmar que la experiencia acumulada por la Universidad de Costa Rica, su infraestructura, su capacidad de generar conocimientos y la preparación de sus docentes e investigadores la perfilan como una institución propicia para seguir profundizando en el campo de la investigación y la especialización profesional de posgrado, sin que esto signifique descuidar los estudios de grado y la acción social, base y consecuencia del proceso de cambio.

El gobierno y legislación

A pesar de ser una de las universidades más jóvenes de la región centroamericana, la Universidad de Costa Rica surge en 1940, como la primera institución de educación superior realmente autónoma de la región, el artículo 4 de su propia Ley Constitutiva, señala que:

“La universidad de Costa Rica será autónoma y gozará de capacidad plena para adquirir derechos y contraer obligaciones. Será de su incumbencia exclusiva, adoptar programas y planes de estudio, otorgar grados académicos y títulos profesionales, disponer de su patrimonio y dicta los reglamentos necesarios para el Gobierno de sus Escuelas y servicio, todo de acuerdo con las leyes que lo rijan”.³⁵

Por su parte la Constitución Política del país señala, en el artículo 84, que la Universidad de Costa Rica se organiza y administra, con “independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir derechos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobiernos propios”.³⁶



Es claro, entonces, que la institución se crea con la garantía de mantener una completa autonomía, lo que se manifiesta en tres aspectos fundamentales: autonomía de gobierno, de administración y financiera.

Respondiendo a esa definición de autonomía, el gobierno de la institución y la administración del patrimonio institucional están a cargo de las siguientes instancias: (ver figura 1).

La Asamblea Universitaria, conformada por los docentes en régimen académico, es la instancia de mayor autoridad en la institución y tiene como misión definir las políticas generales de la universidad, elegir al rector y a los miembros del Consejo Universitario.

El Consejo Universitario, integrado por seis miembros representantes de las diversas áreas académicas, el ministro de Educación, el rector de la Universidad, dos estudiantes y un representante de los Colegios Profesionales Universitarios, tiene como función definir políticas, normativas y fiscalizar la gestión universitaria.

Las instancias ejecutivas están dirigidas por el rector, quien es electo democráticamente por la Asamblea Plebiscitaria, por un periodo de cuatro años. Se encarga de orientar y dirigir la institución, con el apoyo de cinco vicerrectorías: Investigación, Docencia, Acción Social, Vida Estudiantil y Administración.

El rector tiene la posibilidad de ser reelecto, únicamente, por un periodo más, es el funcionario de más alto rango jerárquico en la institución y se encarga de ejercer la representación legal de la universidad, administrar el patrimonio, ejecutar los acuerdos del Consejo Universitario y, en general, velar por el desarrollo armónico y eficiente de la institución.

Las tareas ejecutivas de la rectoría se ven coadyuvadas por una serie de instancias de apoyo, como son la oficinas jurídica, la oficina de asuntos internacionales y cooperación, la oficina de planificación universitaria, la oficina ejecutora del plan de inversiones y el Centro de informática.

La Universidad de Costa Rica funciona con base en tres pilares básicos: la investigación, la docencia y la acción social; se organiza en 6 áreas académicas: artes y letras, ciencias sociales, ingeniería, salud y ciencias básicas; se divide en facultades, es-

cuelas, centros e institutos de investigación, estaciones experimentales y fincas. Además comprende varias sedes regionales y dos sistemas; el de educación general y el de estudios de posgrado. (Ver figura 2).

Ambos sistemas, el de educación general y el de estudios de posgrado y la red de sedes regionales revelan una concepción básica de la universidad y posibilitan un trabajo de formación académica que toma en cuenta las humanidades, la educación integral y, a la vez, la profundización y producción de conocimientos.

Fines y funciones de la universidad de Costa Rica

La Universidad de Costa Rica tiene “como prioridad la búsqueda de la excelencia en todas sus actividades, gracias a una estructura organizativa que combina elementos de integración de las diversas áreas que abarca su quehacer y de participación democrática en la toma de decisiones, mediante la representación de la comunidad universitaria en los órganos de gobierno y administración”.³⁷

Como universidad pública está llamada a mantener una estrecha relación con las distintas regiones y grupos sociales del país, a través de la formación de profesionales y la generación de conocimientos.

La vicerrectoría de docencia es la encargada de orientar, supervisar, evaluar y promover el desarrollo de programas académicos. En relación directa con las diferentes unidades académicas, dirige y controla las reformas y actualizaciones de los planes de estudio y evalúa e incentiva el quehacer docente.

La vicerrectoría de docencia coordina numerosas escuelas y facultades, por medio de las cuales la UCR ofrece una gran cantidad y diversidad de opciones académicas. La Universidad de Costa Rica tiene el número más variado de carreras que a nivel universitario se ofrecen en toda la región centroamericana. Es una preocupación institucional que la mayoría de estas propuestas se liguen a las necesidades del desarrollo nacional.

Por medio de cuatro programas; desarrollo académico, recursos humanos académicos, asuntos estudiantiles y apoyo adminis-



trativo, la vicerrectoría de docencia busca mejorar la calidad docente universitaria.

El programa de desarrollo académico promueve proyectos que mejoran y actualizan los planes de estudio, los proyectos de innovación de la docencia y proyectos de evaluación.

Con recursos humanos académicos se desarrollan los procesos de selección y concurso de los profesores y los programas de capacitación, de beneficios e incentivos para el docente.

De manera conjunta, las vicerrectorías de docencia y de asuntos estudiantiles atienden los aspectos de admisión, disciplina y planificación de las oportunidades educativas.

En el programa de apoyo administrativo se ubica el sistema de información de la docencia, instrumento de apoyo para la toma de decisiones y la gestión educativa.

Por otra parte, las facultades y las escuelas son las unidades que ejecutan los programas docentes. Alrededor de 100 carreras son impartidas en la institución y culminan con los grados de bachillerato y licenciatura. Las carreras de grado tiene una importancia fundamental en la institución, ya que es, a través de ellas, que se forman los nuevos profesionales (Ver figura 3).³⁸

Una diversa gama de posibilidades de estudio se ofrecen a los 30 mil estudiantes que conforman la población estudiantil. Las figuras anexas 4 y 5 muestran la diversidad de opciones académicas que se ofrecen en la institución y la cantidad de estudiantes matriculados en las diferentes carreras, durante el año de 1997.

La Universidad de Costa Rica cuenta con 7 mil 513 profesores en propiedad e interinos, con grados académicos que garantizan una alta calidad del trabajo docente.(ver figura 6 y 7; profesores en propiedad e interinos).

Las oportunidades de superación académica se mantienen en la institución mediante el sistema de becas para realizar estudios de posgrado, ya sea a través de becas complementarias, que la universidad otorga a quienes realizan posgrados en el extranjero, o por medio de becas para los docentes que realicen sus estudios en el sistema de estudios de posgrado.

La vicerrectoría de acción social atiende la proyección de la universidad hacia la comunidad nacional, para lo cual realiza pro-



gramas de extensión cultural, de trabajo comunal, servicio, extensión y divulgación.

La acción social de la UCR ³⁹ sobresale desde 1980, también por la apertura de los llamados "cursos libres". Estos cursos se estructuran para todas aquellas personas que sin necesidad de cumplir con los requisitos que exige una carrera universitaria, desean conocer temáticas diversas. Igualmente resaltan dentro de la acción social, los cursos para la tercera edad, que se diferencian de los cursos libres, por brindar a personas de edad avanzada la oportunidad de realizar cursos regulares sin tener opción a un diploma académico.

Con el Programa de Extensión Docente se transfieren conocimiento a diversos sectores sociales. Las modalidades que lo permiten son múltiples; capacitación, actualización, asesorías, consultorías.

Todos los programas universitarios que culminan con el grado de bachiller tienen como requisito la realización de un trabajo comunal universitario, que demanda de cada estudiante 300 horas de trabajo en una comunidad, con el fin de fortalecer el sentido de la responsabilidad y solidaridad.

Todo estudiante universitario debe retribuir a la colectividad con su servicio y conocimiento. En promedio, la Universidad de Costa Rica, a través de 90 proyectos, con unos 2000 estudiantes por año, genera 600 mil horas de trabajo solidario que se entregan a la colectividad nacional.

Por ejemplo, en el área de salud, la escuela de medicina ha desarrollado con notable éxito el proyecto, denominado 'asma bronquial en la niñez y adolescencia costarricens'. Estudiantes de las disciplinas de medicina, enfermería, psicología, microbiología y formación docente se han agrupado para conocer y analizar la prevalencia de esta enfermedad en menores de 17 años y los factores asociados de carácter ambiental, económico y psicosocial, y dar las pautas de un programa nacional de tratamiento que integre no sólo al Hospital Nacional de Niños, sino a los centros de salud, grupos comunales organizados, escuelas y colegios entre otros. ⁴⁰

Otro de los mecanismos fundamentales de vinculación con la sociedad lo constituye el programa de extensión cultural, que es una modalidad de atención hacia el desarrollo de las más variadas formas de la expresión cultural y artística; grupos musicales, de teatro, danza, poesía y talleres literarios.

La vicerrectoría de investigación, por su parte, se encarga de coordinar, facilitar y controlar toda la actividad de investigación, constituye un amplio espacio de trabajo académico que busca integrar la universidad con el desarrollo nacional. Con esa finalidad se crean numerosos centros, institutos, laboratorios, estaciones experimentales, en distintos campos disciplinarios e interdisciplinarios.

Las políticas de investigación, concebidas como las grandes directrices que orientan el quehacer universitario, buscan:

— Promover y facilitar el desarrollo armónico de la investigación en todas las disciplinas sin detrimento de ninguna de ellas, apoyando preferentemente las propuestas multidisciplinarias, especialmente aquellas de interés institucional y nacional.

— Evaluar, conjuntamente con las unidades académicas, los proyectos y programas de investigación.

— Proveer los instrumentos que permiten valorar la labor de investigación de los centros e institutos, procurando además que sean útiles para planificar o modificar racionalmente sus propios lineamientos; fortalecer el sistema de estudios de posgrado.

— Propiciar y aumentar las relaciones con universidades extranjeras, especialmente en lo que se refiere al intercambio de profesores e investigadores y al planteamiento, apoyo o realización de proyectos en conjuntos.

— Incrementar los esfuerzos para buscar financiamiento externo para la investigación, especialmente en proyectos de cierta magnitud.

La vicerrectoría de investigación funciona a cargo de un vicerrector y un director de gestión, que se encargan de coordinar la promoción, el desarrollo, el seguimiento y la evaluación de la investigación. (ver figura 8).

La investigación constituye uno de los pilares del funcionamiento de las facultades y escuelas universitarias y se desarrolla



en una variedad de centros e institutos que cuentan con recursos humanos y una infraestructura propia.

En algunas escuelas o facultades funcionan programas de investigación de significativa productividad, sin embargo, la mayor parte de la investigación se aglutina en torno a centros e institutos.

Los institutos de investigación son las unidades dedicadas a investigar de manera sistemática e integral, un área de interés para la comunidad y están adscritos a una o varias unidades académicas. En la Universidad de Costa Rica funcionan doce :

- * Instituto de investigaciones agrícolas (I I A)
- * Instituto Clodomiro Picado (ICP)
- * Ciencias económicas (IICE)
- * Investigaciones farmacéuticas (INIFAR)
- * Filosofía (INIF)
- * Investigaciones en ingeniería (IINI)
- * Salud (INISA)
- * Investigaciones jurídicas (IIJ)
- * Instituto para el mejoramiento de la educación costarricense

(IIMEC)

- * Investigaciones psicológicas (IIP)
- * Investigaciones sociales (IIS)
- * Estudios lingüísticos (IEL)

Los centros de investigación se organizan alrededor de programas y proyectos y, en ocasiones, por su carácter multidisciplinario, reúnen académicos y recursos provenientes de diferentes áreas. Están adscritos directamente a la vicerrectoría de investigación. Los 21 centros que funcionan son:

- * Centro de investigaciones agronómicas (CIA)
- * Centro investigaciones geofísicas (CIGEFI)
- * Centro de investigaciones históricas en América Central (CIHAC)
- * Centro de biología celular y molecular (CIBCM)
- * Centro de ciencias del mar y limnología (CIMAR)
- * Centro de investigaciones en ingeniería de materiales (CICIMA)
- * Centro de investigación en contaminación ambiental (CICA)
- * Centro de electroquímica y energía química (CELEQ)

- * Centro de granos y semillas (CIGRAS)
- * Centro de hemoglobinas anormales y trastornos afines (CIHATA)
- * Centro de nutrición animal (CINA)
- * Centro de investigación en productos naturales (CIPRONA)
- * Centro de protección de cultivos (CIPROC)
- * Centro de tecnología de alimentos (CITA)
- * Centro de tecnología del cuero (CETEC)
- * Centro de enfermedades tropicales (CIET)
- * Centro de investigaciones en identidad cultural latinoamericana (CIICLA)
- * Centro de desarrollo sostenible (CIEDES)
- * Centro de capacitación en administración pública (CICAP)
- * Centro de investigaciones matemáticas y metamatemáticas (CIMM)
- * Centro de matemática pura y aplicada (CIMPA)

Las estaciones y fincas experimentales realizan una importante labor en la Universidad de Costa Rica. Su característica principal es darle una mayor proyección a la investigación universitaria tratando de satisfacer las demandas de la comunidad rural costarricense, especialmente en lo que se refiere al desarrollo agrícola.

Son 10 estaciones o fincas experimentales ubicadas en diversas regiones del país, para que la investigación realizada atienda las necesidades de cada espacio, y de esa manera incidir integralmente en el país.

En las estaciones experimentales, la universidad trabaja en torno a una propuesta de desarrollo rural que mejore las condiciones de vida de la población. Estos espacios posibilitan que el cambio tecnológico nazca del seno mismo de la acción universitaria y llene las necesidades de la comunidad rural.

Con el recurso de las estaciones y fincas experimentales se logra una relación investigador-productor, que posibilita vincular los resultados obtenidos en la investigación con las situaciones concretas de los productores agropecuarios.

La Universidad de Costa Rica cuenta con la estación experimental Fabio Baudrit, la estación experimental de ganado lechero, Alfredo Volio, la finca experimental de Santa Cruz, Guanacas-

te, la de Río Frío, el jardín botánico Lankaster, la subestación Fraijanes, la finca de Santa Ana, la reserva forestal de San Ramón y el refugio de vida silvestre de Golfito. Son 300 hectáreas en las que la universidad realiza investigación aplicada sobre diversas problemáticas agrícolas y ganaderas y 10.800 hectáreas, que bajo la administración universitaria, se investiga y protege la biodiversidad del país.

Las unidades de apoyo reúnen valiosos recursos humanos, animales, equipos y planta física para apoyar programas y proyectos de investigación, originados en diversas unidades académicas: Unidad de microscopía electrónica (UME); Unidad de bioterios (UBI) y Laboratorio de ensayos biológicos (LEBI).

También el sistema de bibliotecas, documentación e información (SIBDI) sirve a la comunidad universitaria mediante la organización de los servicios y recursos bibliotecarios y de documentación e información; es una organización que busca mantenerse acorde con las necesidades de los distintos programas de investigación y docencia.

El sistema de estudios de posgrado coloca a la Universidad de Costa Rica a la cabeza de las instituciones de enseñanza superior en el país. El sistema de estudios de posgrado de la Universidad de Costa Rica es el encargado, como lo señala el artículo 1ro. de su reglamento, de organizar, orientar, impulsar y administrar sus programas de estudio. Creado como "sistema" relativamente autónomo, con carácter integrador y vocación investigativa, inicia sus actividades en 1976 con tres programas ya existentes y, 22 años después, en 1998, el SEP cuenta con 131 programas de posgrado: 62 especialidades, 39 maestrías académicas, 25 maestrías profesionales y 5 doctorados (ver figura 9).

Como sistema el posgrado tiene como objetivo fundamental "la formación de investigadores, docentes y profesionales universitarios de alto nivel, capaces de desarrollar sus actividades en forma independiente y provechosa para la comunidad costarricense", es decir, participa en la formación de estudiantes para que sean capaces de enseñar, investigar y actuar como profesionales en la comunidad.

El posgrado depende, directamente, de la vicerrectoría de in-



vestigación (y no de la de docencia o de acción social, con las que también posee vínculos). Esto confirma su vocación predominantemente de investigación.

Como sistema que une las diferentes áreas del conocimiento, facilita las posibilidades de un trabajo de investigación inter y multidisciplinario. En la actualidad, sobre todo en programas de carácter temático, se abre la posibilidad de realizar un trabajo transdisciplinarios, de carácter más integral y globalizador y basado predominantemente en el eje de la investigación, da mayores posibilidades que el grado para establecer vínculos activos con centros e institutos de investigación. Además, facilita la interrelación con el sector externo, en una relación de servicio social (gratuito) o de servicio remunerado. La investigación resulta fundamentalmente importante en relación con el "sector productivo".

El sistema de posgrado nace en 1975 y se fortalece en el nivel de maestría al finalizar los años 70, se abre a las especialidades y, en la década de 1990 comienza a crear doctorados académicos y otra modalidad de maestría la profesional. Esta diversificación con tres niveles el segundo con dos modalidades, no afecta el carácter eminentemente investigativo del posgrado, pero invita a reflexionar sobre los distintos niveles, perspectivas o tipos de investigación con diferentes objetivos y efectos sociales. Se podría plantear que:

Los doctorados académicos tienen por objeto producir o generar conocimiento. La investigación en este nivel refuerza el carácter epistemológico, teórico conceptual y teórico metodológico, lo que exige un mayor esfuerzo de abstracción.

Las maestrías científicas o académicas presentan condiciones de investigación semejantes a las del doctorado, pero con un nivel de profundización diferente. Al igual que en el caso anterior, en algunas ocasiones la investigación sirve de base para el planteamiento de proyectos más concretos.

Las maestrías profesionales parten de un planteamiento teórico-metodológico, pero su propuesta es más pragmática. Se trata de una investigación práctica, aplicada, creativa, de producción. En este nivel la transmisión y aplicación de los conocimientos es más directa y se relaciona más tangiblemente con la "acción social", relación con el sector externo.

Las especialidades se ubican en una perspectiva más metodológica-instrumental, trabajan por objetivos y pretenden profundizar en un área específica del conocimiento disciplinario y de un "saber hacer" con destreza y habilidad.

Se debe tomar en cuenta la diferencia entre las áreas, algunas de las cuales por su campo de acción pueden incidir más directamente sobre el mejoramiento de la calidad de vida de la comunidad. En otras, el impacto es menos tangible, aunque no necesariamente menos importante.

Los posgrados, sobre todo los llamados científicos o académicos, se relacionan más directamente con la investigación y la docencia. Pero, en todos los casos, la discusión investigativa (talleres, presentación de avances o candidaturas) debe ocupar un lugar preponderante, aun cuando el resultado sea distinto; tesis presentada ante un jurado o informes de investigación de la práctica, aplicada y de la investigación.

La flexibilidad curricular en los programas del sistema de estudios de posgrado permite un diálogo más efectivo entre la docencia y la investigación, tanto disciplinaria como interdisciplinaria.

El espacio del posgrado posibilita que los docentes-investigadores discutan sus avances con los estudiantes y, en algunos casos, logren que éstos desarrollen una parte significativa de su propuesta original. Esto lleva, de alguna manera, a un trabajo en equipo con resultados exitosos. El límite está, eso sí, en el respeto a la autoría de cada quien.

El sistema de investigación de la Universidad de Costa Rica, por medio de sus diferentes espacios, ha logrado consolidar a la universidad como la institución que genera la mayor cantidad y calidad de la investigación en la región centroamericana.

Las actividades señaladas de docencia, investigación y acción social reciben apoyo de las vicerrectorías, de vida estudiantil y de administración, las que resultan necesarias para materializar los fines académicos de la institución.



Vinculación con el sector productivo y la transferencia de conocimientos

La Universidad de Costa Rica durante su historia ha sido promotora del desarrollo nacional mediante la transferencia de conocimientos a la sociedad, por medio de sus egresados y de la investigación, es así como se nutren numerosas instituciones estatales, como el Instituto costarricense de electricidad, el Ministerio de obras y transportes, acueductos y alcantarillados, el Instituto de vivienda, Ministerio de ingeniería y minas, el Ministerio de agricultura, el Consejo nacional de la producción, el Ministerio de educación pública; además de diversas organizaciones sin objetivo de lucro y empresas del sector privado.

Se considera necesario que, en el contexto de las grandes transformaciones provocadas por la revolución científica y tecnológica mundial, las universidades públicas puedan, a través de la generación de conocimientos, "ser útiles socialmente" y vincular la investigación con las necesidades del desarrollo nacional. La universidad busca realizar actividades de gestión tecnológica con una proyección estratégica en áreas prioritarias para el desarrollo nacional.

Desde sus inicios la universidad se ha vinculado con el sector productivo de diferentes formas. Al principio de su existencia su contribución a la sociedad se concentraba en la formación de profesionales, como ya se mencionó, pero para 1955 la investigación empieza a tomar fuerza con la creación de unidades de investigación, como son el hoy denominado Centro de investigaciones agronómicas y la estación Fabio Baudrit. Desde entonces hasta el presente estas dos instancias han desempeñado un papel básico en la diversificación de la producción agropecuaria nacional. En ese mismo año se crea el Instituto de investigaciones económicas, que ha realizado importantes estudios sobre los problemas económicos y tecnológicos de distintos sectores productivos, especialmente de la industria.

En las décadas del 60 y 70 se funda una serie de centros de investigación que buscan ser medios de transferencia tecnológica: el CITA, CIBCM, ICP, INII, CETEC, CELEX. También surgen nuevas carreras que inciden en el desarrollo tecnológico, como

son ingeniería industrial, mecánica, eléctrica, química y la carrera de tecnología de alimentos.

En la década de los 80, la universidad toma medidas para consolidar su vinculación con el sector externo, a través de un servicio remunerado. Se establece dentro de la administración financiera la modalidad de empresas auxiliares como mecanismo de administración de fondos más ágiles. Las empresas auxiliares están destinadas a la venta de bienes y servicios, producidos por los centros de investigación, por medio de consultorías, asesorías, servicios repetitivos de laboratorios e investigaciones contratadas, todas estas modalidades requieren de un alto contenido académico.

En 1988, además, se crea una fundación para la investigación de la Universidad de Costa Rica (FUNDEVI), con el objetivo de promover y apoyar las actividades de investigación universitarias.

Uno de los ejes más claros de cambio institucional que se han experimentado en el espacio de la investigación, tiene que ver con las fuentes de financiamiento de la investigación. Existe un incremento significativo de proyectos y programas académicos que son financiados externamente. FUNDEVI, como instancia administrativa de la investigación y las actividades académicas remuneradas, pasa de administrar 26 proyectos en 1990 a 670 en 1997.

Los servicios que la UCR presta al sector externo, siguen las modalidades tradicionales de asesorías, investigación contratada, educación continuada, servicios repetitivos. La vinculación remunerada con el sector externo refleja un énfasis importante en proyectos de investigación y desarrollo, lo que también muestra claramente que el financiamiento de la investigación y la venta de servicios se realiza por medio de las actividades académicas sustantivas en la vida universitaria.

Un sistema de educación superior: la década de 1970

La década de los 70 trae aires y esperanzas de renovación, frente a un mundo convulso y transformador los universitarios plantean un nuevo rol para sus instituciones, se clama por una universidad más democrática, crítica, participativa y comprometida con la so-

ciudad. Fuertes movimientos estudiantiles golpean con fuerza en Europa, Estados Unidos y América Latina y se marca toda una tendencia hacia una universidad más crítica y una toma de conciencia estudiantil.

En los años 70 se plantea, con más fuerza, la noción de una educación destinada a mejorar la producción, con énfasis en la profesionalización y la diversidad vocacional. El desarrollo económico, con miras a un mercado regional, exige una enseñanza técnica y cultural en diferentes oficios y profesiones, requeridos por los trabajadores de la industria. La diversificación agrícola, el impulso a la ganadería, el incremento en la exportación de otros productos y la necesidad de mejorar la producción de subsistencia obligan también a un mejoramiento y especialización de la educación. Esta década constituye, entonces, un periodo de profundas transformaciones en el ámbito de la educación superior, cambios que responden, en gran parte, al aumento masivo de estudiantes que tocan las puertas de la educación universitaria.

Las acciones institucionales que cedieron a las aspiraciones de ingreso a la universidad, como al papel más participativo de ésta en la sociedad son:

— Las transformaciones ocurridas en la Universidad de Costa Rica a raíz del Tercer Congreso Universitario(1972-1973).

— El nacimiento de dos nuevas instituciones de educación superior estatal, el Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) y la Universidad Nacional (UNA).

— La articulación de un sistema de coordinación de la educación superior: el Consejo Nacional de Rectores (CONARE).⁴¹

Durante tres decenios, como se ha mostrado, la Universidad de Costa Rica se mantiene como la única instancia de educación superior, pero y en 1971 se crea el Instituto Tecnológico de Costa Rica; en 1973 la Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica y en 1976 la Universidad Estatal a Distancia, todas con carácter público.

Los años 70, también, introducen la privatización de la enseñanza universitaria, primero con la Universidad Autónoma de Centro América y más tarde con una proliferación de otras instituciones sin control de calidad.

El Instituto Tecnológico de Costa Rica (ITCR) inicia sus



labores en la provincia de Cartago y tiene la misión de formar profesionales de nivel intermedio en el campo tecnológico. En la actualidad cuenta con dos sedes más, una en San José y la otra en San Carlos, provincia de Alajuela. "La sede de San Carlos se formó mediante un convenio que traspasó la Escuela Técnica Agrícola de Santa Clara (dedicada a la capacitación postsecundaria en Ciencias Agropecuarias) al Instituto Tecnológico y comenzó a impartir lecciones en 1976. La sede de San José también se constituyó por medio del traspaso de la Escuela Técnica Nacional al Instituto Tecnológico, en 1977, y las clases se iniciaron en 1978".⁴²

En el momento de su fundación, el ITCR ofrecía cuatro carreras del área de ingeniería, con el grado de bachiller, y conforme pasa el tiempo amplía el número de opciones académicas.

La Universidad Nacional (UNA) es creada por la Ley 5182, el 12 de febrero de 1973 y el mismo año inicia sus actividades académicas. "Desde que se hizo cargo del Ministerio de Educación, el profesor Gámez Solano comenzó a alentar la idea de crear una universidad pedagógica en la ciudad de Heredia. Inicialmente se planteó como una universidad pedagógica, pero finalmente se planteó como una universidad (multidisciplinaria) que abriera más la oportunidad a muchos jóvenes de cursar estudios a nivel superior".⁴³

La antigua Escuela Normal Superior, ubicada en Heredia, se convierte en la sede central de la nueva Universidad Nacional y las escuelas normales que funcionaban en Liberia, San Ramón y Pérez Zeledón se constituyen en las secciones regionales.⁴⁴

El 22 de febrero de 1976 se funda la Universidad Estatal a Distancia (UNED), por medio de la Ley 6044. "Esta institución se especializa en la enseñanza a través de los medios de comunicación social; su método busca una mayor responsabilidad del alumno y modifica esencialmente el papel del profesor, utilizando medios que el estudiante, sin tener que desplazarse de su lugar de residencia, puede tener a mano, como son la televisión, radio, teléfono y las unidades didácticas que se elaboran especialmente para transmitir los conocimientos al alumno".⁴⁵

La creación de estas instituciones de educación superior posibilita un mayor crecimiento de la matrícula universitaria en la



década del 70, al brindar a los jóvenes más amplias oportunidades de estudio.

Sistema de educación superior

Con el surgimiento de nuevas instancias de educación superior pública, se genera en el país la necesidad de unificar y, sobre todo, coordinar, algunas políticas generales; surge, así, el Consejo Nacional de Rectores (CONARE), constituido, entonces, por cuatro universidades públicas: la Universidad de Costa Rica, el Instituto Tecnológico, la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. Las cuatro universidades, que gozan de plena autonomía, establecen su coordinación por medio del Consejo Nacional de Rectores y se relacionan con el Estado a través de la Comisión de enlace.

Se puede afirmar que los principios básicos que orientan el quehacer académico de las cuatro universidades públicas, son:

- Contribuir a la formación de una sociedad más justa, más próspera y más libre.

- Promover la transformación social y el desarrollo económico del país.

- Colaborar con el progreso de la ciencia, las artes, el humanismo y la técnica.

- Proporcionar a los estudiantes una cultura superior.⁴⁶

Por medio de sus funciones básicas, la investigación, la docencia y la acción social, las universidades costarricenses cumplen con los principios que guían su quehacer académico.

Las universidades públicas ofrecen una amplia gama de oportunidades académicas en los niveles del grado (bachillerato y licenciatura) y de posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

La Universidad de Costa Rica es la institución universitaria que imparte el mayor número de carreras, en todas las áreas de estudio y con diversos grados académicos. Es también la universidad que ofrece el mayor número de programas de posgrado.

Las instituciones universitarias públicas gozan, como lo señala la Constitución Política de "independencia para el desempeño de sus funciones y de plena capacidad jurídica para adquirir dere-



chos y contraer obligaciones, así como para darse su organización y gobiernos propios".⁴⁷

En este sentido, las universidades públicas tienen una estructura jerárquica bastante semejante y las instancias de gobierno son: la Asamblea universitaria, el Consejo universitario, el rector y los vicerrectores.

En las cuatro instituciones la Asamblea universitaria constituye la instancia de mayor jerarquía y la máxima autoridad institucional. Define las políticas institucionales, elige al rector, modifica el estatuto orgánico.

El Consejo universitario, llamado Consejo Institucional en el Instituto Tecnológico de Costa Rica, es el órgano inmediato en jerarquía a la Asamblea universitaria, se encarga de dirigir, coordinar y fiscalizar la gestión universitaria, define políticas, aprueba el presupuesto anual de la institución y los convenios.

El rector es el funcionario de más alta jerarquía y es nombrado por la Asamblea universitaria por un periodo de cuatro años en la Universidad de Costa Rica, por cinco en la Universidad Estatal a Distancia y en la Universidad Nacional. En la Universidad de Costa Rica y en el Instituto Tecnológico, el rector tiene la posibilidad de ser reelecto por un periodo más.

Los vicerrectores son los colaboradores inmediatos del rector, por medio de los cuales éste canaliza su autoridad y se integra un trabajo en equipo.

Las cuatro universidades públicas tienen como principal requisito de ingreso, la conclusión de los estudios secundarios, la Universidad de Costa Rica y el Instituto Tecnológico de Costa Rica mantienen un proceso muy riguroso de admisión, caracterizado por diversos elementos que todo estudiante debe cumplir si aspira a ingresar a esas instituciones. Uno de los elementos básicos del proceso de admisión, en estas instituciones, lo constituye la prueba de aptitud académica, o examen de admisión, que selecciona a los estudiantes según su potencial de éxito académico, su capacidad de análisis, de síntesis, de razonamiento lógico... .

En la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia no se da proceso de admisión, los estudiantes que deseen ingresar a esas instituciones, solicitan directamente los trámites



de matrícula.

La Universidad de Costa Rica, la Universidad Nacional y el Instituto Tecnológico de Costa Rica, como instituciones de carácter público, cuentan con un sistema de financiamiento de los estudios, por medio de becas, para los estudiantes con calidades académicas y de acuerdo con su condición socioeconómica. En la mayoría de los casos se da una exoneración del costo de la matrícula y en otros, se da una ayuda económica para cubrir gastos de alimentación, vivienda, transporte y materiales didácticos.

Financiamiento de la educación superior pública

Las instituciones de educación superior en Costa Rica cuentan desde su fundación con un importante financiamiento estatal; la Universidad de Costa Rica recibe, desde 1941, el 10 por ciento del presupuesto ordinario del Ministerio de Educación Pública. Este aporte del Estado está garantizado por un precepto constitucional.⁴⁸

A inicios de la década del 70, cuando surgen otras instituciones de educación superior, como el Instituto Tecnológico y la Universidad Nacional, se presenta una situación delicada, ya que no existe ninguna norma constitucional que prevea financiamiento para esas instituciones, por lo que “el financiamiento de sus presupuestos se efectúa mediante partidas aprobadas según las disponibilidades de recursos del gobierno central”.⁴⁹

En esa misma década, en 1976 se crea, mediante la Ley 5909, un Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior (FEES). De esa manera, las instituciones que conforman el Consejo Nacional de Rectores encuentran una manera de asegurarse el financiamiento estatal.

En 1977 se realiza una modificación constitucional, que posibilita incluir al Instituto Tecnológico de Costa Rica y a la Universidad Nacional en el texto de la Constitución Política y en 1981, mediante otra reforma se incorpora la Universidad Estatal a Distancia: “El Estado dotará de patrimonio propio a la Universidad de Costa Rica, al Instituto Tecnológico de Costa Rica, a la Univer-

sidad Nacional y a la Universidad Estatal a Distancia y les creará rentas propias, independientemente de las originadas en estas instituciones. Además, mantendrá -con las rentas actuales y con otras que sean necesarias- un fondo especial para el financiamiento de la Educación Superior Estatal”.⁵⁰

El financiamiento de la Universidad Estatal a Distancia se da por partidas específicas hasta el año de 1981, en que se reforma de nuevo el artículo 85 de la Constitución, para incluir a la mencionada universidad.

El Fondo Especial para el Financiamiento de la Educación Superior está conformado por los siguientes recursos:

- el producto del impuesto sobre los traspasos de bienes inmuebles,
- 25 por ciento de los ingresos del impuesto sobre la renta, suma que puede llegar hasta el 30 por ciento de esos ingresos,
- el producto del impuesto sobre las sociedades con acciones al portador

Para la gestión del financiamiento de las instituciones de educación superior pública se crea la Comisión de enlace entre éstas y el gobierno (ver figura 9).

La Comisión de enlace está integrada por:

- el ministro de Educación Pública
- el ministro de Hacienda
- el ministro de Planificación Nacional y Política Económica
- el ministro de Ciencia y Tecnología
- los rectores de las cuatro universidades públicas.⁵¹

Desde 1981 y hasta el presente, las cuatro universidades públicas, en un esfuerzo conjunto, plantean sus necesidades financieras al gobierno, luego de haber realizado diversos y cuidadosos estudios, tomando en cuenta las necesidades institucionales y desde luego, la evolución de la economía nacional, particularmente lo referente a la inflación.

De conformidad con lo que establece el Convenio de financiamiento, para 1995 el FEES fue de 20 909 84 millones de colones y para el año de 1996, de 23 129 51 millones de colones.

Del presupuesto estatal para educación, el FEES equivale aproximadamente a un 32 por ciento del total y, del FEES -en



1995- un 57 por ciento lo asume la Universidad de Costa Rica, por concepto de fondos corrientes para operaciones, lo que equivale, en 1995, a 120.000.00 millones de colones.

Las universidades públicas, por su parte, realizan diferentes actividades remuneradas, que les generan recursos adicionales, actividades que se desprenden del quehacer sustantivo de la institución (investigación, desarrollo tecnológico, capacitación, asesorías, extensión...).

Los ingresos presupuestarios de las universidades públicas tienen, entonces, diferente origen, aunque el principal lo constituyen los recursos provenientes del FEES. El siguiente es un ejemplo de los ingresos obtenidos, durante el año de 1995, en la Universidad de Costa Rica .

Resumen ingresos, UCR, 1995

Sección	Origen	Total	%
I	Fondos corrientes para operaciones	13,095,589,981,77	91.55
II	Empresas auxiliares	372,069,950,46	2.60
III	Fondos de préstamos	18,546,839,64	0.13
IV	Fondos restringidos	646,478,148,27	4.51
V	Cursos especiales	170,856,747,75	1.19
TOTAL GENERAL DE INGRESOS		14,303,541,667.89	100

Fuente: Vicerrectoría de Administración, Oficina de Administración Financiera. Estados Financieros, Universidad de Costa Rica, 1995.

Ahora, sin duda, que la crisis económica de la década del 80 afecta la disposición del Estado para financiar la educación superior pública y el aporte del Estado tiende a disminuir en estos años, sin embargo, es importante resaltar que el apoyo se mantiene y ha constituido la forma por medio de la cual las universidades públicas se garantizan, en parte, su financiamiento, lo que posibilita un funcionamiento bastante estable en la educación superior pública.



La universidad del futuro

En la década de los años noventa, la Universidad de Costa Rica responde en gran medida a la organización académica y administrativa que se forja con las reformas académicas de los años anteriores. Es claro, que ya desde 1980 el panorama mundial y el contexto nacional se transforman sustancialmente y que otra visión de mundo atraviesa las fronteras e impera un intento de globalización del que no es posible sustraerse.

En los últimos 25 años se han experimentado una serie de cambios que, insertos en el contexto de transformaciones mayores, tienden a retornar al pasado, en cuanto profundizan las diferencias existentes entre la educación superior y la básica.

En este contexto, la educación, considerada durante décadas como factor de desarrollo, como inversión, como instrumento de progreso técnico y soporte humano y medio de movilidad social, es sometida a una serie de proyectos de reforma que busca imponer otra visión de mundo. Es evidente que la globalidad forma parte de la agenda de discusión y de la definición de políticas educativas, los proyectos del Ministerio de Educación Pública, especialmente en los años de 1994 a 1998 son una clara manifestación de esa tendencia.

La Universidad en Costa Rica mantiene como actividades sustantivas: la investigación, la docencia y la acción social, o sea transmitir los conocimientos y formar como docente, publicar y proyectarse a la comunidad son los pilares básicos sobre los que se sostiene la imagen universitaria de cara al próximo milenio. La universidad de hoy y la del futuro no puede constituirse en una torre de marfil, aislada en sus sueños de futuro, sino que debe proyectarse a la sociedad y para ello, cada uno de los universitarios debe generar ideas para dialogar, propuestas y soluciones para compartir, capacidades para analizar las problemáticas, creatividad para abrir nuevas posibilidades y provocar en equipo, un impacto social que permita profundizar las transformaciones positivas.

La Universidad de Costa Rica vive la transición hacia el siglo XXI, en un contexto de mundialización, donde el quehacer académico se desarrolla cada vez con más fuerza, en redes y consorcios



de grandes dimensiones. Éste constituye uno de los signos más claros de las transformaciones que se experimentan en el ámbito universitario. Cada vez con más frecuencia se encuentran académicos de diversas instituciones de educación superior estatal en proyectos compartidos, cada vez se estrechan con más fuerza las relaciones con instituciones públicas y privadas, cada día se vinculan investigadores costarricenses con otros del mundo y se reciben financiamientos externos de mayor importancia.

La articulación del quehacer académico entre universidades, tanto en el plano nacional, como en el internacional se ha visto fortalecido por los avances desarrollados en el campo de las comunicaciones y la informática, los que le abren al quehacer académico de las universidades espacios insospechados, aunque también existen riesgos que es necesario tener presentes. El Internet ha dado en los últimos meses saltos cuantitativos y cualitativos inimaginables y se pone al alcance de todos los miembros de la comunidad universitaria y las redes internas permiten cada día nuevos accesos a la información.

En la actualidad, la UCR busca una mayor articulación con otros actores sociales, la universidad pretende “impulsar y redimensionar la vinculación del quehacer universitario con otros agentes sociales y económicos, políticas traducidas en la constitución de espacios institucionalizados que fomenten esta vinculación por medio de programas de investigación, educación continua y desarrollo tecnológico”.⁵²

En estos momentos diversos académicos luchan por romper resistencias y abrir brechas en el intercambio con el sector productivo empresarial, luchan por vincular la esfera de la producción con el mundo académico, sin perder de vista la relación del saber tecnológico con el conocimiento humanístico, ético y científico, luchan por complementar estas dos esferas de la realidad, en otras épocas consideradas irreconciliables, en pro de una mayor productividad intelectual y material.

Otra de las claras tendencias que se experimentan en la institución al entrar al siglo XXI, son las reformas curriculares que, en los últimos tiempos conllevan varias preocupaciones claves: hacer esencial el currículum, manejar un contexto que permita integrar

los diferentes espacios, fortalecer la investigación y la acción social como elementos indispensables para la docencia, articular con más fuerza el trabajo en equipo, introducir hasta donde las condiciones lo permitan la perspectiva interdisciplinaria, agrupar los conocimientos por temáticas o problemas que posibiliten introducir una visión más integral, brindar las herramientas teórico - metodológicas indispensables y provocar en el estudiante una actitud que le permita insertarse en el medio profesional.

Es interesante percibir, cómo, en algunas áreas, se piensa la reforma curricular tomando en cuenta el grado y el posgrado como un proceso en interrelación, lo que lleva a discutir sobre la necesidad de mantener la licenciatura o llevar a los graduados a realizar, después del bachillerato, estudios de especialización de posgrado.

La universidad hoy y de cara a los tiempos futuros mantiene como función básica la generación de conocimientos o saberes, que permitan comprender mejor el entorno, aumentar la producción y la creatividad, mejorar las condiciones sociales y promover un desarrollo más justo y equilibrado para los costarricenses.

Los universitarios costarricenses estamos conscientes de la necesidad de modernizar la institución y caminar a la vanguardia del progreso científico y tecnológico, del imperativo de continuar siendo la punta de lanza de la investigación y del posgrado nacional y regional. Se sabe, ahora más que nunca, que es fundamental unir los esfuerzos de las distintas instancias de educación superior pública, en un intento de realizar un trabajo complementario y no competitivo, "en el futuro inmediato se tendrán que establecer objetivos y metas educativas mucho más ambiciosos para combinar el crecimiento de la planta de profesionales y científicos con mayores niveles de calidad de la docencia y la investigación".⁵³

De cara a los tiempos futuros, la lucha de las universidades nacionales se plantea en términos de mantener un alto nivel de educación, que le permita al país salir adelante con mejores probabilidades de éxito y que es imprescindible formar profesionales de alto nivel y personas capacitadas para generar conocimientos.

La Universidad de Costa Rica, por su parte y como instancia pública, ha cumplido durante muchos años la función que le ha demandado la sociedad y la ha cumplido con un alto nivel acadé-

mico. En estos momentos en que la crisis financiera ataca con fuerza y las tendencias mundiales llevan a una privatización a menudo irracional, todos los universitarios tenemos la responsabilidad de contribuir con nuestro esfuerzo para que otros costarricenses tengan la oportunidad de alcanzar sus sueños, en una universidad de alto nivel académico donde la ética y la solidaridad sean una realidad cumplida.

Sabemos que desde la década de 1980, se presentan con claridad en Costa Rica signos que propugnan por una transformación política, económica y social del país y, que otra visión de mundo traspasa nuestras fronteras, en un nuevo intento de globalización mundial. El neoliberalismo avanza “y los grupos de poder necesitan contar con un aparato ideológico educativo que responda mejor a las nuevas demandas del sistema”.⁵⁴ El juego persuasivo y la capacidad negociadora del costarricense tiene como uno de sus pilares más importantes la educación. ¿Por cuánto tiempo más se podrá decir en el país que la democracia y la paz responden a un “ejército de maestros” y a maestros que siempre se negaron a tener ejército? Privatizar las ideas es, sin duda, un golpe duro para la democracia y la paz social”.⁵⁵ Cualquier reforma educativa que se ponga en marcha va a depender del rumbo que tome el Estado y la sociedad costarricense.

Notas

1. Yamileth González García. “La Universidad de Santo Tomás: una polémica sin cuartel”, en *Historia de la educación superior en Costa Rica*. San José, Centro de Investigaciones Históricas, Universidad de Costa Rica, 1991.
2. Yamileth González García. “Modernización y Desarrollo: Educación Diversificada y Humanista para una Democracia Integral (1950-1970)”, en prensa, 1995.
3. Clotilde Obregón y otros. *Jubileo de Oro, 1940*, San José, Oficina de publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1990; p.15
4. Luis Felipe González Flores. *Evolución de la Instrucción Pública en Costa Rica*. San José. Editorial Costa Rica, 1978, p.87
5. Carlos Monge Alfaro. *Universidad e Historia*, San José, Minis-



terio de Cultura, Juventud y Deportes, 1978, p.20.

6. Paulino González V. *La Universidad de Santo Tomás: un estudio introductorio*, Tesis de licenciatura, Escuela de Historia, Universidad de Costa Rica, 1972; p.38.

7. Yamileth González G. *Ob. cit.*, p.12.

8. Paulino González V. *Ob. cit.*, p.38.

9. Yamileth González G. *Ob. cit.*

10. Yamileth González G. *Ob. cit.*

11. Yamileth González G. *Ob. cit.*, p.15.

12. Yamileth González G. *Ob. cit.*

13. Yamileth González G. *Ob. cit.*

14. Paulino González V. *Ob. cit.*, p.64.

15. Yamileth González G. *Ob. cit.*

16. Paulino González V. *Ob. cit.*, p.6.

17. Carlos Monge Alfaro. *Universidad e Historia*, San José, Ministerio de Cultura, Juventud y Deportes, 1978, p. 44.

18. Rodrigo Facio, el prólogo del libro de Rafael Obregón Loría. *Los Rectores de La Universidad de Santo Tomás de Costa Rica*. San José, Editorial Universitaria, UCR, 1955.

19. Rodrigo Facio. *Ob. cit.*

20. Astrid Fischel. "La clausura de la Universidad de Santo Tomás" Ponencia Simposio Los cien años de la clausura de la Universidad de Santo Tomás, 1988, Universidad de Costa Rica.

21. Astrid Fischel. *Consenso y Represión: una interpretación sociopolítica de la educación costarricense*, San José, Editorial Costa Rica, 1987.

22. Rodrigo Facio, *Ob. cit.*

23. Luis Galdámez. *Misión Educacional Chilena*, Informes y Trabajos, San José, Imprenta Nacional, 1935.

24. Consejo Nacional de Rectores, *La Educación Superior en Costa Rica*, Cresal-Unesco, 1989, p.9.

25. Para ampliar estos temas véase los artículos sobre dos de los primeros estudiantes y profesores de la Escuela Normal de Heredia, Carlos Luis Sáenz y Adela Ferreto, de María Pérez Iglesias "La escuela del hacer y el soñar... Adela la maestra escritora" en *Revista Educación*, Universidad de Costa Rica, v. VII, n. 1-2, 1983) y "El abuelo cuenta poemas: Esperanza y revolución en *Revista*

- Kañina, Universidad de Costa Rica, v. VIII, n.1-2,1984).
26. José Blat Gimeno. *La educación en América Latina y el Caribe en el último tercio del siglo XX*, México, UNESCO, 1991.
 27. Yamileth González García y otros. *Jubileo de Oro, 1940*, Tercera parte, San José, Oficina de publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1990, p.25.
 28. Yamileth González García y Luis Demetrio Tinoco Castro. "El hombre que soñó un modelo de Universidad". en *Revista de Ciencias Sociales*, n. 49-50, 1990.
 29. Yamileth González García y otros, *Ob. cit.*, p.25
 30. Jorge Rovira Mas. *Reflexiones sobre el futuro de la Universidad de Costa Rica*, ponencia presentada en el V Congreso Universitario, Universidad de Costa Rica, San Pedro,1990.
 31. Enrique Macaya L. "Plan de Organización de la Facultad de Humanidades". *Revista de la Universidad de Costa Rica*, n. 4, diciembre de 1949, p. 277.
 32. Carlos Monge Alfaro. *Ob. cit.*
 33. Jorge Rovira Mas. *Ob. cit.*
 34. Universidad de Costa Rica, *Asamblea Universitaria. Acuerdos Definitivos originados en el III Congreso Universitario,1971-1972*. Oficina de Publicaciones de la Universidad de Costa Rica, 1979.
 35. Carlos Araya Pochet. "La Universidad de Costa Rica: Rasgos de su Evolución Histórica 1940-1972", en *Historia de la Educación Superior en Costa Rica*, San José, Centro de Investigaciones Históricas, Universidad de Costa Rica, 1991, p.131.
 36. Tomado de Consejo Nacional de Rectores. *La Educación Superior en Costa Rica*, Cresal-Unesco,1989, p.1-16.
 37. Universidad de Costa Rica. *Ésta es la Universidad de Costa Rica*, Vicerrectoría de Docencia, U.C.R. , 1996.
 38. Información suministrada por el doctor Luis Camacho Naranjo, Vicerrector de Docencia, 1998.
 39. Información suministrada por la doctora Leda Muñoz García, vicerrectora de Acción Social, 1998.
 40. Universidad de Costa Rica. *Ob. cit.*
 41. Carlos Araya Pochet. *La Universidad Nacional y la Educación Superior Estatal en Veinte Años de Historia(1973-1993)*, EUUNA, 1994, p.21-22.

42. Consejo Nacional de Rectores. *La Educación Superior en Costa Rica*, Cresal-Unesco, 1989, p. 10.
43. Edwin León Villalobos, citado por el Consejo Nacional de Rectores. *La Educación Superior en Costa Rica*, Cresal-Unesco, 1989, p. 10.
44. Consejo Nacional de Rectores. *Ob. cit.*, Cresal-Unesco, 1989, p. 11.
45. *Idem.*
46. Este apartado se elabora con base en el texto del Consejo Nacional de Rectores. *La Educación Superior en Costa Rica*, Cresal-Unesco, 1989, p. 14 a 16.
47. *Ob. cit.*, p. 1-16
48. Información suministrada por el doctor Ramiro Barrantes, vicerrector de Administración.
49. Consejo Nacional de Rectores. *Ob. cit.*, p. 31
50. *Idem.*
51. Vicerrectoría de Administración. Financiamiento y Desarrollo Patrimonial de la Universidad de Costa Rica. *Seminario de Gestión Económica, Administrativa y Desarrollo Patrimonial de las Universidades*, Lima, Perú, 1996.
52. Javier Mendoza Rojas. "La universidad frente a las tendencias de la globalización", en *Escenarios para la universidad contemporánea. Pensamiento Universitario*, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México, 1995.
53. Humberto Muñoz García, Ma. Herlinda Suárez Zozaya. "Los que tienen educación superior", en *Escenarios para la universidad contemporánea*, Pensamiento Universitario, Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México. 1995.
54. Yamileth González G. y María Pérez. "De la crisis financiera al proyecto neoliberal: la Educación Superior y la nación". en *Kañina*, Universidad de Costa Rica. Volumen XV, Ns. 1-2, 1991.
55. *Idem.*



Figura 1
Estructura de Gobierno

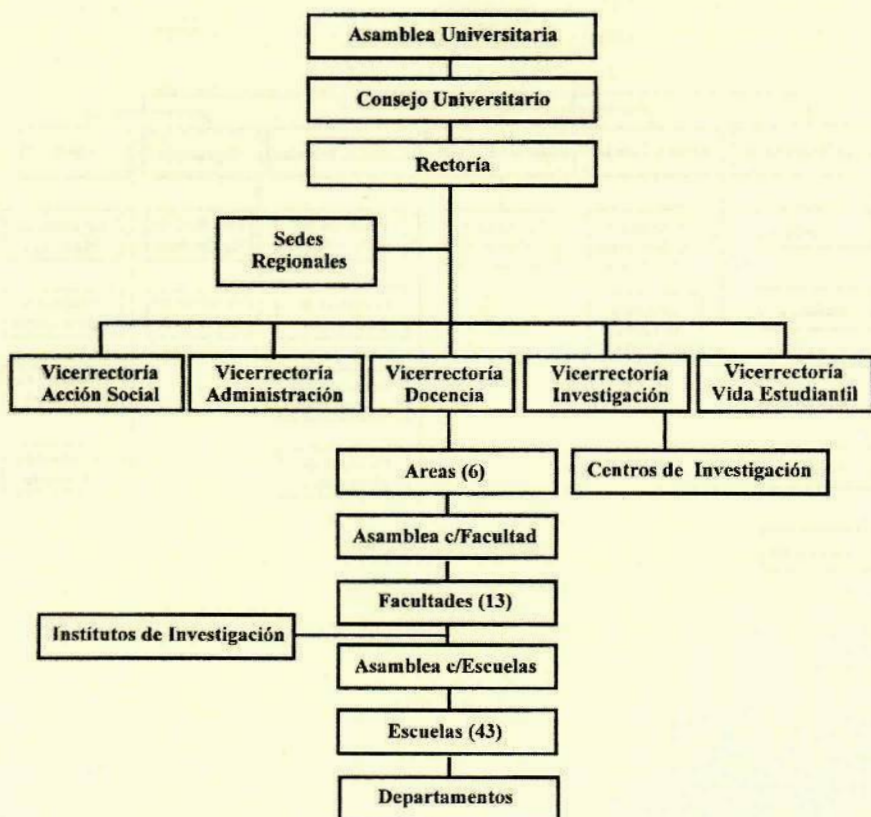
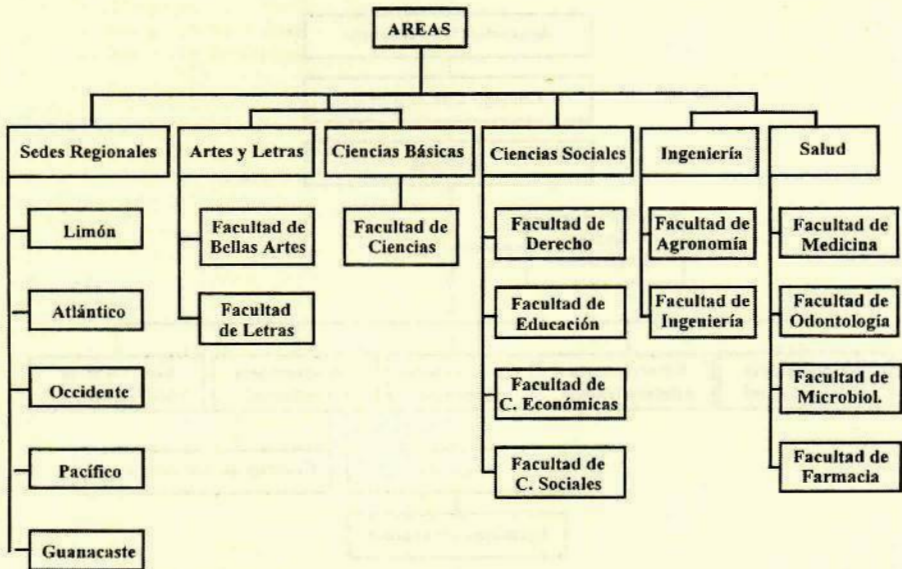




Figura 2
Organización Académica de la Universidad de Costa Rica



UNIDAD ACADÉMICA	CARRERA	GRADO
AREA DE CIENCIAS BÁSICAS		
FACULTAD DE CIENCIAS		
Escuela de Biología	Biología	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Física	Física Meteorología	Bachillerato Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Geología	Geología	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Matemática	Matemática	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Química	Química	Licenciatura
AREA DE CIENCIAS SOCIALES		
FACULTAD DE DERECHO		
	Derecho	Bachillerato y Licenciatura
FACULTAD DE EDUCACION		
Escuela de Administración Educativa	Ciencias de la Educación con énfasis en: Administración Educativa* Administración de Programas de Educación no Formal*	Licenciatura Licenciatura
Escuela de Formación Docente	Educación Preescolar Educación Primaria Enseñanza de las Artes Musicales* Enseñanza de la Psicología Enseñanza del Castellano y Literatura* Enseñanza de los Estudios Sociales* Enseñanza de las Ciencias Naturales* Enfasis en: Biología Química Física	Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato Bachillerato Bachillerato Bachillerato Bachillerato Licenciatura Licenciatura



	Enseñanza de la Matemática* Enseñanza del Inglés* Enseñanza del Francés* Enseñanza de las Artes Plásticas* Enseñanza de la Filosofía*	Bachillerato y Licenciatura Bachillerato Bachillerato Bachillerato Bachillerato
Escuela de Educación Física y Deportes	Educación Física	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Bibliotecología y Ciencias de la Información	Bibliotecología y Ciencias de la Información Bibliotecología con énfasis en: Bibliotecas Educativas	Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Orientación y Educación Especial	Ciencias de la Educación con énfasis en: Educación Especial Orientación Educación Especial con énfasis en: Discapacidad múltiple y severa	Bachillerato Bachillerato y Licenciatura Licenciatura

UNIDAD ACADÉMICA	CARRERA	GRADO
FACULTAD DE CIENCIAS ECONÓMICAS Escuela de Administración de Negocios	Administración de Negocios con énfasis en: Contaduría Pública Dirección de Empresas Dirección de Empresas y Finanzas Dirección de Empresas y Mercadeo Dirección de Empresas y Comercio Internacional	Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Licenciatura Licenciatura
Escuela de Administración Pública	Administración Aduanera Administración Pública	Diplomado y Bachillerato Diplomado, Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Economía	Economía	Bachillerato y Licenciatura



Historia de las universidades de América Latina

Escuela de Estadística	Estadística Enfasis en: Economía Biología Computación Matemática Administración de Negocios Ciencias Sociales	Estadística Licenciatura Licenciatura Licenciatura Licenciatura Licenciatura
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	Comunicación Colectiva Enfasis en: Comunicación Periodismo Publicidad Relaciones Públicas	Bachillerato y Licenciatura Licenciatura Licenciatura Licenciatura
Escuela de Psicología	Psicología	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Ciencias Políticas	Ciencias Políticas	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Historia y Geografía	Archivística Historia Geografía	Diplomado y Bachillerato Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Antropología y Sociología	Antropología Enfasis en: Antropología Social Arqueología Sociología	Bachillerato y Licenciatura Licenciatura Licenciatura Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Trabajo Social	Trabajo Social	Bachillerato y Licenciatura

UNIDAD ACADEMICA	CARRERA	GRADO
AREA DE INGENIERIA FACULTAD DE INGENIERIA Escuela de Fitotecnía	Ingeniería Agronómica con énfasis en Fitotecnía	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Zootecnía	Ingeniería Agronómica con	Licenciatura



	énfasis en Zootecnia	
Escuela de Economía Agrícola	Economía Agrícola	Licenciatura
Escuela de Tecnología de Alimentos	Tecnología de Alimentos	Licenciatura
FACULTAD DE INGENIERIA		
Escuela de Ingeniería Civil	Ingeniería Civil	Licenciatura
Escuela de Ingeniería Química	Ingeniería Química	Licenciatura
Escuela de Ingeniería Industrial	Ingeniería Industrial	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Ingeniería Eléctrica	Ingeniería Eléctrica	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Ingeniería Mecánica	Ingeniería Mecánica	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Ingeniería Agrícola	Ingeniería Agrícola	Bachillerato y Licenciatura
Escuela de Topografía	Topografía	Diplomado y Bachillerato
Escuela de Arquitectura	Arquitectura	Licenciatura
Escuela de Ciencias de Comput. e Informática	Computación e Informática	Bachillerato y Licenciatura
AREA DE SALUD		
FACULTAD DE MEDICINA		
Escuela de Medicina	Ciencias Médicas Medicina y Cirugía	Bachillerato Licenciatura
Escuela de Enfermería	Enfermería Con énfasis en: Salud Mental y Psiquiatría Salud de la Mujer y Perinatología	Bachillerato y Licenciatura Licenciatura Licenciatura
Escuela de Nutrición	Nutrición	Licenciatura
FACULTAD DE ODONTOLOGIA	Odontología	Licenciatura



UNIDAD ACADEMICA	CARRERA	GRADO
FACULTAD DE MICROBIOLOGIA	Asistente de Laboratorio	Diplomado
	Laboratorio Clínico Microbiología y Química Clínica	Bachillerato Licenciatura
FACULTAD DE FARMACIA	Farmacia	Licenciatura
SEDES REGIONALES		
SEDE REGIONAL DEL ATLANTICO	Administración de Empresas y Contabilidad	Bachillerato y Licenciatura
	Administración de Negocios con varios énfasis	Licenciatura
	Educación con énfasis en Orientación	Licenciatura
	Enseñanza del Inglés	Bachillerato
	Informática	Diplomado
	Ingeniería Agronómica con énfasis en: Fitotecnía	Bachillerato y Licenciatura
	SEDE REGIONAL DE GUANACASTE	Administración de Negocios con varios énfasis	Bachillerato y Licenciatura
SEDE REGIONAL DE GUANACASTE	Derecho	Bachillerato y Licenciatura
	Educación Preescolar	Licenciatura
	Educación Primaria	Profesorado
	Educación Primaria	Bachillerato y Licenciatura
	Informática	Diplomado
	Ingeniería Agronómica con énfasis en Fitotecnía	Bachillerato y Licenciatura
	Turismo Ecológico	Bachillerato



SEDE REGIONAL DE OCCIDENTE	Administración de Negocios con varios énfasis Artes Plásticas Con énfasis en: Grabado Cerámica Escultura Pintura Artes Gráficas Historia del Arte Biología Ciencias de la Educación Primaria Ciencias de la Educación Preescolar Derecho Economía con énfasis en Extensión y Gestión Agrícola Educación primaria con énfasis en Inglés Enseñanza de la Matemática Enseñanza de los Estudios Sociales Enseñanza de las Ciencias Naturales Enseñanza del Inglés Informática Laboratorista Químico Trabajo Social	Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato y Licenciatura Bachillerato Bachillerato Bachillerato y Licenciatura Licenciatura Bachillerato Bachillerato Bachillerato Bachillerato Diplomado Diplomado Bachillerato y Licenciatura
SEDE REGIONAL DE LIMON	Educación Primaria	Profesorado y Bachillerato
UNIDAD ACADEMICA	CARRERA	GRADO
SEDE REGIONAL DEL PACIFICO	Administración de Negocios con énfasis en: Contabilidad Educación Primaria Enfermería Informática Pesquería y Náutica	Bachillerato y Licenciatura Profesorado y Bachillerato Bachillerato Diplomado Bachillerato

* Carreras en las que intervienen dos unidades académicas (carreras compartidas)

Fuente: Vicerrectoría de Docencia, Resolución No. 6020-95



Figura No. 4
Opciones académicas y número de estudiantes
Icid 1997

UNIDAD ACADEMICA	Número de estudiantes			Número de créditos		
	Area	Fac.	Esc.	Area	Fac.	Esc.
AREA DE ARTES Y LETRAS	1804			18881		
FACULTAD DE BELLAS ARTES		577			6071	
Escuela de Artes Dramáticas			48			620
Escuela de Artes Musicales			69			686
Escuela de Artes Plásticas			460			4765
FACULTAD DE LETRAS		1227		12810		
Escuela de Filología			274			2501
Escuela de Filosofía			113			1123
Escuela de Lenguas Modernas			840			9186
AREA DE CIENCIAS BASICAS	982				10767	
FACULTAD DE CIENCIAS		982			10767	
Escuela de Biología			288			3397
Escuela de Física			199			2119
Escuela de Geología			105			1181
Escuela de Matemática			96			1121
Escuela de Química			294			2949
AREA DE CIENCIAS SOCIALES	9244			108398		
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS		2842			32699	
Escuela de Administración de Negocios			1478			16475
Escuela de Administración Pública			764			8676
Escuela de Economía			388			5090
Escuela de Estadística			212			2458
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES		2424			29572	
Escuela de Comunicación Colectiva			433			5614
Escuela de Ciencias Políticas			221			2769
Escuela de Trabajo Social			359			4366
Escuela de Historia, Archivo			144			1387

UNIDAD ACADÉMICA	Número de estudiantes			Número de créditos		
	Area	Fac.	Esc.	Area	Fac.	Esc.
Escuela de Geografía			224			2605
Escuela de Antropología y Sociología			515			6323
Escuela de Psicología			528			6508
FACULTAD DE DERECHO		1673			20980	
FACULTAD DE EDUCACION		2305			25147	
Escuela de Administración Educativa			84			504
Escuela de Formación Docente			1524			16816
Escuela de Orientación Educación Especial			322			4244
Escuela de Educación Física			152			1850
Escuela de Bibliotecología			223			1733
AREA DE INGENIERIAS Y ARQUITECT.	4894			60696		
FACULTAD DE AGRONOMIA		848			10064	
Escuela de Economía Agrícola			235			2779
Escuela de Fitotecnia			297			3292
Escuela de Zootecnia			146			1732
Escuela de Tecnol. Alimentos			170			2261
FACULTAD DE INGENIERIA		4046			50632	
Escuela de Ingeniería Civil			825			10804
Escuela de Ingeniería Eléctrica			580			6669
Escuela de Ingeniería Industrial			460			6915
Escuela de Ingeniería Mecánica			399			4509
Escuela de Ingeniería Química			372			5093
Escuela de Arquitectura			497			6058
Escuela de Topografía			213			2376
Escuela Ciencias de la Computación e Informática			502			6001
Escuela de Ingeniería Agrícola			198			2207
AREA DE SALUD	3645			54603		
FACULTAD DE FARMACIA		674			7930	
FACULTAD DE MEDICINA		1979			32664	
Escuela de Medicina			1117			22437
Escuela de Enfermería			641			7329
Escuela de Nutrición			221			2898



UNIDAD ACADEMICA	Número de estudiantes			Número de créditos		
	Area	Fac.	Esc.	Area	Fac.	Esc.
FACULTAD DE MICROBIOLOGIA		506			7014	
FACULTAD DE ODONTOLOGIA		486			6995	
OTRAS UNIDADES		1528		17303		
Asuntos Internacionales			277			3666
Sistema de Estudios de Posgrado			1251			13637
SEDES REGIONALES						
SEDE DE OCCIDENTE	1695			22272		
Recinto de San Ramón		1393			18414	
Recinto de Tacares		302			3858	
SEDE DE GUANACASTE	821			9955		
Recinto de Liberia		794			9616	
Recinto de Santa Cruz		27			339	
SEDE REGIONAL DEL ATLANTICO	769			9693		
SEDE REGIONAL DE LIMON	245			2686		
SEDE REGIONAL DEL PACIFICO	328			3917		
TOTALES:						
Total matriculados en Sede Rodrigo Facio:	22097					
Total matriculados en Sedes Regionales:	3858					
Total de estudiantes matriculados:	25955					

Nota: Este dato se encuentra actualizado al 16-06-97.

Esta información contiene los estudiantes aceptados en carrera y los respectivos solicitantes.

Figura No. 5
Opciones académicas y número de estudiantes

UNIDAD ACADEMICA	Número de estudiantes			Número de créditos		
	Area	Fac.	Esc.	Area	Fac.	Esc.
AREA DE ARTES Y LETRAS	1611			16531		
FACULTAD DE BELLAS ARTES		537			5453	
Escuela de Artes Dramáticas			44			550
Escuela de Artes Musicales			59			540
Escuela de Artes Plásticas			434			4363
FACULTAD DE LETRAS		1074			11078	
Escuela de Filología			245			2296
Escuela de Filosofía			93			839
Escuela de Lenguas Modernas			736			7943
AREA DE CIENCIAS BASICAS	861			9724		
FACULTAD DE CIENCIAS		861			9724	
Escuela de Biología			264			3138
Escuela de Física			163			1893
Escuela de Geología			94			1074
Escuela de Matemática			78			933
Escuela de Química			262			2686
AREA DE CIENCIAS SOCIALES	8332			99308		
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS		2479			29182	
Escuela de Administración de Negocios			1274			14428
Escuela de Administración Pública			676			7854
Escuela de Economía			351			4821
Escuela de Estadística			178			2079
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES		2238			27589	
Escuela de Comunicación Colectiva			435			5593
Escuela de Ciencias Políticas			210			2465
Escuela de Trabajo Social			322			4073
Escuela de Historia, Archivo			113			1026



UNIDAD ACADÉMICA	Número de estudiantes			Número de créditos		
	Area	Fac.	Esc.	Area	Fac.	Esc.
Escuela de Geografía			200			2415
Escuela de Antropología y Sociología			460			5471
Escuela de Psicología			498			6546
FACULTAD DE DERECHO		1555			19413	
FACULTAD DE EDUCACION		2060			23124	
Escuela de Administración Educativa			128			772
Escuela de Formación Docente			1290			14879
Escuela de Orientación Educación Especial			305			4196
Escuela de Educación Física			140			1720
Escuela de Bibliotecología			197			1557
AREA DE INGENIERIAS Y ARQUITECT.	4418			55483		
FACULTAD DE AGRONOMIA		764			9446	
Escuela de Economía Agrícola			213			2676
Escuela de Fitotecnia			255			3034
Escuela de Zootecnia			129			1578
Escuela de Tecnol. Alimentos			167			2158
FACULTAD DE INGENIERIA		3654			46037	
Escuela de Ingeniería Civil			751			9837
Escuela de Ingeniería Eléctrica			489			6030
Escuela de Ingeniería Industrial			434			6243
Escuela de Ingeniería Mecánica			336			3972
Escuela de Ingeniería Química			357			4700
Escuela de Arquitectura			479			5774
Escuela de Topografía			200			2201
Escuela Ciencias de la Computación e Informática			447			5382
Escuela de Ingeniería Agrícola			161			1898
AREA DE SALUD	3398			52106		
FACULTAD DE FARMACIA		622			8212	
FACULTAD DE MEDICINA		1844			31320	
Escuela de Medicina			1067			21654
Escuela de Enfermería			568			7040
Escuela de Nutrición			209			2626



UNIDAD ACADÉMICA	Número de estudiantes			Número de créditos		
	Area	Fac.	Esc.	Area	Fac.	Esc.
FACULTAD DE MICROBIOLOGIA		461			6214	
FACULTAD DE ODONTOLOGIA		471			6360	
OTRAS UNIDADES	1441			17126		
Estudios Generales			118			2067
Asuntos Internacionales			128			1474
Sistema de Estudios de Posgrado		1195			13585	
SEDES REGIONALES						
SEDE RODRIGO FACIO	20061			250278		
SEDE DE OCCIDENTE	1563			21115		
Recinto de San Ramón		1262			17009	
Recinto de Tacares		301			4106	
SEDE DE GUANACASTE	695			8863		
Recinto de Liberia		671			8549	
Recinto de Santa Cruz		24			314	
SEDE REGIONAL DEL ATLANTICO	692			8691		
Recinto de Turrialba		643			8095	
Recinto de Paraíso		49			596	
SEDE REGIONAL DE LIMON	181			2281		
SEDE REGIONAL DEL PACIFICO	289			3145		
TOTALES:						
Total matriculados en Sede Rodrigo Facio:	20061					
Total matriculados en Sedes Regionales:	3420					
Total de estudiantes matriculados:	23481					

Nota: Este dato se encuentra actualizado al 25-11-97.

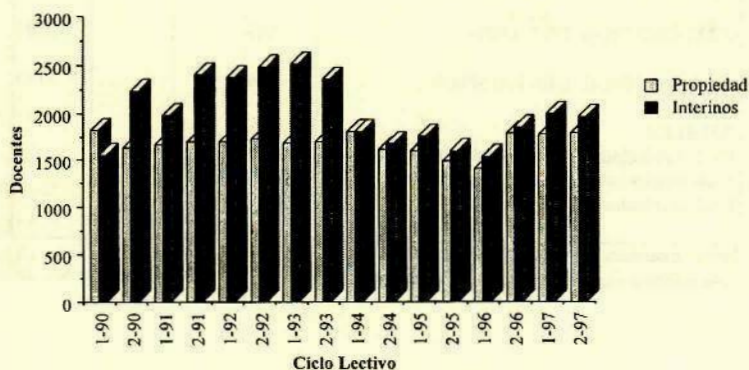
Esta información contiene los estudiantes aceptados en carrera y los respectivos solicitantes.



Figura No. 6
Universidad de Costa Rica
Vicerrectoría de Docencia

- Docentes -

Ciclo Lectivo	Propiedad	Interinos	Total
1-90	1823	1555	3378
2-90	1630	2238	3868
1-91	1667	1973	3640
2-91	1692	2401	4093
1-92	1689	2378	4067
2-92	1735	2475	4210
1-93	1676	2514	4190
2-93	1691	2357	4048
1-94	1809	1805	3614
2-94	1623	1687	3310
1-95	1601	1758	3359
2-95	1491	1604	3095
2-96	1410	1539	2949
2-96	1788	1860	3648
1-97	1777	1991	3768
2-97	1789	1956	3745



Fuente: Sección de Cargas Académicas, Centro de Evaluación Académica, C.E.A.



Figura No. 7
Universidad de Costa Rica
Propiedad-Interinos
I y II Ciclos 1997

UNIDAD ACADÉMICA	Propiedad	Interinos	Propiedad	Interinos	Subtotal	Total Area
	I-97	I-97	II-97	II-97		
AREA DE ARTES Y LETRAS	224	219	234	227		90
Escuela de Estudios Generales	73	94	76	95	338	
FACULTAD DE BELLAS ARTES	59	52	61	48	220	
Escuela de Artes Dramáticas	4	11	5	10	30	
Escuela de Artes Musicales	35	23	36	21	115	
Escuela de Artes Plásticas	20	18	20	17	75	
FACULTAD DE LETRAS	92	73	97	84	346	
Escuela de Filología	25	24	26	25	100	
Escuela de Filosofía	21	14	24	14	73	
Escuela de Lenguas Modernas	46	35	47	45	173	
AREA DE CIENCIAS BASICAS	156	119	155	128	558	55
FACULTAD DE CIENCIAS	156	119	155	128	558	
Escuela de Biología	32	23	30	23	108	
Escuela de Física	22	39	22	35	118	
Escuela de Geología	14	10	12	13	49	
Escuela de Matemática	56	31	55	45	187	
Escuela de Química	32	16	36	12	96	
AREA DE CIENCIAS SOCIALES	425	539	429	587	1680	198
FACULTAD DE DERECHO	61	89	59	91		
FACULTAD DE CIENCIAS ECONOMICAS	97	152	94	144	487	
Escuela de Administración de	43	78	41	64	226	

Historia de las universidades de América Latina

Negocios					
Escuela de Administración Pública	16	29	17	28	90
Escuela de Economía	21	23	20	29	93
Escuela de Estadística	17	22	16	23	78
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES	172	172	177	176	697
Escuela de Comunicación Colectiva	15	33	15	37	100
Escuela de Ciencias Políticas	15	20	14	20	69
Escuela de Trabajo Social	26	12	26	11	75
Escuela de Historia	22	23	25	22	92
Escuela de Geografía	9	13	10	17	49
Escuela de Antropología y Sociología	40	30	42	31	143
Escuela de Psicología	45	41	45	38	169

UNIDAD ACADÉMICA	Propiedad	Interinos	Propiedad	Interinos	Subtotal	Total Area
	I-97	I-97	II-97	II-97		
FACULTAD DE EDUCACION	95	126	99	176	496	
Escuela de Administración Educativa	15	20	15	21	71	
Escuela de Formación Docente	33	63	35	89	220	
Escuela de Orientación Educación Especial	21	28	22	47	118	
Escuela de Educación Física	16	4	17	9	46	
Escuela de Bibliotecología	10	11	10	10	41	
AREA DE INGENIERIAS Y ARQUITECT.	286	283	287	235	995	109
FACULTAD DE AGRONOMIA	95	74	95	63	327	
Escuela de Economía Agrícola	16	13	16	13	58	
Escuela de Fitotecnia	50	38	47	24	159	
Escuela de Zootecnia	20	5	19	7	51	
Escuela de Tecnol. Alimentos	9	18	13	19	59	

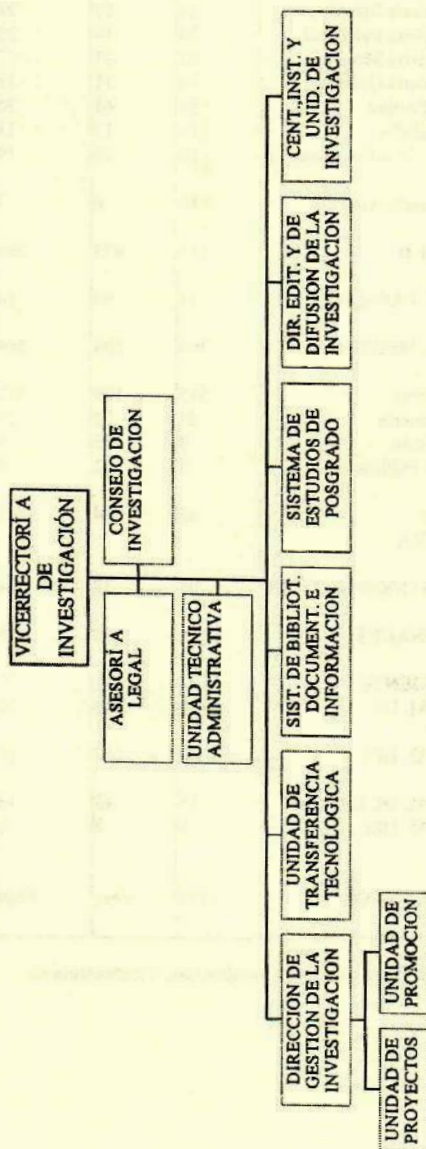


FACULTAD DE INGENIERIA	191	209	192	172	764	
Escuela de Ingeniería Civil	36	31	39	31	137	
Escuela de Ingeniería Eléctrica	24	27	24	24	99	
Escuela de Ingeniería Industrial	24	19	23	21	87	
Escuela de Ingeniería Mecánica	21	11	17	13	62	
Escuela de Ingeniería Química	14	11	16	9	50	
Escuela de Arquitectura	31	65	36	27	159	
Escuela de Topografía	11	17	11	17	56	
Escuela Ciencias de la Computación e Informática	20	22	19	23	84	
Escuela de Ingeniería Agrícola	10	6	7	7	30	
AREA DE SALUD	515	475	509	430	1929	192
FACULTAD DE FARMACIA	14	95	14	58	181	
FACULTAD DE MEDICINA	360	298	364	308	1330	
Escuela de Medicina	315	199	317	240	1071	
Escuela de Enfermería	29	22	29	20	100	
Escuela de Nutrición	9	15	9	17	50	
Escuela de Salud Pública	7	62	9	31	109	
FACULTAD DE MICROBIOLOGIA	46	44	47	19	153	
FACULTAD DE ODONTOLOGIA	95	38	84	45	262	
SEDES REGIONALES	171	356	175	349	1051	105
SEDE DE OCCIDENTE	97	111	101	123	432	
SEDE REGIONAL DE GUANACASTE	29	88	32	87	236	
SEDE REGIONAL DEL ATLANTICO	30	112	29	106	277	
SEDE REGIONAL DE LIMON	15	45	13	33	106	
SEDE REGIONAL DEL PACIFICO*	0	0	0	0	0	
TOTAL DOCENTES 1997	1777	1991	1789	1956	6213	751

Fuente: Sección Técnica de Cargas Académicas, Vicerrectoría de Docencia

Figura N° 8

ORGANIGRAMA VICERRECTORIA DE INVESTIGACIÓN



INSTANCIAS FUERA DEL ORGANIGRAMA: FUNDEVI, CONSEJOS CIENTÍFICOS Y COMISIONES DE INVESTIGACIÓN.



Figura N° 9

UNIVERSIDAD DE COSTA RICA
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO
OFERTA ACADÉMICA

- ⊙ Administración de Cooperativas
- ⊙ Gestión Parlamentaria
- Administración Pública

DOCTORADO

1. Educación
2. Filosofía
3. Gobierno y Políticas Públicas
4. Historia
5. Sistemas en Producción Agrícola Tropical Sostenible

MAESTRÍAS ACADÉMICAS
GENERALES

1. Administración Pública
 - ⊙ Administración de Cooperativas
 - ⊙ Gestión Parlamentaria
2. Administración Pública
3. Administración de Negocios
 - ⊙ Banca y Finanzas
 - ⊙ Mercadeo
 - ⊙ Negocios Internacionales
 - ⊙ Recursos Humanos
4. Antropología
5. Arquitectura
 - ⊙ Diseño Urbano
6. Artes
7. Biología
 - ⊙ Ecología Forestal
 - ⊙ Ecología Animal
 - ⊙ Zoología
 - ⊙ Botánica
 - ⊙ Genética
 - ⊙ Biología Acuática
8. Ciencia de Alimentos
9. Ciencias Agrícolas y Recursos Naturales
 - ⊙ Agroforestería
 - ⊙ Biotecnología
 - ⊙ Nutrición Animal
 - ⊙ Protección de Cultivos
 - ⊙ Suelos
10. Ciencias Biomédicas
 - ⊙ Bioquímica
 - ⊙ Farmacología
 - ⊙ Fisiología
 - ⊙ Fisiología Celular
11. Ciencias Cognoscitivas
12. Ciencias de la Atmósfera
13. Comunicación

14. Ciencias Políticas

15. Computación e Informática

16. Educación

○Administración Educativa

○Educación de Adultos

○Bibliotecología

○Curriculum

○Investigación Educativa

17. Estadística

○Investigación de Mercados

○Población

○Demografía

18. Estudios de la Mujer

19. Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad

20. Filosofía

21. Física

22. Geología

○Manejo de Recursos Hídricos con énfasis en Hidrogeología

○Geofísica

23. Geografía

○Ordenamiento Territorial

○Ambiente y Desarrollo

24. Gerontología

25. Historia

26. Ingeniería Civil

○Estructuras

○Geotecnia

27. Ingeniería Eléctrica

○Sistemas Digitales

○Sistemas de Potencia

28. Ingeniería Industrial

29. Ingeniería Química

30. Lingüística

31. Literatura

○Latinoamericana

○Española

○Inglesa

32. Matemática

○Matemática Pura

○Matemática Aplicada

33. Microbiología, Parasitología y Química Clínica

○Antropología Médica

○Bacteriología Médica

○Inmunología

○Protozoología Médica

○Química Clínica

○Virología

34. Nutrición Humana

35. Psicología

○Teoría Psicoanalítica

○Psicología de la Educación

36. Química

37. Salud Pública

38. Sociología

39. Telemática

40. Trabajo Social



- Gerencia Social
- Investigación en Trabajo Social
- Intervención Terapéutica en Trabajo Social

MAESTRÍAS PROFESIONALES

1. Administración Educativa
2. Administración de Negocios
- Banca y Finanzas
- Mercadeo
- Negocios Internacionales
- Recursos Humanos
3. Administración Universitaria
4. Ciencias del Movimiento Humano
5. Ciencias Políticas
6. Computación e Informática
7. Comunicación
8. Derecho Público
9. Desarrollo Integrado de Regiones Bajo Riesgo
10. Economía
- Banca y Mercados de Capital
- Economía de la Regulación
- Economía de la Salud y las Políticas Sociales
- Economía Empresarial
11. Estudios Interdisciplinarios sobre Discapacidad
12. Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo
13. Evaluación Educativa
14. Farmacia Industrial
15. Gerencia Agroempresarial
16. Gestión Intergrada de Areas Costeras Tropicales
17. Historia
18. Ingeniería Civil
- Administración e Ingeniería de Construcción
19. Ingeniería Mecánica
20. Lengua Inglesa
21. Literatura
22. Planificación Curricular
23. Química Industrial
24. Salud Pública
- Ambiente y Desarrollo Humano
- Gerencia de la Salud
- Políticas de Salud
25. Trabajo Social

ESPECIALIDADES

- > Arquitectura
- 1. Vivienda de Interés Social
- > Derecho
- 2. Ciencias Penales
- 3. Derecho Agrario y Ambiental
- 4. Derecho Comercial
- > Ciencias de la Atmósfera



5. Meteorología Aplicada
- >Medicina**
6. Anatomía Patológica
7. Anestesiología
8. Cardiología
9. Cirugía de Tórax No Cardiovascular
10. Cirugía de Tórax Cardiovascular
11. Cirugía General
12. Cirugía Oncológica
13. Cirugía Pediátrica
14. Cirugía Plástica y Reconstructiva
15. Dermatología
16. Endocrinología
17. Gastroenterología
18. Geriátrica y Gerontología
19. Ginecología Oncológica
20. Ginecología y Obstetricia
21. Hematología
22. Hematología Pediátrica
23. Infectología
24. Infectología Pediátrica
25. Medicina Crítica Pediátrica
26. Medicina Crítica y Terapia Intensiva
27. Medicina de Emergencia
28. Medicina Familiar y Comunitaria
29. Medicina Física y Rehabilitación
30. Medicina Interna
31. Medicina Materno Fetal
32. Nefrología
33. Nefrología Pediátrica
34. Neonatología
35. Neumología
36. Neumología Pediátrica
37. Neurología
38. Neurocirugía
39. Oftalmología
40. Oncología Médica
41. Ortopedia y Traumatología
42. Otorrinolaringología
43. Pediatría
44. Psicología Clínica
45. Psiquiatría
46. Radiología e Imágenes Médicas
47. Radioterapia
48. Reumatología
49. Urología
50. Vascular Periférico
- >Medicina Legal y Patología Forense**
51. Medicina Legal
52. Patología Forense
- >Microbiología**
53. Bacteriología Médica
54. Hematología
55. Inmunohematología y Banco de Sangre
56. Inmunología Clínica
57. Micología Clínica
58. Parasitología Médica



- 59. Química Clínica
- 60. Toxicología y Toxinología Analíticas
- > Odontopediatría
- 61. Odontopediatría

> **Odontología General Avanzada**

- 62. Odontología General Avanzada



CUBA

Armando Castanedo Abay



La fundación de la Universidad de La Habana por la Orden de los Dominicos, el 5 de enero de 1728, inicia la larga y fecunda historia de los estudios superiores en Cuba.

Nacida como Real y Pontificia Universidad de San Jerónimo de La Habana, en una época en que estaba asentado en Cuba el poder de la España colonial, tenía por finalidad educar a los estudiantes que llegaban a sus aulas después de probar su “limpieza de sangre”, en los principios y métodos de la escolástica tomística; su profesorado estaba integrado por sacerdotes y los métodos de enseñanza que se practicaban en sus cinco facultades se caracterizaban por el formalismo, el verbalismo y el método memorístico.

Desde finales del siglo XVIII, comienzan a levantarse voces que pedían la reforma y modernización de los estudios universitarios en Cuba. En el siglo XIX, hombres de la talla de José Agustín Caballero, Félix Varela y José de la Luz y Caballero comprendieron que la enseñanza universitaria que se ofrecía no podía dar respuesta a las transformaciones económicas que la isla necesitaba, lo que no encontró eco ni en el gobierno español ni en la propia universidad. Es por ello que cuando, en 1842, se convierte en Real y Literaria Universidad, no se observan en ella reformas apreciables, aunque se crearon nuevas facultades, creció el claustro y se modificó el plan de estudios.



A mediados del siglo, cuando iba despertando el sentimiento nacional como resultado de las contradicciones con la metrópoli, aumenta el número de figuras prominentes de la intelectualidad criolla entre el profesorado universitario, algunos de los cuales trataron, infructuosamente, de introducir corrientes renovadoras.

Después de la Paz del Zanjón, en los años del “reposo turbulento”, no escapa la universidad de las medidas represivas que impuso España a Cuba, último florón de la otrora corona imperial.

En las cátedras universitarias abundan los integristas y los autonomistas, ejemplos de los intelectuales sin fe en su pueblo, castrados en su propia formación e incapaces de asumir el empeño titánico de otros hombres de pensamiento, como Céspedes y Agramonte, Moralitos y José Martí.

Al cesar la soberanía española y comenzar la intervención yanqui en el país desangrado por la guerra iniciada el 24 de febrero de 1895, quedaron sentadas las bases de la futura república, que nacería con el estigma de la Enmienda Platt y dependiente en lo económico y en lo político del entonces naciente imperialismo norteamericano.

Justamente con el inicio de este siglo, en el propio año de 1900, comienzan las llamadas “reformas de Varona”, cuya dirección estuvo a cargo de Enrique José Varona, figura también estrechamente ligada a la universidad. Este insigne educador, que en los últimos años de su vida se convirtió en bandera de la rebeldía estudiantil, señaló la necesidad de que los estudios universitarios estuvieran más a tono con los requerimientos de la nación y de formar, entre otros, agrónomos e ingenieros, de tener una enseñanza práctica y experimental, de aumentar el número de estudiantes y de profesores.

Pero no podrían prosperar estas ideas en una república que se caracterizó, no sólo por la corrupción y la injusticia, sino por el sometimiento de sus gobernantes, representantes de la burguesía cubana, al imperialismo yanqui.

Ya en los primeros años de la década del 20, era evidente que para hacer la universidad nueva que habría querido Martí, hacía falta algo más que meras palabras. Por ello, los ecos de la Reforma de Córdoba encuentran rápida y efectiva respuesta en los uni-



versitarios cubanos. Es la época en que surge Julio Antonio Mella, principal inspirador del Primer Congreso Nacional de Estudiantes y fundador de la Federación Estudiantil Universitaria, cuya temprana asimilación de los principios del marxismo-leninismo lo convierte en co-fundador, junto a Carlos Baliño, del primer partido marxista-leninista cubano. La aguda visión política de Mella le hace comprender que no era posible la revolución universitaria, si no se hacía primero la revolución social.

Una somera revisión de las demandas estudiantiles -apoyadas por lo mejor del profesorado- nos indica la situación de la universidad en aquellos años: el logro de la autonomía universitaria, la depuración del claustro, el co-gobierno, la reforma de los planes de estudio y la adquisición de equipos, el cese, en fin, del sistema rutinario, verbalista y memorístico que caracterizaba la enseñanza. Ésta es también la época en que los mejores universitarios, de acuerdo con las ideas de Mella -asesinado en México por esbirros a sueldo del tirano Gerardo Machado, y convertido desde entonces en ejemplo y bandera de la universidad y del pueblo- se incorporan a las luchas populares. Igual que en las guerras gloriosas del pasado siglo, la sangre de jóvenes estudiantes se derrama por la libertad de la patria.

Derrocado Machado en 1933, recupera momentáneamente la universidad algunas de las conquistas de años anteriores y se logran otras; pero el injerencismo yanqui y la aparición de un nuevo gendarme nativo de los más reaccionarios intereses, frustran, en general, aquel proceso revolucionario, que es aplastado a sangre y fuego. Comienza entonces un nuevo periodo de huelgas estudiantiles y cierres de la universidad, de represión y crímenes, que otra vez encuentra a lo más puro del estudiantado y a los mejores profesores dispuestos al combate.

En los años finales de la década del 30 y en los primeros de la del 40, se comenzaba a observar en el país los efectos de una aparente política de institucionalización y de legalidad, uno de cuyos puntos culminantes fue el establecimiento de la Constitución de 1940. En lo que corresponde a la universidad, se oficializa la FEU -proscrita durante varios años- y se restablece la autonomía universitaria. En esta época penetra en el ámbito universitario ese

mal que se conoció como “bonchismo”, reflejo de la corrupción y el gangsterismo imperantes en el país con el apoyo de quienes debían combatirlo. El anticomunismo, la politiquería, la violencia y el uso de las armas por los “bonchistas” unido al oportunismo de muchos dirigentes estudiantiles y la pasividad de parte del claustro ante tales hechos, fueron algunos de los elementos a los que se enfrentaron los universitarios.

A mediados de la década del 40, una nueva generación de estudiantes, cuyo más alto exponente fue Fidel Castro, comienza a protagonizar hermosas batallas, inspiradas en sus sentimientos patrióticos y antimperialistas.

La creación de la Universidad de Oriente en 1947 y, en 1952, la Universidad Central de Las Villas, añade una nueva tónica a la vida universitaria en el país. En la década del 50, las universidades estatales se enfrentarán a una situación nueva, el surgimiento de universidades privadas, creadas, unas, por la burguesía para frenar la rebeldía estudiantil y preparar graduados de carreras más adecuadas para ella; otras, por gentes sin recato que brindaban carreras “fáciles” en centros que se convirtieron en fábricas de títulos espúreos.

El golpe de estado del 10 de marzo de 1952 desata una lucha sin cuartel contra la tiranía impuesta al pueblo con el apoyo imperialista y con el que otra vez, al decir de Fidel, los tanques y las bayonetas se convirtieron en árbitros de la política nacional. Muy pronto se añaden nuevos nombres a la larga lista de universitarios caídos gloriosamente. El 28 de enero de 1953, en la histórica Manifestación de las Antorchas con que la FEU rindió homenaje al centenario de José Martí, los jóvenes de la Generación del Centenario desfilaron marcialmente junto a los universitarios y al pueblo.

Eran los jóvenes que, pocos meses después, el 26 de julio, asaltarían el Moncada comandados por Fidel, para iniciar la última etapa de la lucha secular del pueblo cubano por alcanzar su “única, verdadera e irrenunciable independencia”. Transcurridos apenas tres años, el 2 de diciembre de 1956, llegaba el yate Granma a las cosas de Oriente. En estas acciones, en las que desarrolló después la guerrilla en las montañas, en la lucha clandestina en pueblos y ciudades, estuvieron presentes los universitarios.



La universidad después del triunfo revolucionario

Rasgos comunes caracterizan las tres universidades estatales que, clausuradas por la tiranía después del desembarco del Granma, reinician sus clases a los pocos meses del triunfo revolucionario: su matrícula, que apenas rebasaba entre todas los 15 mil estudiantes; su estructura de carreras, en la que predominaban las humanidades en detrimento de otras ramas de la ciencia; el contenido obsoleto y las formas y métodos de enseñanza pasivos y memorísticos que practicaba una parte del claustro, y de los que estaba ausente, salvo aislados casos excepcionales, el trabajo de investigación científica de profesores y estudiantes. Desde los primeros momentos, la Revolución se ocupa de comenzar a transformar este orden de cosas; ahora saben los estudiantes, fieles a sus tradiciones de lucha, y los profesores honestos, que ha llegado el momento en que se harán realidad los sueños de tantas generaciones de universitarios. Cerradas las universidades privadas y nacionalizada la enseñanza, la Revolución abrió las puertas de la educación superior a los hijos de los obreros y campesinos, que, en la época prerrevolucionaria no tenían posibilidades económicas de llegar a la universidad.

El momento histórico más importante en este nivel educacional en la década del 60 es, sin dudas, la Reforma universitaria, proclamada el 10 de enero de 1962, como una manera de rendir homenaje, en el aniversario de su caída, a Julio Antonio Mella.

La Reforma universitaria comprendió, entre otras medidas, “la modificación del régimen de gobierno, la reorganización de la estructura universitaria, el desarrollo de la investigación científica, la creación de mayor número de especialidades y de los Institutos Pedagógicos, la fundación del sistema de becas universitarias, el cambio de la estructura de matrículas según las necesidades del país y el establecimiento de la relación del estudio con el trabajo”.

Éstos son también los años en que surgen en las universidades las facultades obrero-campesinas, que tienen sus antecedentes en la Universidad Popular creada por Mella en la década del 20, y que sellan el compromiso universitario con la clase obrera. Para-



lamente se hacen esfuerzos por lograr una estrecha relación entre estos tres centros, para lo que ya se había creado, en 1960, el Consejo Superior de Universidades. En los primeros años de la Revolución surgirían también los cursos para trabajadores, mediante los cuales estudiarían en los centros superiores los hombres y mujeres de la clase obrera que no pudieron hacerlo con anterioridad.

En esta propia década, para asimilar los incrementos de matrícula en la educación superior y como parte de los esfuerzos por desarrollar al país en los campos educacional y científico, crecen las construcciones en las universidades, de lo cual es ejemplo la Ciudad Universitaria "José Antonio Echeverría"; surgen las universidades docentes y las filiales y sedes universitarias, como consecuente aplicación del principio de la universalización de la enseñanza en este nivel de educación; así como también se fundan diversos centros de investigaciones.

El Primer Congreso Nacional de Educación y Cultura, evento en el que queda trazada la política a seguir en estos aspectos en los años venideros, se celebra en 1971, y en ese propio año se constituye el Consejo Nacional de la FEU.

En los primeros años de esta década se fortalece el régimen de estudio-trabajo en la educación superior, como forma de aplicar el principio marxista y martiano de combinar la teoría con la práctica, la escuela con la vida y la enseñanza con la producción; las vías y formas utilizadas para aplicar este principio variarán con el paso de los años, sobre la base de las experiencias acumuladas y de las iniciativas surgidas.

Una importante y necesaria medida será la Ley del Servicio Social, promulgada en 1973 después de un masivo proceso de análisis por el estudiantado. De esta forma, los nuevos profesionales universitarios prestarán sus servicios, en los primeros años de ejercicio de la especialidad adquirida, en aquellos lugares donde sean más necesarios al país, de la misma manera que, desde los primeros años de la década del 60, lo venían haciendo los médicos recién graduados mediante el Servicio médico rural.

Por estos años, otros centros de educación superior se sumaron a las tres universidades. En 1967, el Ministerio de las Fuerzas



Armadas Revolucionarias había creado el Instituto Técnico Militar, y en 1972 se funda la Universidad de Camagüey, primera de su tipo creada por la Revolución. Ya en el curso académico de 1973-74, había, además de las cuatro universidades y del Instituto Técnico Militar, tres sedes provinciales en Pinar del Río, Matanzas y en Isla de la Juventud; cuatro filiales de Holguín, Sancti Spíritus, Cienfuegos y Matahambre, y varias unidades docentes en centros de producción y servicios.

En la etapa previa al Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, se concibió la Red de centros de educación superior, la cual se constituyó inmediatamente después de ese histórico evento, con 28 centros en el curso de 1976-77, los que fueron creados a partir de las cuatro universidades, algunas de cuyas facultades se convirtieron en centros independientes, al igual que la mayoría de las filiales y sedes.

Asimismo, como consecuencia de los análisis realizados sobre la educación en el Primer Congreso del Partido, se decidió crear, en julio de 1976, el Ministerio de Educación Superior, que tiene a su cargo aplicar la política en este nivel educación y dirigirlo metodológicamente y al que le está subordinada, directamente, una parte de los centros de educación superior.

Con la creación de este Ministerio, se puso en vigor por el Estado la estructura de especialidades y especializaciones, que abarca prácticamente todas las ramas de la ciencia, de acuerdo con las líneas de desarrollo socioeconómico del país. Sólo 28 carreras universitarias había al triunfo de la Revolución y casi 40 aprobó la Reforma Universitaria. Hoy los estudiantes cubanos pueden cursar estudios en más de 104 especialidades en las ramas de geología, minería y metalurgia, energética, construcción de maquinaria, industria azucarera y química, electrónica, automatización y comunicaciones, en transporte, construcción y producción agropecuaria, en economía, salud pública y cultura física, en ciencias naturales y exactas, ciencias sociales y humanísticas, en pedagogía y artes, a las que se suman las especialidades militares.

De acuerdo con esta estructura de especialidades y especializaciones, se establecieron los tipos de centros de educación superior que habría en el país, que en la actualidad son:



Historia de las universidades de América Latina

- las universidades, encargadas de formar especialistas en las ciencias naturales y exactas, las ciencias sociales y humanísticas y las ciencias económicas, fundamentalmente.

- los institutos superiores politécnicos, que formarán especialistas en el campo de las ciencias técnicas, para varias ramas de la economía nacional.

- los institutos superiores, cuya responsabilidad es la formación de especialistas para un campo específico, y en correspondencia con una rama concreta del desarrollo del país.

- los centros universitarios, que agrupan en sus facultades y dependencias la formación de especialistas de diferentes grupos, según se autorice hasta tanto su desarrollo posibilite adecuarlo a uno de los tipos de centros antes mencionados.

En los primeros años de existencia del Ministerio, el trabajo estuvo encaminado, en lo fundamental, al reordenamiento del subsistema y a la consolidación de su funcionamiento.

Universidad de la Habana

Para sucesivas generaciones de cubanos, la Universidad de La Habana ha sido la fragua necesaria de la ciencia y la conciencia de la nación, es por esta misma razón que no nos perdonarían el alumbramiento de inteligencias incompletas que no fecundan ni revolucionan los destinos de las mayorías por arrogancias elitistas, miopías de academia o falta de voluntad de acción.

La tradición en nuestro caso no es peso muerto. De Félix Varela a Julio Antonio Mella, hemos aprendido a conjugar el liderazgo intelectual con la militancia cívica, en un compromiso permanente con Cuba y la humanidad toda, donde caben las urgencias de lo cotidiano y las utopías del futuro.

Así la misión de la universidad anuncia nuevas funciones y cometidos: asegurar una oferta de educación continua a los egresados, la autogestión financiera, el vuelco hacia la comunidad, el estrechamiento de los vínculos con el sector empresarial y, al mismo tiempo, el fortalecimiento del sentimiento de pertenencia y de identidad de directivos, profesores, investigadores, estudiantes y trabajadores con la Universidad.



La Universidad de La Habana, una de las universidades más antigua de América, es dueña de una tradición que le otorga carácter emblemático en la educación superior en Cuba, de ahí su responsabilidad representativa y su enclave estratégico en el mundo de la cultura cubana, como rectora de la ruta científica del resto de los centros de enseñanza superior en el país.

La carga de universalismo, de saber total, califica el empeño humanista de la enseñanza superior como el destino de articular el conocimiento en un grado más alto, amplio e indagador del aprendizaje y la cultura del hombre.

El compromiso con esta misión social, incorporado ya a nuestra razón de ser, se ha mantenido históricamente aun en las difíciles condiciones de vida impuestas al pueblo cubano en los últimos años, por razones conocidas para todos, la más importante de las cuales es el recrudecimiento del bloqueo del gobierno norteamericano contra la isla.

La tarea de impulsar la extensión universitaria, en este tiempo, lejos de ser contradictoria, resulta coherente con la necesidad de propulsar la vida espiritual como sostén de valores y formación de los jóvenes, que es, en términos perentorios, la tarea más importante de la enseñanza universitaria, junto a la difusión del conocimiento y el enriquecimiento cultural de la comunidad.

Esta práctica de proyección, tanto hacia adentro como extramuros, tiene su antecedente en una rica tradición. Es desde la Colonia, y sobre todo en la época de la pseudo-república que se revela el ámbito universitario como factor catalizador de inquietudes sociales y culturales, espacio de rebeldía y compromiso con la sociedad toda y de defensa de la soberanía nacional y del conocimiento.

La Universidad de La Habana ha sido y es un sistema de resonancias múltiples del mundo social que la rodea, raíz de un proceso revolucionario al que se ha sumado con lealtad activa y participante. La Universidad de La Habana ha sido orgánica con el proyecto social y cultural revolucionario, atendiendo especialmente a la renovación y consolidación docente-educativa y a la formación de cuadros científicos calificados.

El campus universitario no se reduce sólo a los muros que



rodean la colina. El surgimiento de nuevas facultades y centros de investigación, indicadores del desarrollo alcanzado por la academia durante los últimos treinta años, ha extendido los espacios universitarios en todas direcciones.

De la universidad tradicional se desprendieron en 1976 facultades como medicina, tecnología y pedagogía, convertidas actualmente en instituciones con identidad propia, las que junto a otros centros universitarios vinieron a integrar el sistema de educación superior cubano, formador de medio millón de profesionales que constituyen actualmente una de las mayores riquezas del país.

Esta proyección o multiplicación de la institución, vista en su sentido más amplio, devino importante labor extensionista de la Universidad de La Habana, pero a la vez, implicó una reorientación de la actividad de extensión de la institución, haciéndola más específica.

A lo que se suma que los espacios culturales ocupados en el pasado casi exclusivamente por la universidad, son compartidos hoy con instituciones como el Ministerio de Cultura, la Unión de Escritores y Artistas de Cuba, Casas de Cultura, en fin; instituciones y organizaciones que han venido a complementar la función de promoción cultural que una vez fue prerrogativa del Alma Mater.

En todos estos años la Universidad de La Habana ha acumulado un caudal científico considerable y se encuentra en situación de reflexionar sobre la experiencia y la calificación de un claustro cuya competencia, madurez y reconocimiento favorecen el trabajo de extensión universitaria. Extensión entendida en un diseño amplio en el que convergen todas las ciencias, aplicado al proyecto social nacional, volcando su identidad liberadora en la defensa humanista de las conquistas revolucionarias, tanto por su calificación científica y su integridad ideológica y política, como porque resulta apremiante proveer a los jóvenes y futuros profesionales, cuadros de dirección científica para el país, de realizaciones inmediatas y mediatas, de sueños y utopías.

La Universidad de La Habana es una institución de excelencia cultural y como tal, cuenta con una elevada capacidad de convocatoria para propiciar el debate de ideas y el carácter problemático del análisis y la investigación, en la misma medida en que fomen-

ta y desarrolla el pensamiento. Función que tiene como primer espacio el aula y como concepción que la sustenta, el plan de estudios y la labor del profesor, y como escenario más general, el ámbito comunitario.

La rica trayectoria extensionista universitaria, y la conceptualización de esta práctica han ido conformando un sistema integrador, en el que la madurez alcanzada por la educación superior en el país permite asumir la extensión en función de la preparación y consolidación de las universidades como instituciones de cultura en relación recíproca e interacción con la sociedad, a partir de la promoción cultural en su sentido más amplio, humanístico, científico, técnico, profesional y deportivo.

El concepto de extensión universitaria cubano está íntimamente ligado a la misión social de la universidad, llamada a preservar y desarrollar la cultura como necesidad intrínseca de la sociedad, que parte de un elemento esencial y común en toda la actividad universitaria: la cultura, entendida en su más abarcador significado, fundamento y soporte conceptual de extensión universitaria.

La extensión universitaria es un proceso educativo no formal, permanente y dinámico que por su naturaleza formativa proporciona el contexto idóneo para desarrollar en nuestros jóvenes capacidades de autogestión, conocimiento de la realidad, participación activa hacia el entorno, creatividad, sentido de identidad, cultura nacional y valores éticos.

La concepción más amplia de extensión universitaria enfoca prioritariamente la función del vínculo universidad-sociedad, y la necesidad de la acción transformadora de la realidad, no sólo en cuanto a mejoramiento del nivel cultural de la población, sino del nivel de vida en general, desde la acción que tiende a lograr el mejoramiento de la salud de la población hasta la que busca el desarrollo económico, el cuidado del medio ambiente, el enriquecimiento espiritual, concepción abarcadora con tantos campos de acción como necesidades humanas existen en la comunidad donde la universidad se inserta.

Para la consecución de tan ambiciosos propósitos, el desarrollo de una adecuada comunicación es un factor de imprescindible abordaje.

A la comunicación en general, y a la comunicación organizacional se le concede un papel preponderante en la sociedad contemporánea, pues en cualquier organización social, tratándose de una empresa productiva o de servicios, el sistema organizacional se viabiliza mediante un sistema de comunicación, soporte del flujo informativo y su retroalimentación, condición indispensable para la supervivencia de la empresa.

El desarrollo y fortalecimiento en la comunidad universitaria de sentido de participación, pertenencia, responsabilidad, reconocimiento y liderazgo son objetivos que se propone el sistema de comunicación concebido, tanto en lo interno como en su proyección externa.

La comunicación institucional es importante porque ofrece a la institución adecuada identificación y posicionamiento en la opinión pública.

No basta que la universidad realice con calidad sus funciones formativas, educacionales, culturales es necesario también que se presente e identifique ante la sociedad en toda su excelencia, y es ésta otra forma de asumir su responsabilidad social.

La universidad como centro donde el acontecer diario deviene acontecimiento con frecuencia, debe canalizar sus potencialidades en el sentido de su participación activa en la vida social, en la difusión a la opinión pública del conocimiento de los avances culturales, científicos, técnicos, a los que accede, y en la promoción del análisis y el debate en la comunidad.

La extensión universitaria se concibe como una de las vertientes fundamentales de la educación superior, en su enfoque dialéctico y sistémico, es el proceso que como parte del sistema de interacciones universidad-sociedad tiene el propósito de promover el desarrollo cultural de la comunidad intra y extra universitaria, interrelacionado con los demás procesos principales de la educación superior, la docencia y la investigación, dotado de personalidad propia y con un producto final resultado de la labor universitaria.

Por medio de la extensión los problemas sociales se canalizan a la universidad y se reflejan en sus procesos específicos de docencia e investigación en los cuales se inserta, sirviendo de vía de



comunicación en los dos sentidos, universidad-sociedad. Cuando la universidad, mediante el proceso docente de pregrado o postgrado o el proceso investigativo, promueve el desarrollo cultural de la sociedad en las ramas técnica, científica, artística, deportiva, o en cualquier orden de que se trate, está realizando una actividad de extensión universitaria.

La extensión universitaria está inmersa en la docencia y la investigación, pero no se identifica con ellas, tiene personalidad propia y se expresa como función sustantiva de la universidad en su movimiento y en sus relaciones con el medio social.

La extensión desempeña una función totalizadora en la universidad por estar presente en cada uno de los eslabones estructurales de ésta, por ser deber y derecho de la comunidad universitaria e implicar a su vez a la sociedad en su conjunto. Función integradora que la caracteriza a la vez en su ejecución.

Organización de la extensión universitaria

El trabajo de extensión en la Universidad de la Habana se concibe de manera sistémica e integradora y comprende un conjunto de actividades dentro y fuera de la Institución, dirigidas a lograr la formación integral de los estudiantes y lograr una interrelación dialéctica con el entorno, mediante la proyección de su quehacer hacia éste y la identificación e interiorización de los problemas de la comunidad como propios.

Constituyen objeto de su labor no sólo estudiantes y trabajadores universitarios, sino también grupos integrantes de la comunidad. El diseño de la labor extensionista se define a partir de los grupos a quienes va dirigida, y los objetivos estratégicos que se persigue alcanzar en una etapa determinada, en función de la realización de la misión de la universidad.

El proyecto extensionista se inserta en los principios del proyecto revolucionario del que forma parte y la formación de valores éticos, humanos, de solidaridad y respeto entre los hombres y las naciones, un alto concepto del compromiso social de los graduados y la excelencia como paradigma en el ejercicio profesional de los graduados.



La misión de la Universidad se refiere no sólo a la producción, conservación y reproducción del conocimiento, sino sobre todo a la formación de un graduado capaz de ofrecer respuesta a necesidades que van más allá de lo puramente profesional y apuntan al compromiso social.

El concepto de identidad nacional, soberanía, amor a la patria chica, y a la grande, del Bravo a la Patagonia, se nutren del pensamiento martiano, para quien la academia se debía al conocimiento de la realidad del país y la solución de sus problemas.

Trabajamos en la promoción de valores culturales de la rica tradición histórica nacional, en el estudio y el amor a la obra de José Martí, paradigma de intelectual cubano, mediante proyectos desarrollados por la Fragua y Cátedras Martianas, que trabajan de manera intensa y apasionada, tanto con estudiantes universitarios como con escolares de nivel primario y secundario de la comunidad, los que en la misma medida que se adentran en el conocimiento de la obra del Maestro, descubren la maravilla de la actuación dramática, o la declamación, el canto o el baile.

La Fragua Martiana, instalación que junto a las funciones de museo, ejerce las de promoción cultural y casa de cultura comunitaria, es uno de los ejes fundamentales para esta labor, y su accionar con niños de la comunidad es objeto de investigación sistemática. La Cátedra Martiana, su complemento teórico, agrupa a más de seis decenas de prestigiosos especialistas y estudiosos de la obra martiana que realizan actividades académicas, científicas, culturales destinadas a la promoción del ideario martiano.

Universidad y sociedad

La consolidación y profundización de valores éticos, patrióticos y morales en los futuros profesionales, son objetivos fundamentales tanto de la formación de pregrado como de la educación posgraduada. El componente ético en el trabajo educativo es motivo de reflexión y estudio sistemático para la institución universitaria y sus autoridades, así como de estudiantes y organizaciones que los representan.



Con el propósito de coadyuvar en la consolidación de valores patrióticos y morales y en el conocimiento de la sociedad, se realizan actividades de profundo contenido con el fin de reflexionar y debatir en torno a problemas del medio que a todos afectan y con todos se relacionan.

El análisis colectivo del Proyecto de Declaración de la Universidad de La Habana en el Centenario de la Caída en Combate de José Martí, realizado a principios de 1995, constituyó un punto de partida relevante para el trabajo en este año. La creación del Coro de Debate Permanente Ciencia y Conciencia ofreció un marco oportuno para el análisis de los temas sociales, económicos y culturales del país.

En torno a la misión social de la Universidad de La Habana y el vínculo entre universidad y sociedad se debatió profundamente durante la realización de cinco audiencias en el recinto universitario, con la participación de importantes figuras dirigentes del país, ministros, directores de empresas y autoridades científicas y culturales de la nación, cuyos resultados se debatieron posteriormente en la Asamblea Nacional del Poder Popular, parlamento cubano, y fueron objeto de profundas reflexiones y la adopción de importantes medidas destinadas a continuar la labor de enriquecimiento de la vida espiritual y cultural de la población.

Las audiencias públicas se llevaron a cabo en cinco áreas: derecho, ciencias económicas, artes y letras, ciencias naturales y ciencias sociales. En ellas tomaron parte profesores, investigadores, estudiantes, directivos de los centros y facultades, y alrededor de un centenar de representantes de instituciones y empresas del país, importantes centros científicos y culturales, organizaciones y asociaciones.

Al recinto universitario concurren de manera habitual destacadas figuras nacionales que profundizan en la información y análisis de problemas de la realidad nacional, tanto en la esfera de la política como de la economía y de la cultura.

La Universidad de La Habana ha realizado importantes aportes al conglomerado social en este transcurrir histórico, que han devenido en muchos casos, aportes originales y realmente enriquecedores para el pueblo. La Universidad de la Habana con la

sacudida revolucionaria, de reducto escolástico y elitista pasó a ser un laboratorio de constante experimentación social, cultural y científica. Muchos de los nuevos protagonistas de las reformas procederían de clases populares, y de grupos históricamente discriminados, cuyo acceso al desarrollo intelectual se había limitado por prejuicios de todo tipo, mujeres, negros, campesinos, intelectuales de vanguardia, que irían construyendo desde las aulas, las cátedras, los centros de investigación, las fábricas, y el espacio público, el discurso y la práctica extensionista que ya se haría inseparable de la representación que tiene la universidad de su propia misión. De esta forma la universidad ha podido mantener una sana correspondencia con las múltiples demandas que como sistema abierto le hace su entorno. De la comunidad a la empresa, la Universidad de la Habana recoge una extensa hoja de servicios que incluyen desde la formación profesional y recalificación, la innovación científica y tecnológica, las consultorías, la promoción cultural, el diagnóstico y la reflexión crítica.

Hoy las direcciones de investigación priorizadas de la universidad de La Habana son medicamentos y diagnosticadores; biomateriales y equipos médicos; nuevos materiales; biotecnología y alimentos; historia y cultura; computación; estudios económicos; sociedad y política; salud humana; medio ambiente; y educación y ciencia.

La obtención e introducción de los resultados científicos se prioriza a partir de las necesidades de desarrollo socioeconómico, planteadas por los programas nacionales y territoriales, dándole respuesta a necesidades del país, expresadas en solicitudes del gobierno, el Poder Popular de la Ciudad de La Habana, los polos científicos, los Ministerios de Relaciones Exteriores, de Turismo, el Ministerio de Agricultura, de Educación, de Salud Pública, de Ciencia, Tecnología y Medio ambiente, la Academia de Ciencias, entre otros.

Consecuentemente los resultados científicos de la Universidad son reconocidos también a nivel nacional. Nueve de los 45 logros científico-técnico seleccionados por el Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente entre los más relevantes de 1995, correspondieron a la Universidad. El Sindicato de trabajadores de



la ciencia seleccionó a 23 trabajadores y dos centros de la universidad de La Habana como vanguardias o destacados nacionales, y ocho de nuestros profesores recibieron la Orden Carlos J. Finlay, máxima distinción que otorga el Estado cubano a los científicos. Mientras los estudiantes obtenían 18 de los 49 premios otorgados en el XII Forum Nacional de Estudiantes de Ciencias Naturales, Sociales y Económicas.

El liderazgo de la universidad en el campo de la superación profesional ha potenciado su labor extensionista. Con 560 mil graduados universitarios, el 5 por ciento de su población, Cuba no podría dejar de calibrar la enorme contribución que esto representa. Las actividades de posgrado se orientan a sectores sensibles como los polos científicos, el turismo, la educación, la dirección del gobierno. En este último año la Universidad de La Habana asumió un nuevo reto al ser encargada de la superación en temas económicos y contables de directivos altamente comprometidos con el diseño y éxito de las estrategias de desarrollo cubanas

Temas de tanta trascendencia para el país como el estudio de los anticuerpos monoclonales, desarrollo de medicamentos destinados a sustituir las importaciones, fórmulas de control biológico natural para estimular la fertilización o formas de control de plagas o hierbas, para sustituir los fertilizantes o herbicidas químicos que tanto pueden dañar el medio ambiente, están entre los logros científicos más importantes de la Universidad de La Habana hoy.

Se realizan estudios relevantes acerca de la población cubana, su tendencia de desarrollo, movimientos internos, características sociológicas; se abordan temas de elevada trascendencia cultural, histórica y política, que se convierten en instrumentos valiosos para la profundización en el conocimiento de nuestra realidad, como interpretaciones de la obra martiana, trascendencia de Antonio Maceo, luchas por la independencia nacional, valores de nuestra nacionalidad, problemas de la emigración cubana, relaciones familiares, interpersonales, el medio ambiente, cambios y evolución, necesidad de su protección, la educación en los distintos niveles y formas para perfeccionarla, aspectos del lenguaje y una relación interminable de temas .

Durante los dos últimos años se ha incrementado notablemen-



te la publicación de libros y artículos y el número de eventos científico-técnicos y encuentros de distinta naturaleza, y se consolidó el lugar de nuestra Universidad como espacio de convocatoria nacional e internacional para el intercambio científico, la reflexión y el debate.

Movimiento cultural

En la labor de extensión universitaria existen fuertes tradiciones en torno al desarrollo de capacidades de realización y apreciación artística entre los estudiantes, que se expresan en el movimiento de aficionados de la universidad, y en la presencia de fuertes grupos institucionales en diversas expresiones artísticas, como el teatro, la danza, el canto, el folclor, la literatura, las artes plásticas, el cine.

Frente a la Plaza Cadenas de la Universidad de La Habana, con *Antígona* de Sófocles, comenzó su larga carrera de estrenos el Teatro Universitario de La Habana, en 1941.

Al más antiguo teatro universitario de América Latina están ligadas para siempre grandes figuras de la escena cubana. Raquel y Vicente Revuelta, Sergio Corrieri, entre otros, se iniciaron en las tablas desde las aulas de Seminario de Artes Dramáticas del grupo.

Por su variado repertorio y la calidad de sus puesta en escena, el Teatro Universitario ha recibido la categoría "A" en grupos no profesionales. México, Guatemala, Estados Unidos e Italia son algunos de los países visitados por el conjunto.

Con presentaciones en Europa y América Latina el grupo danzario Alma Mater de la Universidad de La Habana es un eficaz embajador de la música popularailable cubana.

En 1985 el Ministerio de Cultura de Cuba le otorgó con la categoría "A", la más alta distinción dentro del Movimiento de artistas Aficionados al Arte.

Alma Mater se ha asegurado en sus dos décadas una rica trayectoria artística, y el prestigio y reconocimiento de la comunidad universitaria. Su más de 40 espectáculos se nutren de lo genuino y autóctono de los repertorios cubanos, latinoamericanos y universales.



Palo Monte, Regla de Ochá, Yambú, Sikán, deidades africanas, mitología, tradiciones indígenas, campesinas, son evocadas a golpe de percusión por el Conjunto Folklórico de la Universidad de La Habana.

En plazas, en parques, teatros, en plena calle, bailan hace 26 años, estudiantes y graduados universitarios que se relevan de generación en generación, expandiendo las influencias del sincretismo cultural cubano.

Asimismo, para acercar a los universitarios al lenguaje universal de la música, se unen en el Coro de la Universidad de La Habana filósofos, economistas, biólogos, físicos, literatos, decididos a superar los límites impuestos por el saber específico de la Academia.

En su primer año asisten al Primer Festival de Coros de Santo Domingo, festejando el 450 aniversario de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (1988). Después vendría el Gran Premio en Música otorgado por la Federación Estudiantil Universitaria (FEU), en el II Festival de la Creación e Interpretación Artística del Instituto Superior de Arte (ISA, 1989), a los que seguirían nuevos premios tanto en Cuba como en el exterior, a lo largo de los últimos seis años.

Un mural del famoso pintor cubano Mariano Rodríguez, sirve de paso obligado a una de las galerías mejor ubicadas de la Habana.

La galería de la calle L, desde 1968 promueve y difunde la obra de jóvenes plásticos, graduados en su mayoría por las escuelas de arte cubanas. Han expuesto en sus salones cimeras figuras del arte contemporáneo cubano; René Portocarrero, Adigio Benítez, Servando Cabrera Moreno, Raúl Martínez, y más recientemente Tomás Sánchez, Gilberto Frómeta, Manuel Mendive, Zaida del Río, Nelson Domínguez, Flavio Garcíandía.

Cientos de muestras personales y colectivas, nacionales y extranjeras han sido organizadas en casi todos los géneros posibles, pintura, grabado, dibujo, escultura, cerámica, fotografía, caricatura, diseño gráfico y artes aplicadas.

Desde 1976 la Galería organiza a través del Concurso 13 de Marzo, en la especialidad de artes plásticas, salones donde se exhiben y premian las mejores obras de estu-



diantes y profesionales de la plástica.

Grupo de promoción cinematográfica

El éxito del curso “El Cine: Industria y Arte de nuestro tiempo” en la escuela de verano en la universidad de principio de los 40, facilitó la creación del departamento de cinematografía adscrito a la comisión de extensión universitaria en 1948. La figura central de este proyecto fue el doctor José Manuel Valdés Rodríguez (1896-1971), pionero de la educación cinematográfica en América Latina.

Concebido para propiciar la integración del cine en la didáctica universitaria y promover el juicio crítico en un cine de calidad entre la juventud universitaria y el público en general, el departamento creó una bóveda, adaptó el anfiteatro Enrique José Varona como sala de proyecciones y formó un archivo de cine para su labor de divulgación y docencia.

Actualmente el grupo de promoción cinematográfica se concentra en la impartición de cursos de historia y apreciación del séptimo arte, y combina la programación cinematográfica con la de la videoteca de la universidad.

En enero de 1997 se instauró el sello honorífico “José Manuel Valdés Rodríguez”, con la entrega de la distinción a destacadas figuras e instituciones del quehacer cinematográfico.

Para la labor extensionista contar con un medio que sirva de base o centro de actividades culturales o recreativas para disfrute de la comunidad intra y extra univervitaria es una necesidad y una gran suerte.

De aristocrática mansión de un senador de la República, pasó a ser habitada en 1959 por el estudiantado universitario, la casa de la esquina de K y 27, hoy Casa Estudiantil.

Lugar de creación de las milicias universitarias, sede de la FEU de la universidad, círculo internacional de estudiantes en el XI Festival Mundial de la Juventud y los Estudiantes, y primera casa estudiantil del país, la Casa es de esos símbolos que marcan la diferencia entre la Cuba y la universidad pre y posrevolucionaria.

La Casa desarrolla actualmente una estrategia que preferencia la cultura y la recreación como medios naturales para la extensión



y el activismo universitario en cada uno de sus posibles entornos, universidad, barrio, comunidad, ciudad y país.

Trabajo comunitario

En la Universidad de La Habana como parte de los programas extensionistas, se han diseñado proyectos de atención a necesidades espirituales y de vida de diversos grupos, estructurados sobre la base de su edad, origen u otras características.

Así existe un programa de atención a personas de la llamada tercera edad, en coordinación con autoridades y organizaciones locales y comunitarias, y hospitales de la zona.

Jóvenes universitarios se dedican al trabajo cultural con grupos comunitarios, con exitosos resultados, tanto para los integrantes de las comunidades, como para el enriquecimiento espiritual de los propios estudiantes.

Estudiantes de la facultad de artes y letras viajan cada año a las montañas del Escambray a realizar labores sociales con niños de comunidades campesinas, en tanto otros grupos trabajan en la apreciación de artes plásticas de grupos de niños de comunidades capitalinas.

Se desarrolla un proyecto conjunto de promoción cultural con el grupo promotor del Barrio Chino, que trabaja por el rescate de las tradiciones y la rica cultura china en sus descendientes radicado desde hace 150 años en nuestro país.

Extensión universitaria y comunicación

Se desarrollan actualmente líneas encaminadas a desarrollar un programa coherente de identidad, comunicación e imagen de la universidad. Entre las acciones más sobresalientes están el estudio de los espacios universitarios, donde se destaca el Aula Magna con un reglamento propio, la preparación de documentos de presentación de la universidad, el proyecto de promoción y divulgación de los resultados de trabajo universitario y el incremento de la presencia de la universidad en los medios de difusión.

La relación entre los públicos de la universidad se orienta ha-



cia escenarios comunes de acción y decisión. Con la creación del Grupo de Comunicación de la Universidad de La Habana, en septiembre de 1995, la institución materializó su voluntad de abordar con énfasis la vertiente comunicacional en la labor de fortalecimiento de su imagen e identidad.

El Grupo es un pequeño colectivo cuya misión es la de contribuir al fortalecimiento de la proyección de la universidad en su entorno, ayudar a mejorar el flujo informacional en todos los sentidos, y profundizar en el sentimiento de pertenencia y valores ético-morales en la comunidad universitaria, así como su compromiso social.

La proyección de la universidad hacia el exterior se aborda a partir de la relación con los medios de difusión masiva, en los que la Universidad de La Habana ha ido paulatinamente ganando espacios, pues la inesistencia de una infraestructura que posibilite la emisión de programas radiales o televisivos hacia la comunidad, desde nuestro recinto nos ha obligado a la conquista de espacios en los medios locales o nacionales.

Hoy existe un programa radial en una emisora nacional, y varios programas de frecuencia semanal en emisoras provinciales, la presencia universitaria se mantiene de manera sistemática en la cobertura de prensa de las actividades realizados.

Otra línea es la de atención especializada a la comunidad con apoyo de los medios, así contamos con programas de asesoramiento a la población mediante el enfoque por parte de psicólogos de problemas de relaciones humanas, familiares, etcétera, en espacios nacionales de la televisión y la radio.

El tratamiento de problemas de política nacional e internacional por parte de especialistas de alta calificación, profesores e investigadores de nuestro claustro, forma parte de la programación de los medios, tanto radial, como televisivo o escrito.

En prensa escrita la universidad tiene diversas revistas, cuya frecuencia de aparición todavía no ha recuperado la necesaria sistematicidad a causa de las dificultades materiales que presentamos, entre ellas pueden citarse, la *Revista Universidad de La Habana*, la *Revista de Biología*, la *Revista cubana de psicología*, *Contracorriente*, *Debates Americanos*, *Revista Cubana de Física*, *Re-*



vista Cubana de Educación Superior, Revista de Investigaciones Marinas, Economía y Desarrollo, Revista del Jardín Botánico Nacional.

En la proyección interna, se trabaja en el perfeccionamiento del diseño del sistema de comunicación de la Universidad de La Habana y en el estudio sistemático del comportamiento del flujo informacional en todos los sentidos, las características del mensaje, recepción de éste por parte de los diferentes públicos y la necesaria retroalimentación.

Con ambas líneas el grupo persigue el objetivo de dotar al mensaje universitario de voz propia en los canales internos de información y en el universo de los medios nacionales de comunicación, dando a nuestros públicos mayores posibilidades de participar.



**RED DE CENTROS, FACULTADES Y FILIALES
INDEPENDIENTES DE EDUCACION SUPERIOR**

A. CENTROS DE EDUCACION SUPERIOR

I. HASTA EL CURSO 1975-76

1. Universidad de La Habana
2. Universidad de Oriente
3. Universidad Central de Las Villas
4. Instituto Técnico Militar "José Martí"
5. Universidad de Camagüey

II. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1976-77

6. Universidad de Pinar del Río "Hnos. Saiz Montes de Oca"
7. Universidad de Matanzas "Camilo Cienfuegos"
8. Instituto Superior de Ciencias Agropecuarias de La Habana
"Fructuoso Rodríguez"
9. Instituto Superior Politécnico "José A. Echeverría"
10. Universidad de Holguín "Oscar Lucero Moya"
11. Instituto Superior Minero Metalúrgico de Moa
12. Universidad de Granma
13. Instituto Superior de Ciencias Médicas de Ciudad Habana
14. Instituto Superior de Ciencias Médicas de Villa Clara
15. Instituto Superior de Ciencias Médicas de Santiago de Cuba
16. Instituto Superior Pedagógico "Capitán San Luis" de Pinar del Río
17. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona" de la Habana
18. Instituto Superior Pedagógico de Enseñanza Técnica y Profesional
"Héctor A. Pineda Zaldívar"
19. Instituto Superior Pedagógico "Juan Marinello" de Matanzas
20. Instituto Superior Pedagógico "Felix Varela" de Villa Clara
21. Instituto Superior Pedagógico "José Martí" de Camagüey
22. Instituto Superior Pedagógico "Blas Roca Calderío" de Granma
23. Instituto Superior Pedagógico "Frank País García" de Santiago de Cuba
24. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero" de Holguín
25. Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo"
26. Instituto Superior de Relaciones Internacionales "Raúl Roa García"
27. Instituto Superior de Arte



III. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1977-78

- 28. Academia de las Fuerzas Armadas Revolucionarias
"General Máximo Gómez"
- 29. Escuela Interarmas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias
"General Antonio Maceo"
- 30. Academia Naval "Granma"

IV. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1978-79

- 31. Universidad de Ciego de Avila
- 32. Instituto Superior del MININT "Eliseo Reyes Rodríguez. Capitán San Luis"
- 33. Escuela Superior del PCC "Nico López"

V. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1979-80

- 34. Universidad de Cienfuegos
- 35. Instituto Superior Pedagógico de Guantánamo
- 36. Instituto Superior de Ciencias Médicas de Camagüey

VI. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1981-82

- 37. Instituto Superior de Medicina Militar "Dr. Luis Díaz Soto"

VII. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1982-83

- 38. Escuela Interarmas "General José Maceo"

VIII. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1983-84

- 39. Instituto Superior Pedagógico "Capitán Silverio Blanco N."
de Sancti Spíritus

IX. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1984-85

- 40. Instituto Superior de Diseño Industrial
- 41. Escuela Militar Superior "Arídes Estévez"

X. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1986-87

- 42. Instituto Superior de Ciencia y Tecnología Nucleares

XI. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1993-94

- 43. Centro Universitario de Guantánamo *

XII. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1994-95

- 44. Centro Universitario de Las Tunas "Vladimir I. Lenin"

XIII. INCORPORADOS EN EL CURSO ACADEMICO 1995-96

- 45. Instituto Superior Pedagógico "Manuel Ascunce" de Ciego de Avila
- 46. Instituto Superior Pedagógico "Pepito Tey" de Las Tunas



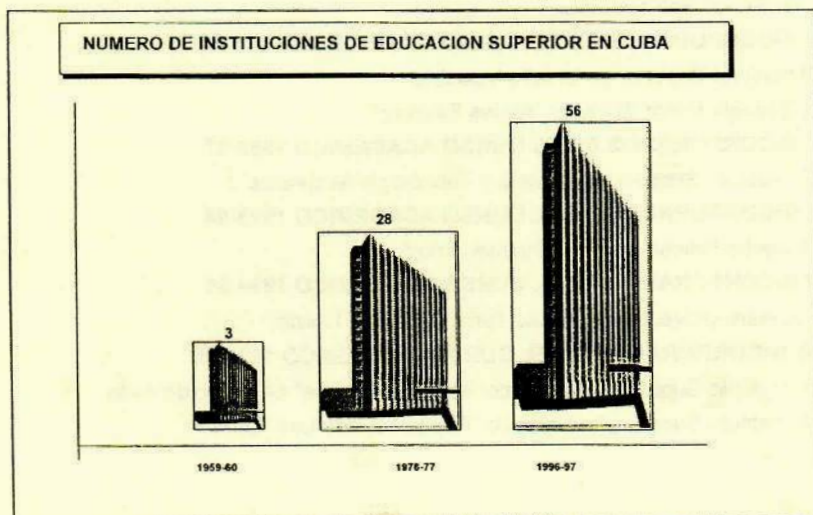
B. FACULTADES Y FILIALES INDEPENDIENTES

I. Adscriptas al Ministerio de Educación

1. Filial Pedagógica "Carlos Manuel de Céspedes" de la Isla de la Juventud.

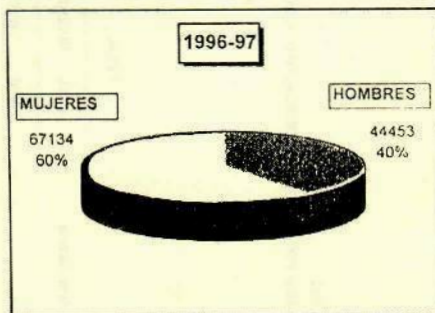
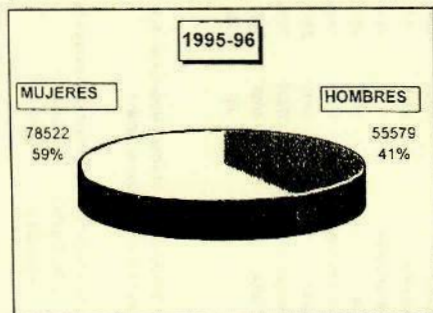
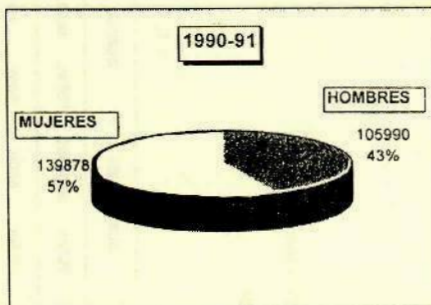
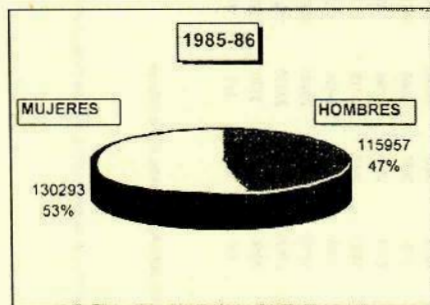
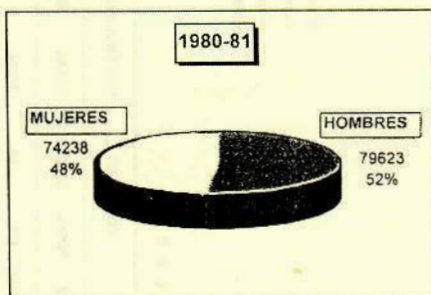
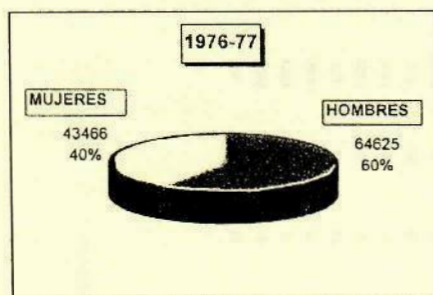
II. Adscriptas al Ministerio de Salud Pública

1. Facultad de Ciencias Médicas de Pinar del Río
2. Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas
3. Facultad de Ciencias Médicas de Cienfuegos
4. Facultad de Ciencias Médicas de Sancti Spiritus
5. Facultad de Ciencias Médicas de Ciego de Avila
6. Facultad de Ciencias Médicas de Las Tunas
7. Facultad de Ciencias Médicas de Holguín
8. Facultad de Ciencias Médicas de Granma
9. Facultad de Ciencias Médicas de Guantánamo





COMPOSICION DE LA MATRICULA CURSOS REGULARES





Resumen Nacional
Curso Académico 1996-97
Actualización: 03.01.97
EMISION: 17.12.97

TABLA No.1
MATRICULA POR RAMAS DE LA CIENCIA, TIPO DE CURSO Y SEXO

R E G U L A R E S

RAMAS DE LA CIENCIA	TOTAL		SUB-TOT.REG.		DIURNO		VESP-NOCT		POR ENCUENTROS		DIRIGIDOS(ENS.LIBRE)	
	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES	TOTAL	MUJERES
T O T A L	122730	74582	111587	67134	79096	45917	171	92	32320	21125	14143	7448
Tecnología(*)	15753	3647	15753	3647	12195	2787	0	0	3558	1060	0	0
Cienc.Nat.y Mat.	4931	2817	4931	2817	4646	2639	75	38	210	140	0	0
Cienc.Agropecuarias	5194	1818	5194	1818	4194	1465	0	0	1000	353	0	0
Economía	7437	4281	5095	3057	2713	1516	0	0	2382	1541	2342	1224
Cienc.Soc. y Human.	17370	10066	5669	3842	5404	3707	43	37	122	98	11801	6224
Pedagogía(**)	38152	29001	38152	29001	23165	16423	0	0	14987	12578	0	0
Cienc.Médicas	27536	19929	27536	19929	23292	16317	0	0	4244	3812	0	0
Cultura Física	8650	2427	8650	2427	3175	879	0	0	5475	1546	0	0
Arte	707	396	707	396	312	184	53	17	342	195	0	0

Nota: (*) Incluye Ingeniería Industrial y Mecanización de la Producción Agropecuaria. No se incluyen los CEM, ni el Inst. Sup. del MININT

(**) En el Curso Diurno se incluyen 4105 alumnos trabajadores, si se excluyen éstos la cifra de estudiantes FEU sería:

TOTAL DIURNO 73917
PEDAGOGIA 19060



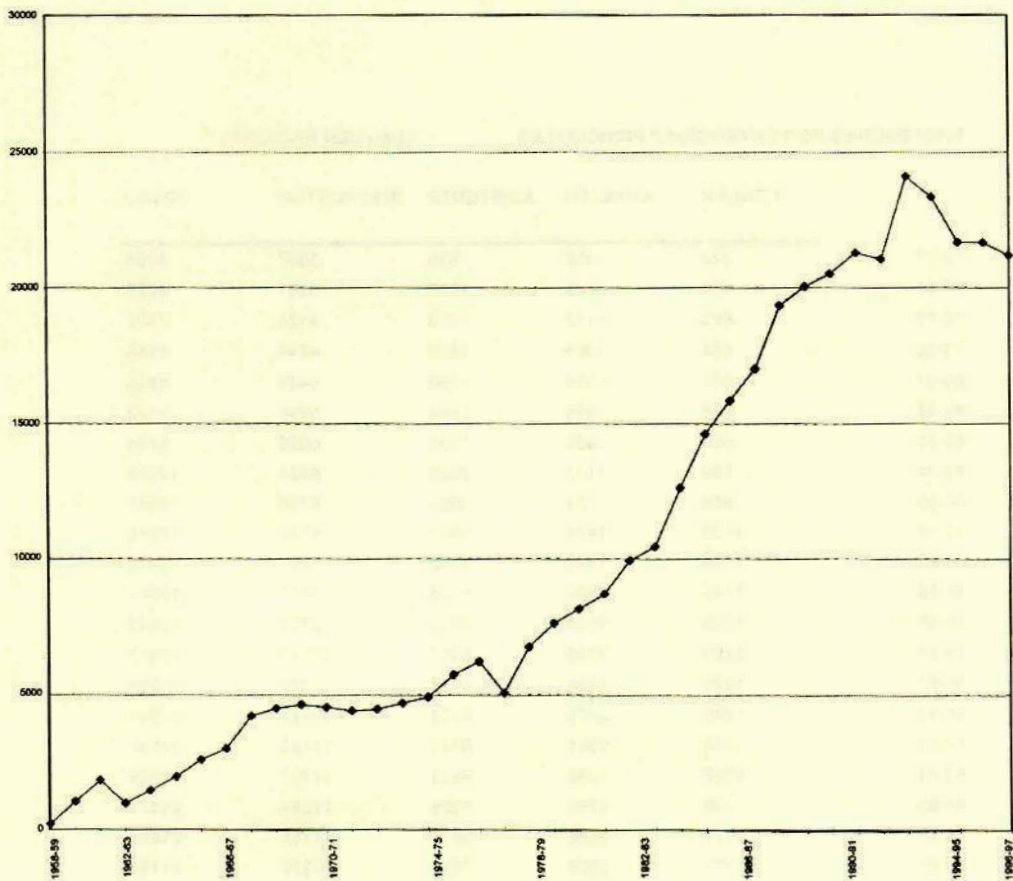
PROFESORES POR CATEGORIAS PRINCIPALES

RESUMEN NACIONAL

	TITULAR	AUXILIAR	ASISTENTE	INSTRUCTOR	TOTAL
76-77	272	455	639	3687	5053
77-78	670	1149	1632	3281	6732
78-79	693	1112	1673	4125	7603
79-80	684	1091	1625	4746	8146
80-81	657	1059	1550	5429	8695
81-82	628	995	1564	5996	9183
82-83	568	965	1835	6026	9394
83-84	769	1102	2326	8421	12618
84-85	859	1134	2869	9756	14618
85-86	1128	1474	3851	9363	15816
86-87	1105	1546	4102	10267	17020
87-88	1148	1627	5155	11411	19341
88-89	1209	2005	6003	10825	20042
89-90	1233	2339	6097	10848	20517
90-91	1223	2565	6471	11025	21284
91-92	1239	2675	6204	10923	21041
92-93	1303	2891	6743	13163	24100
93-94	1265	2839	6533	12702	23339
94-95	1236	2761	6128	11554	21679
95-96	1171	2666	6671	11158	21666
96-97	1177	2606	7035	10376	21194



SERIE HISTORICA DE PERSONAL DOCENTE



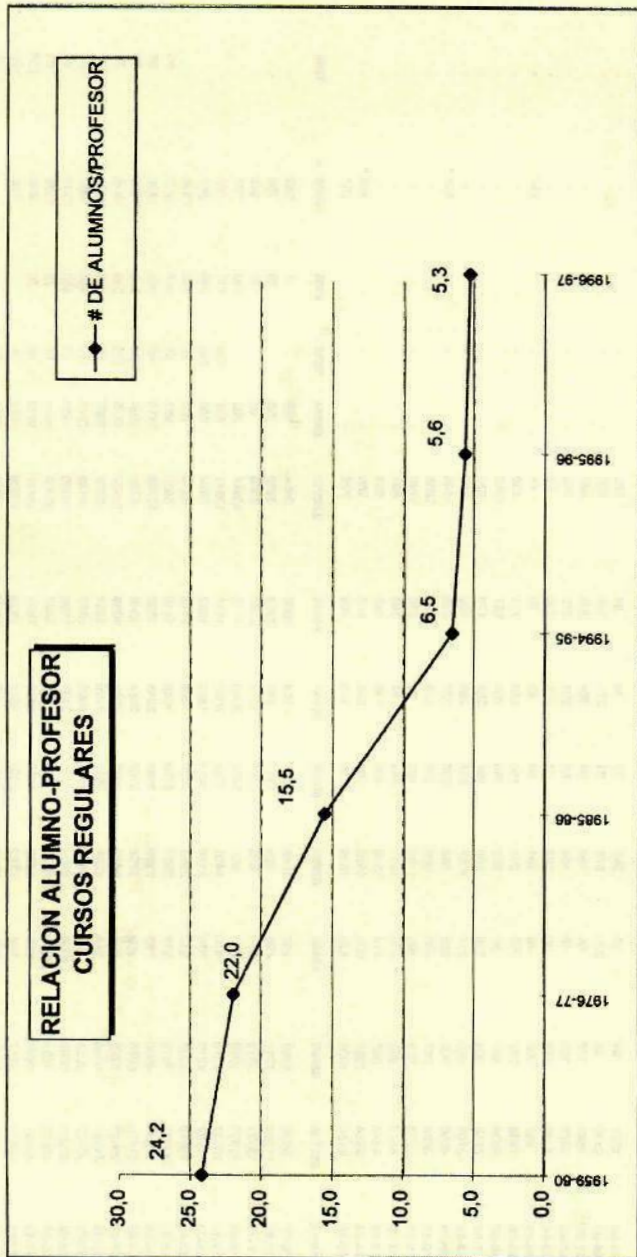


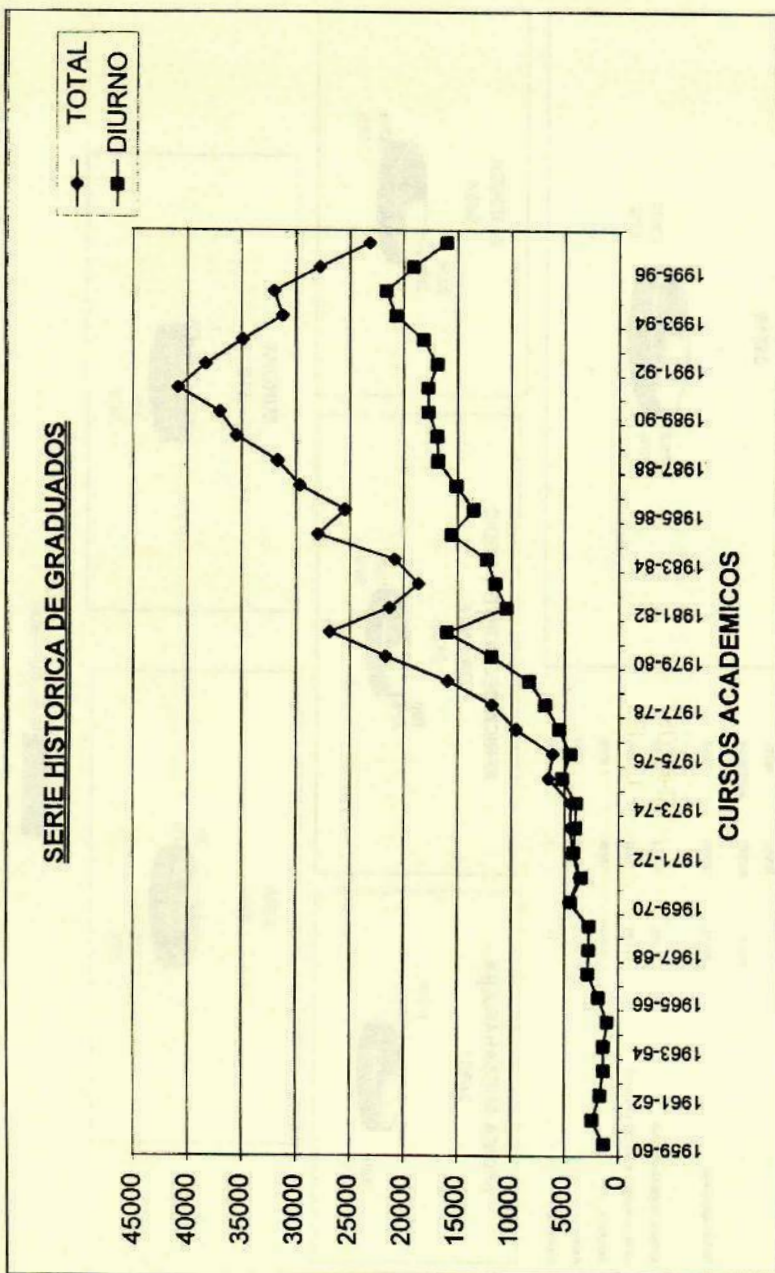
	Actualización: 17.12.97										EN EL EXTRANJ.	17550	1758			
	TOTAL	TECNICAS	NATURALES	MEDICAS	AGROPEC.	ECONOM.	SOCIALES	PEDAGOGICAS	C.FISICA.	ARTE				Ñ. LOPEZ	4100	1698	0	0	1821
TOTAL	615177	97217	21182	95679	33375	43328	34481	233416	25993	1698	4100	17550	1758			
Subtotal	53392	8337	4291	13679	5182	3831	5147	11404	0	0	0	1821	0			
1959-60	1331	99	29	245	37	74	94	753	-	-	-	-	-			
1960-61	2430	39	231	676	91	271	316	808	-	-	-	-	-			
1961-62	1693	178	86	196	99	364	303	465	-	-	-	-	-			
1962-63	1372	153	36	454	205	249	249	249	-	-	-	-	-			
1963-64	1369	173	60	382	64	274	358	56	-	-	-	-	-			
1964-65	997	202	48	391	64	44	22	44	-	-	-	-	-			134 *
1965-66	1830	367	105	511	169	158	111	430	-	-	-	-	-			-
1966-67	2834	487	59	572	169	202	157	1189	-	-	-	-	-			-
1967-68	2758	504	155	550	181	356	178	824	-	-	-	-	-			-
1968-69	2769	420	1087	265	288	152	350	350	-	-	-	-	-			-
1969-70	4590	850	326	768	250	257	236	1145	-	-	-	-	-			748 *
1970-71	3624	597	400	665	382	138	227	1265	-	-	-	-	-			-
1971-72	4253	676	392	1106	463	51	339	1146	-	-	-	-	-			-
1972-73	4470	898	476	644	643	87	350	804	-	-	-	-	-			-
1973-74	4443	607	414	1569	696	108	485	564	-	-	-	-	-			-
1974-75	6514	1061	625	1655	796	538	843	588	-	-	-	-	-			408 *
1975-76	6125	1026	632	1619	756	370	766	725	-	-	-	-	-			231
Subtotal	561785	88880	16891	82000	33193	39697	29334	222212	26993	1898	4100	16029	0			1758
1976-77	8656	1497	407	1346	811	564	1998	2464	169	-	-	17	283			-
1977-78	11794	1711	489	829	1117	933	2283	3950	159	-	-	68	265			-
1978-79	16921	2310	631	876	1071	1674	2186	6500	96	-	-	132	446			-
1979-80	21670	3098	831	992	1482	2590	1175	10244	205	-	-	288	767			-
1980-81	26943	4270	815	1465	1533	2003	1616	13641	431	130	137	782	867			-
1981-82	21287	4279	879	1138	1919	1807	1522	7694	606	126	250	967	1336			-
1982-83	18610	3331	631	2592	1428	806	1118	6210	708	90	360	867	1336			-
1983-84	20623	3679	618	2557	1728	1648	1306	6535	891	85	368	1212	1336			85
1984-85	27945	4500	782	3259	1981	2345	1306	10708	1116	96	360	1395	97			-
1985-86	25450	5055	962	3758	2102	2454	1349	6783	1144	72	372	1410	89			-
1986-87	29629	5028	904	3462	1925	2590	1059	11137	1375	126	329	1616	78			-
1987-88	31681	5089	958	4328	2051	2490	1254	12078	1665	69	398	1175	**			-
1988-89	35477	5021	921	4890	1851	3095	1277	14195	2145	122	458	1267	167			-
1989-90	37006	5099	1000	6051	1791	2928	1353	16365	400	97	453	1311	98			-
1990-91	40846	4834	919	6483	1538	1962	1445	18365	400	97	453	1311	98			-
1991-92	38295	4807	825	5235	1450	3229	1372	20804	1415	95	72	1175	83			-
1992-93	34676	4817	844	6789	1359	1572	1324	18817	1690	96	70	496	138			-
1993-94	31210	5745	856	6904	1626	1646	1198	15909	1973	78	205	406	129			-
1994-95	31968	5480	804	7029	1738	1467	1292	10836	2411	93	205	406	129			-
1995-96	27741	5204	951	6213	1385	1127	841	10975	2640	139	205	406	129			-
1996-97	23138	3928	954	6014	1211	746	930	8891	2782	98	205	406	129			-
Subtotal	461785	88880	16891	82000	33193	39697	29334	222212	26993	1898	4100	16029	0			1758

(*) Se refiere a las cifras del quinquenio. Datos ofrecidos por la Direc. de Relac. Internac. (Dpto. de Becas).

(**) Se informan las carreras del Mes solamnt.

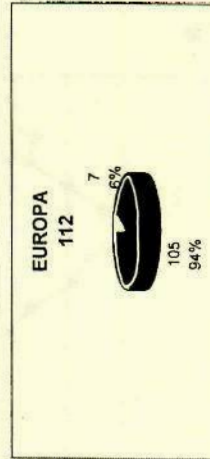
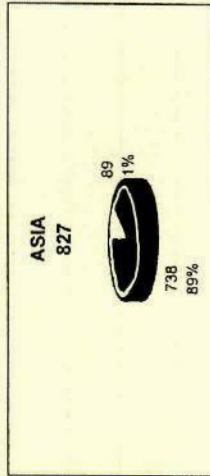
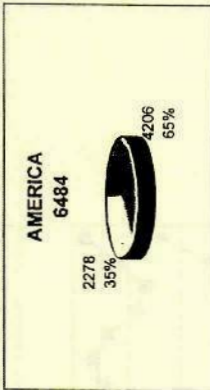
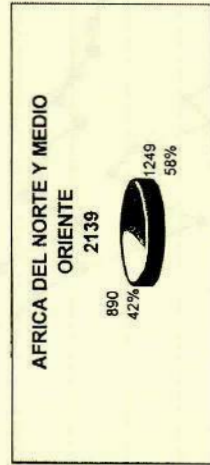
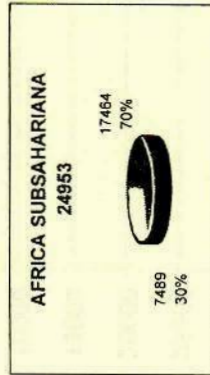
Las Ciencias Técnicas incluyen Ingeniería Industrial, Mecantización de la Producción Agropecuaria y Riego y Drenaje.





GRADUADOS EXTRANJEROS EN CUBA POR AREA GEOGRAFICA DE 1965 AL CURSO 1994-95

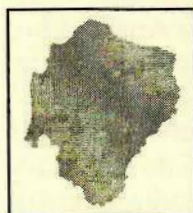
	TOTAL	NIVEL MEDIO	NIVEL SUPERIOR
TOTAL GENERAL	34515	23015	11500
AFRICA SUBSAHARIANA	24953	17464	7489
AFRICA NORTE Y MEDIO ORIENTE	2139	1249	890
AMERICA	6484	4206	2278
ASIA	827	89	738
EUROPA	112	7	105





ECUADOR

Antonio Posso Salgado



La conquista española implantó en América Latina su cultura, idioma, la religión católica, las tradiciones, costumbres y formas educativas así como colegios y universidades.

Las primeras instituciones educativas que se implantaron en América fueron las escuelas, destinadas originalmente a la catequización, hasta forzosa, de la población aborígen. Como era de suponer, el carácter feudal de la educación que se implantaba, determinaba que ésta fuera absolutamente selectiva; de ahí que se dividían en escuelas catedrales, abadengas, monacales y doctrinales. Estos calificativos estaban encaminados a buscar una segregación profunda de las clases sociales. El clero era el encargado de ejecutar el proceso educativo, mismo que debía ser muy selectivo, guardando las respectivas distancias entre los hijos de los peninsulares, los criollos, y los indios. La educación de la mujer, desde un inicio, fue totalmente restringida sólo a conventos o monasterios y únicamente para aquellas que acreditaban determinados requisitos de nobleza. Posteriormente se incorpora a la enseñanza religiosa el conocimiento de escritura, lectura, artes, oficios, el cálculo.

La educación en el nivel medio durante la Colonia estaba destinada a los colegios, los mismos que se denominaban mayores o máximos. Los seminarios, en su mayor parte, también eran consi-



derados de nivel medio; aunque para aquella época, no existe una clara distinción entre los niveles educativos, como existe en nuestros días. En el colegio, que era la institución preparatoria para la universidad se enseñaba filosofía, retórica, artes, teología, etcétera. Es de advertir que prácticamente toda la educación media de la Colonia estaba regentada por las comunidades religiosas.

Las primeras universidades fundadas en América son, en su orden: la de Santo Domingo, mediante Bula de Paulo II dictada el 28 de octubre de 1538. Mediante Cédula Real del 12 de mayo de 1551 se crea la Universidad de San Marcos en Lima. La Cédula Real del 21 de septiembre de 1551, crea la Universidad de México; es decir a pocos meses de la de Lima, y luego, el 20 de agosto de 1585 se funda la Universidad de San Fulgencio en Quito, mediante Bula Papal. En fechas posteriores se van fundando varias universidades en las principales ciudades de toda la América hispana. El auge universitario determinó que en el siglo XVII se contara con 26 universidades distribuidas en el nuevo continente.

La comunidad agustina iniciadora de la Universidad de San Fulgencio en Quito, que fue la primera institución de educación superior del Ecuador, tuvo como pioneros a los padres Agustín Rodríguez, Diego Mollineros, Alonso de Paz, Alonso de la Fuente y Juan Figueroa.

En esta primera universidad quiteña se enseñaba teología, derecho canónico y arte, según uno de los informativos de la actual universidad central, la Universidad de San Fulgencio concedió títulos de bachiller, maestro y doctor en la sagrada teología; lo cual se hacía con excesiva liberalidad. Además, en la práctica, las enseñanzas no tenían gran importancia, fue por eso que por Cédula Real de 25 de agosto de 1786 el rey Carlos III prohibió que este centro de estudios confiriera grados.

Con la llegada de los jesuitas a Quito, se fortalece el sistema educativo universitario de la época; pues estos religiosos tenían fama de ser maestros con una buena capacitación. El cabildo eclesiástico local encargó a los jesuitas la conducción del Seminario San Luis, fundado años atrás y que impartía enseñanzas de lengua latina, canto gregoriano y cómputo eclesiástico. A estas materias, los jesuitas incorporaron la enseñanza de humanidades y filosofía,

con lo cual adquirió un significativo prestigio, equiparable al que habían alcanzado las universidades de Lima y México. Por estas razones, el Seminario San Luis fue elevado a la categoría universitaria en 1622, fundándose la Real y Pontificia Universidad de San Gregorio Magno.

El 4 de abril de 1786 se dicta la orden real de creación de la Universidad de Santo Tomás de Aquino (antesala de la actual Universidad Central del Ecuador), la misma que tuvo como antecedente o base previa, el Seminario de San Fernando regentado por la orden de padres dominicanos.

En el convento dominicano de San Fernando, el 13 de abril de 1693 se inicia la primera cátedra de medicina de Quito. Esta cátedra (Escuela Médica de Quito) constituye la más antigua del país y una de las primeras de América hispana. Los centros de estudios superiores coloniales que se instauraron en Quito tenían un carácter básicamente clerical, es decir estaban regentado por las comunidades religiosas. Su enseñanza verbalista fundamentada en el memorismo y el debate para demostrar los conocimientos, los contenidos de las materias fueron de carácter dogmático, no eran susceptibles de discusión, sino que debían aceptarse como verdades absolutas. La autoridad universitaria, así como el aspecto formal del ejercicio de la gestión administrativa y de la cátedra que impartían los maestros era absolutamente vertical, esto es, la autoridad y el maestro estaban por encima de los subordinados alumnos. La composición de los universitarios era absolutamente elitista, muy pocos sectores de la sociedad estaban en condiciones de acceder a los estudios universitarios, para lo cual debían reunir especiales requisitos, que se enmarcaban en profundas segregaciones de carácter racial y económico.

Las universidades coloniales instauradas en el Ecuador y toda América hispana, fueron una viva expresión de lo que eran las universidades españolas en cuanto a sus características generales y especiales; ya sea en los objetivos institucionales, como en sus mecánicas de orden organizacional.

Es necesario señalar que desde el surgimiento de la primera universidad colonial en el Ecuador (San Fulgencio 1586) hasta tres siglos después, sólo estamos hablando de la universidad de

Quito, pues sólo después de 1868 se fundarán universidades en Guayaquil y Cuenca y posteriormente en forma paulatina, en las diversas provincias.

La universidad ecuatoriana en el siglo XIX

A inicios de este siglo se profundizan las guerras por la independencia de España, donde la población iba tomando partido, ya sea por mantener el régimen monárquico o por alcanzar la instauración de la república independiente. En el caso ecuatoriano estos acontecimientos surgen con el primer grito de la independencia en 1809 y concluyen con la Batalla de Pichincha en 1824. En este lapso no se puede hablar de un progreso educativo; tampoco le significó algo positivo para el Ecuador, haber participado durante seis años como miembro de la Gran Colombia, conjuntamente con Venezuela y Colombia.

Con la independencia y el advenimiento de la república, las estructuras de la universidad ecuatoriana permanecieron intactas, con las mismas características teocráticas, clericales, dogmáticas, propias del sistema monárquico. Básicamente se operó un cambio de patrono; de la realeza española, pasó luego a depender del gobierno grancolombiano, primero, y del ecuatoriano después.

El 18 de marzo de 1826, se crean las universidades centrales en cada uno de los departamentos que conformaban la Gran Colombia; esta creación fue dispuesta por el Congreso de Cundinamarca. Así surge lo que es hasta hoy la Universidad Central del Ecuador con sede en Quito, continuación de la Universidad de Santo Tomás de Aquino. Un decreto promulgado por la Asamblea Constituyente de 1897 le pone nombre: Universidad Central Santo Tomás de Aquino. Conforme señala el doctor Emilio Uzcategui en su libro *Historia de la Educación en Hispanoamérica*, "la universidad otorgaba tres doctorados: en jurisprudencia, en medicina y en teología. El Decreto reglamentario exige que a más de los seis años regulares de estudio, los aspirantes ejercitaran por dos años su profesión para poder adquirir el título".

En la presidencia de José María Urbina se promulgó la Ley de Libertad de Enseñanza, la cual fue verdaderamente revoluciona-



ria para esa época. Urbina, inspirador de este instrumento jurídico, se declara anticlerical y con esta ley se daba al traste con algunas de las características rígidas del sistema educativo clerical-feudal. Se cambiaba todo el ordenamiento de planes y programas de estudios en todos los niveles, este hecho fue uno de los más impactantes para el sistema educativo en la vida republicana y sobre todo una nueva actitud frente a la educación en general.

El presidente Urbina, sin embargo, no buscaba la destrucción de la educación, por el contrario con sus ideas liberales entraba en contradicción con el carácter conservador-feudal del sistema socioeconómico y educativo de la época. A más de impulsar la abolición de la esclavitud, impulsó la masificación, sobre todo, de la educación primaria hacia todos los sectores del país, incluyendo las áreas geográficas rurales donde anteriormente no había acceso a la instrucción de la niñez. El pensamiento de Urbina, sin duda, constituye una especie de preludio para lo que significarán las primeras expresiones de la reforma universitaria experimentada a inicios del siglo XX.

Las nuevas universidades de Cuenca y Guayaquil

El 15 de octubre de 1867 se funda la Universidad de Cuenca, que surge con estudios de jurisprudencia, medicina, farmacia, filosofía, literatura y teología. Posteriormente, en 1890, se amplían los estudios a ingeniería civil fusionando la didáctica de matemáticas puras y aplicadas y de ciencias físicas y naturales, que se conocían en forma separada.

La Universidad de Guayaquil

Se funda mediante decreto el 15 de octubre de 1867 en el gobierno de Jerónimo Carrión, conjuntamente con la Universidad de Cuenca. Originalmente se funda la Junta Universitaria del Guayas; luego se crea oficialmente la Universidad de Guayaquil, el 15 de septiembre de 1883.

Pedro Carbo, fundamental gestor de este centro superior de estudios, en el discurso de instalación de la Universidad de Gua-

yaquil, señaló: "La Universidad de Guayaquil, fundada por decreto de 15 de septiembre, y que hoy se inaugura, está llamada a dar a la juventud estudiosa, la instrucción superior que necesita y que corresponde al espíritu de nuestra época y al carácter de nuestros pueblos".

La Escuela Politécnica Nacional

Fue fundada el 27 de agosto de 1869, mediante decreto expedido por la Convención Nacional de Ecuador, por iniciativa del doctor Gabriel García Moreno, presidente de la república, para formar profesionales en tecnología, ingeniería civil, arquitectura, maquinistas, ingeniería en minas y profesores de ciencias.

Para consolidar el proceso académico en 1870 la Escuela Politécnica Nacional obtuvo el concurso de dos sabios catedráticos alemanes: Juan Bautista Menteu, primer decano-director; Teodoro Wolf y el italiano P. Luis Sodiro. Juan Bautista Menteu se encargó de la construcción e instalación del Observatorio astronómico de Quito, equipándolo con los mejores instrumentos de la época. Teodoro Wolf escribió la geografía y geología del Ecuador y formó el Museo Botánico.

El presidente García Moreno, previamente a la fundación de la Escuela Politécnica Nacional, el 13 de febrero de 1869 disuelve a la Universidad Central de Quito, acusándola de ser un foco de propagación de ideas liberales y de eludir las responsabilidades de la Iglesia Católica, pero comete un gran error al autorizar a los colegios de la república, para que incorporen en sus planes de estudio, cátedras de enseñanza superior, facultándoles, incluso, para que puedan conferir los grados académicos respectivos.

Sin embargo, García Moreno dio un impulso vertiginoso al desarrollo científico-técnico de la naciente Escuela Politécnica. No escatimó esfuerzo para contratar en Europa a una serie de científicos connotados en las diversas ramas del conocimiento. Desde luego, debemos advertir que García Moreno imprimió en su accionar como gobernante y sobre todo en su política educativa, un profundo sello de clase, una orientación filosófica absolutamente conservadora y católica, pues era un fanático del catolicismo, in-



cluso llegó a celebrar un concordato con el Vaticano el 26 de noviembre de 1862, mediante el cual se entregaba al papado todo el control y orientación de la educación nacional. Es necesario señalar que la clausura de la Universidad de Quito por parte de García Moreno provocó profundas fricciones internas y sólo después de culminados sus periodos de gobernante, logró reinstalarse la Universidad Central el 15 de febrero de 1883.

El triunfo del liberalismo y la educación superior

En 1895, la toma del poder por parte del liberalismo, auténticamente revolucionario para la época, significó profundos cambios en la estructura socio-económica de la sociedad ecuatoriana. Las transformaciones alcanzadas se hicieron expresivas en el sistema educativo ecuatoriano, el mismo que, inicialmente logró grandes virajes, absolutamente contradictorios con la estructura clerical-conservadora impuesta por García Moreno. Luego, los graves enfrentamientos ideológicos entre el liberalismo y el conservadurismo dieron como resultados el triunfo del libre pensamiento y libertad de conciencia. Sus efectos no se hicieron esperar en el marco institucional universitario. Las normas constitucionales establecieron el carácter estatal u oficial, seglar y laico del sistema educativo, lo que determinó que los sacerdotes fueran despojados de sus cátedras en las universidades. En las facultades de jurisprudencia se iban eliminando las materias de derecho canónico y derecho público eclesiástico. La iglesia poco a poco perdía el control de la educación, el cual pasaba a depender directamente del Estado laico. Se sentía y vivía un proceso democratizador, a través del cual los sectores medios de la población lograban algún grado de preponderancia; pero era evidente también que, poco a poco se consolidaba en el poder político una burguesía liberal, originalmente anticonservadora que, con el transcurso del tiempo, terminó aliándose con sus “enemigos conservadores”, alianza que perdura hasta nuestros días, para el control del poder económico y político del Ecuador.

La vida universitaria tuvo un vuelco significativo, del antiguo claustro cerrado, vertical, elitista se produce, incluso, una apertu-



ra hacia la extensión universitaria, con la cual la institución de educación superior va adquiriendo poco a poco un compromiso más serio con el país. Los universitarios sienten la necesidad de una más estrecha vinculación con la propia vida política nacional e internacional.

Es verdaderamente elocuente la intervención del doctor Pérez Borja en la inauguración del año lectivo 1914-1915 en la Universidad Central de Quito, cuando señaló que

Aquí no se viene como en una fábrica, a aprender a ganar el pan, aquí se viene a aprender a levantar el espíritu para comprender la vida, ser buenos e influir en el bienestar general... La Universidad, tal cual se la comprende hoy, no es sólo una institución que vive para sí, sino que tiene que buscar en la sociedad el teatro en donde se desenvolverá su actividad... Fundándose en este concepto de lo que es la universidad, fácilmente comprendemos su función eminentemente social, mediante aquello que conocemos con el nombre de extensión universitaria.

La nueva conducta y pensamiento universitario que se evidenciaba a lo largo y ancho del país va determinando la incorporación de nuevas carreras universitarias, que surgían para dar atención al desarrollo nacional.

En términos generales, hasta mediados del siglo XX, se experimentan profundos cambios en la vida universitaria ecuatoriana. En 1925 se suprime la Facultad de derecho en la Universidad de Guayaquil, con el propósito de que se impida la producción en serie de profesionales tradicionales, y se orientan la creación de nuevas carreras más útiles al desarrollo del país.

Durante la década del 30 al 40 de este siglo, se experimenta una relativa tranquilidad, buscando la unidad de acción entre los universitarios, luchando por la cualificación de los estudios superiores, se afianza las ideas socialistas. Sin embargo, con el conflicto bélico con el Perú en 1941 y la creación de las universidades católicas, van a surgir nuevas condiciones y escenarios en los cuales la universidad ecuatoriana experimentará otras características. Cabe destacar que en 1944 se organiza la primera asociación de estudiantes, denominada FEUE, la misma que se mantiene hasta la actualidad.



La universidad actual

El 6 de octubre de 1925, mediante decreto supremo, se proclamó el principio básico de la autonomía universitaria, para ser incorporado a la vida universitaria y politécnica del Ecuador. La aplicación de este principio ha sufrido muchas vicisitudes a lo largo del proceso histórico. El propio concepto de autonomía se ha ido enriqueciendo en virtud del desarrollo de los diversos actores de la sociedad ecuatoriana. La esencia misma de la autonomía universitaria, que es la capacidad de los centros de educación superior para organizarse internamente desde el punto de vista académico y administrativo, ha chocado permanentemente con la dependencia financiera de las universidades con el Estado y a veces con mecanismos necesarios, pero en ocasiones rígidos y hasta con dedicatorias llenas de perversidad, que ejecutan organismos estatales como la Contraloría General del Estado, en la aplicación especialmente de la Ley de Administración financiera y Control (LOAFYC).

Sin embargo, la universidad ecuatoriana ha ido aplicando los principios de su autonomía, sobre la base de objetivos y metas de profundo compromiso social con el desarrollo nacional. Con procedimientos positivos de autoevaluación de su labor; así como de diagnósticos objetivos de la realidad socioeconómica del país, la universidad en cumplimiento de su alta misión, ha venido formando profesionales en las diversas áreas que demanda la situación cambiante de las fuerzas productivas en la búsqueda del bienestar de la colectividad.

La autonomía universitaria consagrada constitucionalmente desde la Carta Política Fundamental del Estado de 1938, se ha mantenido y enriquecido teóricamente en todas las Constituciones del Ecuador, nuevas y reformadas. En el último proceso de reformas constitucionales aprobadas por el Congreso Nacional (1994-1995), periodo del gobierno de Sixto Durán Ballén, existió un nefasto propósito, con propuestas de los sectores políticos de la derecha neoliberal, tendientes a eliminar los principios básicos de la autonomía universitaria y buscando eludir la responsabilidad del Estado con la educación, a través de mecanismos encubiertos



en unos casos y hasta expresos, en otros, tendientes a lograr la privatización de la educación superior estatal. Las fuerzas democráticas del interior del Congreso Nacional, con el respaldo decidido de la comunidad universitaria ecuatoriana, impidieron que estas retardatarias propuestas se plasmasen en la Constitución reformada. Los principios básicos de la autonomía no sólo se mantuvieron, sino que se enriquecieron.

En el Ecuador existen condiciones subjetivas de una adecuada organización, dirección y coordinación de los centros de educación superior a través de su máximo organismo, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas, CONUEP, mismo que desempeñó un papel preponderante en el proceso de discusión y aprobación de las reformas constitucionales. Asimismo, el CONUEP, con sus rectores universitarios que ejercían las funciones de diputados en el Congreso Nacional, impulsó y aprobó la ley que crea el Fondo de Desarrollo Universitario y Politécnico, instrumento jurídico que se encuentra en plena vigencia y que ha significado un paso trascendente en la consolidación del principio sobre todo de autonomía en el aspecto financiero, con nuevas rentas que han logrado para el funcionamiento y desarrollo de los centros de educación superior, rentas que siendo fijadas en una norma jurídica legal, deben fluir normalmente para las universidades.

La Constitución Política del Estado ecuatoriano, últimamente reformada en su artículo 40, establece que la educación es deber primordial del Estado y la sociedad, derecho fundamental de la persona y derecho y obligación de los padres.

La educación oficial es laica y gratuita en todos sus niveles. Se garantiza la educación particular, más adelante en otro inciso de este mismo artículo se garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra.

El artículo 41 garantiza la autonomía universitaria, tanto para las universidades oficiales como para las particulares. Adicionalmente se garantiza la igualdad de oportunidad de acceso a la educación universitaria. Las políticas de admisión o nivelación las determinarán los correspondientes centros de educación superior. Para asegurar el cumplimiento de los fines, funciones y auto-



mía de las universidades y escuelas politécnicas, el Estado creará e incrementará el patrimonio universitario y politécnico. Sin perjuicio de los recursos que el Estado debe asignar a las universidades por concepto de varias leyes, también se contempla que las universidades pueden crear fuentes complementarias de ingresos, como se puede ver, esta última disposición significa una ampliación de los conceptos de autonomía universitaria.

Esta norma constitucional también reafirma la inviolabilidad de los recintos universitarios y la responsabilidad única de sus autoridades en el mantenimiento y vigilancia del orden interno.

Otro aspecto esencial de vigencia plena de la autonomía universitaria se plantea en el penúltimo inciso de este artículo, cuando se expresa que “no podrán el Ejecutivo ni ninguno de sus órganos, autoridades o funcionarios, clausurarlas ni reorganizarlas, total o parcialmente, ni privarlas de sus rentas o asignaciones presupuestarias”.

Es de advertir que la autonomía universitaria, consagrada constitucional y legalmente, ha tenido altibajos en su aplicación. En lo fundamental, los gobiernos de turno sobre todo aquellos de carácter constitucional, han respetado y aplicado los principios básicos de la autonomía universitaria; sin embargo han violado algunos de sus preceptos, ya sea retardando la entrega de rentas por falta de financiamiento u ordenando el ingreso de la fuerza pública a los predios universitarios para reprimir a las manifestaciones de protesta que, por diversa índole realizan los universitarios. Ahora bien, la autonomía en el ámbito eminentemente académico tiene una serie de connotaciones que no concuerdan con el espíritu con el cual deben aplicarse estos postulados para atender las demandas de la sociedad en el plano de la profesionalización, la investigación y la extensión.

Los planes y programas de estudio, generalmente, no son el resultado de una propuesta institucional colectiva que responda a un diagnóstico previo de las necesidades de la sociedad; comúnmente son acciones individuales y aisladas del profesor, que las ejecuta en ejercicio de la libertad de cátedra. Adicionalmente, el profesor es renuente a participar en discusiones colectivas por áreas del conocimiento para cualificar el proceso enseñanza-aprendiza-

je y dar mejores respuestas a las demandas sociales a las que está obligada la universidad. Lamentablemente la gran mayoría de los docentes universitarios consideran su labor en las universidades, como complementarias a su ejercicio profesional, el cual desempeñan en otras entidades públicas y privadas fuera de la universidad, y cuando las autoridades universitarias logran la reunión de los docentes para el análisis y planificación de las tareas académicas; en muchos casos estas reuniones terminan en confrontaciones de orden político partidista, que ahogan los propósitos de lograr una real autonomía académica, lo cual constituye la piedra angular, la razón misma de ser de las universidades y politécnicas del Ecuador.

Libertad de cátedra y de investigación

Como habíamos señalado anteriormente, el artículo 40 de la Constitución Política del Estado, “garantiza la libertad de enseñanza y de cátedra”; si a esto sumamos todos los preceptos constitucionales y legales que hacen relación a la autonomía universitaria que ya hemos analizado, tenemos un marco referencial importante para la aplicación de estos fundamentales principios de libertad de cátedra y de investigación. El artículo primero de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP), al formular la constitución, fines y objetivos de las universidades, señala que

su misión consiste en la búsqueda de la verdad y del desarrollo de la ciencia y la cultura, mediante la docencia y la investigación y están abiertas a todas las corrientes del pensamiento universal, expuesto y analizado de manera rigurosamente científica. Son instituciones sin fines de lucro, se constituyen como personas jurídicas autónomas, con plenas facultades para organizarse dentro de los lineamientos de la Constitución y de la presente Ley, impartir enseñanza y desarrollar investigaciones con plena libertad académica, científica y administrativa.

En el aspecto concerniente a la designación del personal docente y de investigación, así como para el ejercicio de la cátedra, el artículo 32 de la LUEP señala expresamente que “no se estable-



cerán limitaciones derivadas de posición ideológica, raza, sexo o filiación política, ni éstas podrán ser causa de remoción". De lo expuesto se desprende que en las universidades, al menos su marco teórico conceptual, garantiza plenamente el ejercicio de la cátedra y la investigación en forma libre, sin limitaciones de ningún orden, sólo que la aplicación de este derecho debe enmarcarse en los altos fines y objetivos de la universidad ecuatoriana.

Estos lineamientos generales, que aseguran en el ámbito jurídico la necesaria libertad para el ejercicio de la tarea académica, no se han aprovechado en forma positiva: en el cumplimiento de la tarea encomendada a los centros de educación superior, la formación de profesionales que requiere el desarrollo nacional, la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares, el impulso a la investigación científica y tecnológica y la extensión universitaria.

La libertad de cátedra no es valorada en sus reales dimensiones, en la mayoría de los casos se concibe este principio como un derecho que tiene el docente universitario, a dictar sus clases sin interferencias de nadie en cuanto a los contenidos programáticos que les transmite a los alumnos. También se relaciona con la libertad de cátedra, con el derecho del profesor a expresar libremente en el ejercicio del proceso enseñanza aprendizaje, sus especiales y particulares convicciones ideológicas, filosóficas y políticas, mismas que deben ser respetadas por parte de las autoridades, en sus diversos niveles. Si bien estos criterios elementales, de alguna manera están relacionados con el principio fundamental que analizamos, no es menos cierto que existe un desconocimiento real del propósito sustancial que conlleva la aplicación de este postulado. Cierto es que debe respetarse las convicciones e ideas que defiende el catedrático; pero el ejercicio de la cátedra tiene necesariamente que estar articulado con una planificación global de la universidad para cumplir su misión. También conspira el Estado y la sociedad en este campo, cuando mantienen un divorcio con la universidad, pues los entes planificadores estatales no permiten el acceso a la universidad de las demandas multilaterales que requiere el desarrollo nacional. La universidad, por su lado, tampoco ha realizado esfuerzos sustantivos para diagnosticar la

realidad del entorno de la sociedad y poder dar pasos certeros y objetivos en el cumplimiento de su misión. Bajo estas circunstancias, la universidad ecuatoriana, en el campo de la planificación macrocurricular de los perfiles profesionales, de alguna manera los ha elaborado para el funcionamiento de las diversas carreras y especialidades, pero, por las circunstancias negativas, anteriormente anotadas, el producto de este esfuerzo no necesariamente es cualificado, razón por la cual existe un déficit en cuanto a los resultados del esfuerzo de los centros de educación superior.

Por otro lado, el ejercicio de la cátedra comúnmente se realiza en forma aislada, sin la necesaria vinculación y secuencia con las diversas áreas del conocimiento. En ocasiones, haciendo gala de la ignorancia en la comprensión de la libertad de cátedra, el profesor es renuente a participar en reuniones de áreas científicas y académicas que tienen el propósito de armonizar planes y programas de estudio para que el proceso educativo sea más calificado.

Hay problemas aún más graves, cuando los planes de estudio se someten a revisiones continuas, pretendiendo justificar procesos de reforma universitaria. Si bien es necesario que la universidad siempre esté actualizada y camine conforme a los cambios que se operan en la sociedad, no es menos cierto que estos “procesos de reforma”, en muchos casos, buscan justificar la inoperancia de algunos niveles directivos y también a acomodar las materias y los horarios para los sectores políticamente afines con las autoridades de turno.

La evaluación del ejercicio docente es casi inexistente en la universidad ecuatoriana, apenas se ejercita la formalidad de control de asistencia a clases a través de los llamados leccionarios.

Todas las entidades del Estado, sobre todo las más afines con el desarrollo científico y tecnológico, al igual que las universidades y escuelas politécnicas, propugnan el necesario impulso al proceso de investigación; sin embargo, los planes de desarrollo que normalmente se preparan en el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE), no tienen ninguna coordinación con las políticas e investigación que ejecutan las universidades. Igual problemática existe entre el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y los centros de educación superior; por otro lado,



los sectores de empresarios y productivos en general mantienen el mismo divorcio con las entidades planificadoras del Estado y con las universidades. El sector productivo comúnmente desconfía de éstas y en determinados casos utiliza a los entes estatales; por su cuenta realizan un pequeño esfuerzo en el campo de la investigación, pero sobre todo compran paquetes tecnológicos en otros países para actuar con ventaja en una sociedad de libre empresa y libre competencia.

La actitud de desconfianza y hasta de menosprecio de los sectores productivos hacia las universidades se vuelve más palpable aún, cuando, a sabiendas de una disposición legal vigente, no entregan "donaciones" de recursos financieros que pueden utilizarse en la investigación, pese a que el artículo 44 de la ley de Universidades y Escuelas Politécnicas da pleno derecho a los donantes o a sus sucesores para deducirlos en el año fiscal respectivo y en la cantidad correspondiente del pago del impuesto a la renta, así como del impuesto a las herencias, donaciones, etcétera.

La Ley de Universidades (LUEP) en su artículo 47 establece que "para financiar los planes de investigación de las universidades y escuelas politécnicas, el Estado contribuirá con el uno por ciento del ingreso corriente neto". La distribución de estos fondos lo hará una comisión del CONUEP, delegados del Ministerio de Educación y del CONADE, sobre la base de proyectos de investigación calificados y aprobados previamente y de acuerdo con los respectivos montos presupuestarios, que lo deben hacer delegados del CONACYT y del propio CONUEP. Este precepto legal y su mecánica de aplicación, nunca se ha cumplido en los términos señalados en la ley en referencia. Desde la vigencia de esta ley hasta 1994, por este concepto apenas se han transferido 9.633 millones de sucres, cuando debieron asignarse 130.296 millones de sucres, según los cálculos del CONUEP.

Pese a este panorama realmente desolador, la universidad ecuatoriana con sus escuálidos recursos que se le otorgan, ha impulsado, aprobado y financiado alrededor de 600 proyectos de investigación, los mismos que constituyen un gran esfuerzo, aunque no tengan la necesaria correspondencia con los planes de desarrollo que impulsan las entidades del Estado.



Compromiso social y nacional

La Constitución Política del Estado ecuatoriano, en su parte dogmática, establece los lineamientos y directrices a través de los cuales debe desarrollarse la actividad de los centros de educación superior.

Las universidades y escuelas politécnicas realizan serios esfuerzos, al menos en estos últimos años, para autoevaluarse y proyectarse al futuro con planes integrales de desarrollo, encaminados a cumplir la precedente amalgama de nobles objetivos y fines en beneficio de la sociedad ecuatoriana. Sin embargo, existen muchas dificultades en el proceso de aplicación de sus funciones principales.

Es evidente la existencia de una contradicción que se presenta entre el acelerado cambio que va operándose en las estructuras económicas, sociales y políticas del país y el tortuguismo que se opera en el interior de las universidades, cuyos cambios y reformas son demasiado lentos. Siempre se ha señalado que la universidad es parte de la superestructura de la sociedad y, por lo tanto, en ella se reproducen o reflejan los diversos aspectos y circunstancias cambiantes que se suceden en la base económico-social.

En el contexto de la universidad vemos que no se producen cambios sustantivos en su estructura y funcionamiento. La sociedad demanda un vertiginoso avance técnico y científico para su desarrollo, reclama la presencia de profesionales en ramas técnicas y de mayor especialización en las diversas áreas del conocimiento; sin embargo, en la mayor parte de las universidades existe resistencia a cambiar la estructura napoleónica, clásica, tradicional y profesionalizante. Esta práctica conservadora y reaccionaria tiene la muralla infranqueable sobre todo en los docentes que se encuentran "acomodados" en sus cátedras tradicionales y que no están dispuestos a permitir cambios sustanciales de las mismas, ya que esto significará mayores esfuerzos de capacitación, actualización y cualificación de los conocimientos. Esta problemática viene causando otras secuelas que debe enfrentar la universidad ecuatoriana en estos últimos tiempos; pues el desfase que estamos anotando, permite que vayan apareciendo en la país, una serie de llamados "institutos superiores", en unos casos con el



aval de las autoridades del gobierno central y en otros casos su funcionamiento es arbitrario e ilegal, con lo cual desorientan, confunden y engañan a la juventud a la que le ofertan carreras cortas, tecnológicas, formación de especialistas en algunas áreas de conocimiento. Con estos mecanismos, la juventud, deseosa de profesionalizarse lo más pronto posible, dada la crisis económica existente, es objeto de una explotación económica y como es lógico suponer, estos institutos que, en lo fundamental son privados, con afanes de lucro, no entregan ninguna capacitación que pueda solidificar la formación profesional de la juventud.

Existe, sin duda, una generalizada actitud hacia los estudios del cuarto nivel, con lo cual, de alguna manera se responde a los requerimientos de recurso humano capacitado que demanda el sistema capitalista; pero no es menos cierto, que el sistema recluta bajísimos porcentajes de especialistas, a veces preparados en el exterior, por el tradicional menosprecio a lo nuestro, y ante todo, le interesa el reclutamiento de amplias masas trabajadoras, con niveles mínimos de preparación, con conocimientos aislados y no del conjunto de los procesos productivos. Esta clase trabajadora es a la que muchos especialistas la denominaron como “robots subdesarrollados”

Si persiste el divorcio entre universidad y Estado y entre universidad y sectores productivos es porque estos tres actores no han venido cumpliendo con las disposiciones constitucionales y legales. No existe normatividad alguna que avale este divorcio, por el contrario, las leyes establecen la necesidad de su coordinación en pro del desarrollo armónico del país.

Para materializar estos retos, se requiere de liderazgos y creemos que ese factor sí existe en la universidad ecuatoriana. Sus principales representantes agrupados en el CONUEP, han venido demostrando en los últimos años que existe capacidad y voluntad de acción para emprender los desafíos sustanciales de la universidad ecuatoriana.

Por otro lado, los esfuerzos dirigidos por el CONUEP, no sólo concluyeron con la evaluación y el diagnóstico de la realidad universitaria; sino que, apoyándose en este primer gran salto, se han producido nuevas acciones direccionadas en todo país como es el



proyecto Misión de la universidad para el siglo XXI, que contó con el positivo apoyo del Ministerio de Educación y otras entidades nacionales y extranjeras.

Estos trabajos de gran envergadura han motivado que en cada uno de los centros de educación superior, se produzcan serios y profundos procesos de discusión y debates, que han concluido en la necesidad de implantar cambios sustanciales en las estructuras institucionales.

Es común y generalizado que en estos últimos tiempos prácticamente todas las universidades y escuelas politécnicas están impulsando en unos casos; y en otros, aprobando y aplicando, planes quinquenales o integrales de desarrollo para cualificar la gestión universitaria. Esto demuestra, por otro lado, que en la universidad, más allá de sus problemas, también hay un espíritu renovador que poco a poco se va sintiendo y que es reconocido por la sociedad en su conjunto. La crisis que afecta a las universidades también es producto de la crisis que vive el sistema socioeconómico imperante, pues no puede existir una isla llena de autonomía, en medio de una sociedad en crisis; pero es imperioso destacar que existe afán por mejorar día tras día a la universidad, para que pueda cumplir en forma positiva la alta misión que se ha encomendado.

Gobierno y legislación

La Constitución Política del Estado ecuatoriano, en el primer inciso del artículo 41 dice: "Las universidades y escuelas politécnicas, tanto oficiales como particulares, son autónomas y se regirán por la ley y por su propio estatuto". Ésta es la única y escueta normatividad constitucional que hace relación al gobierno de las universidades y escuelas politécnicas. Como esta disposición muy general no especifica ningún tipo de características del gobierno universitario y delega a la Ley Especial la normatividad correspondiente; entonces en la Ley de Universidades (LUEP) y en los estatutos internos de cada institución, se establecen con claridad todos los aspectos relacionados con el sistema de educación superior, donde el papel del Estado se limita a ejercer un control posterior a través de la Contraloría General; acción que, en muchos



casos, no se cumple, puesto que existe la debida confianza en el accionar de las unidades de auditoría interna, que funcionan en cada centro educativo e informan periódicamente de su labor al principal eje del control gubernamental.

La vigente Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, en su artículo 8, establece al Consejo Nacional de Universidades como al organismo máximo de dirección y coordinación de los centros de educación superior, cuyas funciones generales son las de orientar, coordinar y armonizar la acción y los principios pedagógicos, culturales y científicos de las universidades y escuelas politécnicas.

En cuanto a la integración del CONUEP, el artículo 9 de la ley contempla la participación de todos los rectores de las universidades, tanto oficiales como particulares, que sean debidamente reconocidos por el organismo; adicionalmente lo integran tres representantes de los profesores, tres de los estudiantes y un representante por los trabajadores.

Al CONUEP también se incorporan un delegado del Consejo Nacional de Desarrollo y un representante del Ministerio de Educación; el actual Consejo tiene una mínima participación gubernamental de dos miembros, frente a más de 30 representantes del sector universitario. Nótese que el sector externo, que podrían ser los vinculados a la producción, no tienen ninguna representación en el CONUEP.

Las atribuciones y deberes del Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas están contempladas en el artículo 10 de la LUEP y marcan el ámbito de acción del organismo. Entre estas atribuciones tenemos los informes obligatorios a presentarse ante el Congreso Nacional, sobre la creación de nuevas universidades, mismos que deben presentarse en un plazo de 180 días; aprobar la creación de extensiones universitarias de conformidad con el reglamento respectivo; promover el incremento del patrimonio universitario; distribuir asignaciones globales del presupuesto; aprobar los estatutos y sus reformas de las universidades y escuelas politécnicas; así como de las federaciones nacionales de los gremios de profesores, estudiantes y trabajadores; elegir representantes del CONUEP ante diversos organismos del Estado previstos en la Constitución y Leyes de la República; unificar



planes, programas y títulos; dictar el escalafón universitario; determinar los requerimientos de profesionales de acuerdo con las necesidades del desarrollo del país; normar el funcionamiento de los cursos de posgrado; normar la revalidación y equiparación de títulos; expedir su propio presupuesto; informar anualmente al Congreso Nacional sobre el estado de la educación universitaria y politécnica. El CONUEP será presidido por un rector universitario o politécnico, quien durará dos años en sus funciones, pudiendo ser reelegido. El artículo 13 permite la conformación de las comisiones académicas, económica, administrativa y otras que puedan ser útiles y que se han estructurado sobre la base del reglamento interno, tal es el caso de las comisiones de planeamiento de cultura, subcomisión de postgrado. Todas las comisiones se integran con representantes del sector universitario y politécnico a excepción de la encargada de la investigación científica y tecnológica, en la que, adicionalmente, participan los delegados del Ministerio de Educación y del CONADE.

Sin duda que una de las fundamentales tareas del Consejo ha sido la de convertirse en la representación oficial de todos los centros de educación superior, como un eficaz interlocutor de las demandas, sobre todo presupuestarios, de las universidades frente al gobierno central, frente al parlamento y demás entidades públicas encargadas del aspecto financiero. Asimismo el CONUEP ha sido el eje fundamental, para que, a partir de su autoridad, se inicien procesos de cooperación con beneficio recíproco, entre organismo internacionales de igual o parecido rango o con ministerios de educación y cultura de otros países.

La labor del CONUEP puede ser mucho más positiva de la que viene cumpliendo. Necesita una mayor fuerza de carácter legal para emprender retos más profundos, para impedir violaciones flagrantes que en ocasiones se producen a la Constitución y a las leyes particulares. Asimismo, es necesario que se nutra con personal académico especializado y de reconocido prestigio, no necesariamente rectores universitarios que no disponen del tiempo necesario, para consolidar una serie de comisiones permanentes para cumplir con mayor eficiencia las tareas de "orientar, coordinar y armonizar" todas las atribuciones actuales previstas en la

Ley y otras tareas, en las que con toda capacidad puede emprender en beneficio del desarrollo universitario y politécnico nacional.

El capítulo IV de la LUEP fija las normas a las que deben someterse el gobierno de las universidades y escuelas politécnicas, con los respectivos niveles jerárquicos que, en su orden son:

- a-. Asamblea universitaria o politécnica.
- b-. Consejo universitario o politécnico.
- c-. El rector.
- d-. El vicerrector o los vicerrectores.
- e-. Las demás autoridades y organismos establecidos en los estatutos de cada institución.

La Asamblea universitaria y politécnica, máximo organismo de cada entidad, se integra con los profesores principales y agregados que tengan por lo menos dos años de ejercicio continuado de la cátedra, más los representantes estudiantiles electos en un número equivalente al 50 por ciento de los docentes y un 10 por ciento de representantes de los trabajadores, en relación con el número de docentes miembros de la Asamblea. Objetivamente no puede reunirse, al menos que su composición sea pequeña, de ahí que, en lo fundamental, la denominada Asamblea no es más que la participación de sus miembros en los procesos electorales para designar autoridades universitarias y politécnicas, procesos que, como en todas partes, se realizan acudiendo simplemente a las urnas a depositar los votos.

El artículo 20 establece la composición del Consejo universitario o politécnico con autoridades docentes (normalmente decanos y subdecanos) y representación de estudiantes y empleados en las mismas proporciones ya señaladas anteriormente. Los presidentes de los gremios universitarios son miembros de este organismo, pero sin derecho a voto. El artículo 21 fija las atribuciones y deberes del Consejo Universitario o Politécnico. Los artículos 22, 23, 24 y 25, las responsabilidades y requisitos mínimos que debe reunir el rector, los vicerrectores, su forma de elección, tiempo de duración de sus cargos mecánicas para reelecciones, etcétera.

El artículo 27 establece el cogobierno universitario y politécnico para todos los organismos plurales y de dirección, el mismo que equivale al 50 por ciento de estudiantes y 10 de trabajadores,



en relación con el número de docentes.

Un problema latente es la existencia de una serie de institutos de educación superior no universitarios que están bajo la jurisdicción del Ministerio de Educación. Lamentablemente en el Ecuador no existe una política educativa global que articule a todo el sistema; esto ha permitido la creación indiscriminada, en ocasiones antitécnicas, inconsulta y sin planificación y coordinación de estos institutos con las universidades.

Fines y funciones sustantivas de la institución

En la guía de procedimientos para la autoevaluación institucional preparado por el Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria (SEAU) del CONUEP se dice que la "docencia se constituye en una de las funciones sustantivas de la universidad ecuatoriana, que se concreta en los procesos de formación científico-técnica y humanística de profesionales que contribuyan efectivamente en la solución de los graves problemas nacionales y en la asesoría que hacen los profesores universitarios sobre: diseño, planificación, ejecución y evaluación curriculares, básicamente".

En estos procesos se requieren profesionales competentes, calificados para diseñar y evaluar los currículos de acuerdo con los requerimientos del entorno, planificar los procesos formativos; dirigir, facilitar, asesorar, ejecutar y evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos recursos necesitan actualización y/o formación permanente en lo pedagógico y en los campos disciplinares específicos y políticas adecuadas para su formación y bienestar.

La docencia es una práctica social y científica, en la que el docente vincula su actividad con la investigación y posibilita que en los procesos formativos se articulen la investigación y la extensión.

La docencia universitaria se desarrolla en los campos o niveles macrocurriculares y microcurriculares. En el campo macrocurricular se hace relación a los estudios de las demandas sociales, mismas que débilmente existen en unos casos, pero sin el adecuado soporte de orden técnico y en otros, simplemente, no existen. Esta realidad incide negativamente en el funcionamiento de las diversas carreras universitarias. Al no existir un serio estudio de



las demandas sociales, se presentan deficiencias en el diseño de los perfiles profesionales. Por otro lado, existen disposiciones legales y reglamentarias para la selección del personal académico; sin embargo, es necesario revisar los criterios de admisión, para impedir la improvisación y reclutar docentes y especialistas de alto nivel, para lo cual también es necesario una mejor correspondencia en cuanto al nivel de remuneraciones.

En el campo o nivel microcurricular debe producirse la coordinación académica por áreas del conocimiento; es decir, interrelacionando a varias materias; sin embargo, esta práctica que debe ser permanente es muy ocasional y a veces inexistente; la preparación de los contenidos programáticos no es de lo mejor si tenemos la falta de concatenación por áreas, no habrá la debida secuencia entre materias y generalmente el proceso didáctico queda al arbitrio individual del docente. En el ámbito microcurricular también se engloban los procesos de evaluación de la enseñanza-aprendizaje. En algunos establecimientos se han normado mecanismos, como la evaluación permanente, eliminando los llamados "periodos de exámenes", lo cual es positivo y ha generado resultados adecuados.

Asimismo, el proceso de evaluación al trabajo docente es casi nulo por variadas razones, que van desde la inexistencia de mecanismos técnicos y modernos encaminados a cualificar la labor docente, hasta temores de que este proceso pueda desorientarse. Últimamente existe un gran esfuerzo del CONUEP para impulsar la evaluación y acreditación institucional en todas las universidades y politécnicas del país, donde se logrará evaluar el trabajo docente como parte de la evaluación y auto-estudio que deberá implantarse en los centros universitarios. El docente tendrá que estar debidamente preparado para comprender que la evaluación a sus responsabilidades no constituye un fin en sí mismo, sino un medio, un recurso a través del cual se busca lograr la calidad; sin embargo, deberá tomarse muy en cuenta los resultados, mismos que requieren de especiales seguimientos, encaminados a que este proceso permita alcanzar las metas y objetivos deseados, que en última instancia, incidirán en el mejoramiento de la misión institucional de las universidades y escuelas politécnicas. En consecuencia,



tanto el CONUEP como cada una de las instituciones de educación superior, tendrán que realizar serios esfuerzos encaminados a crear las condiciones subjetivas entre los miembros de la comunidad universitaria, para en unos casos crear y en otros, desarrollar una auténtica cultura evaluativa a todo nivel, que permita apuntar y generalizar los aciertos y virtudes y corregir con espíritu transformador las deficiencias.

En cuanto al desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, es preciso advertir que se vienen alcanzando importantes avances como producto del desarrollo tecnológico. El fortalecimiento de las instituciones universitarias, aunque no generalizado aún con laboratorios, talleres, centros experimentales y de práctica, ha ido poco a poco cerrando la brecha entre teoría y práctica. Si a esto se suma la incorporación tecnológica de la Red Nacional de Bibliotecas, los circuitos cerrados de televisión, la incorporación a Internet, los centros audiovisuales, los sistemas computarizados, etcétera, entonces se observa que se vienen logrando procesos de modernización muy importantes que contribuyen a superar poco a poco el desfase científico-técnico de los últimos tiempos, expresando en un desigual desarrollo de la sociedad y sus logros científico-tecnológicos y un retraso de la incorporación de estos avances en el tratamiento del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los integrantes del CONUEP, y de cada una de las universidades y escuelas politécnicas, vienen realizando serios esfuerzos para superar estas dificultades; así, por ejemplo, el Consejo integró hace algunos años la Comisión interuniversitaria para la capacitación y perfeccionamiento docente, con los vicerrectores, principales responsables de la marcha académica de las universidades y escuelas politécnicas. Su funcionamiento y trabajo constante ha sido fructífero: entrega a la comunidad universitaria el boletín permanente *Perspectivas*, en el cual se da a conocer su trabajo, sus documentos y orientaciones básicas para el cumplimiento de su misión de lograr la capacitación y el perfeccionamiento docente. Esta misma Comisión ha generado políticas, objetivos, líneas de acción en docencia, investigación, extensión, gestión, que han alcanzado especial trascendencia en el quehacer universitario; además, se ha promovido la formación del docente en su especializa-



ción; ha incentivado en cada universidad la formación de centros de capacitación y perfeccionamiento docente; ha impulsado a que las universidades promuevan los cursos de posgrado; ha revitalizado la cooperación de las universidades con entidades públicas y privadas; ha canalizado en forma equitativa la cooperación y ayuda internacional que se oferta.

El CONUEP, a través de becas, pasantías, proyectos de investigación, etcétera, se ha convertido en el principal organismo que ha impulsado el Reglamento de Escalafón Docente, cuya aplicación ha constituido un salto cualitativo para la docencia, sobre todo en el reconocimiento a sus derechos profesionales. Los objetivos señalados han tenido expresiones concretas de cumplimiento en líneas de acción específicas, que se vienen ejecutando en los diversos centros de educación superior. Con el concurso, orientación y coordinación de la Comisión para el perfeccionamiento docente, la mayoría de universidades y escuelas politécnicas han realizado y están ejecutando eventos académicos de alto nivel relacionados con las temáticas de diseño curricular, formación básica, investigación educativa, sistema modular, técnicas de trabajo intelectual y grupal, diseño curricular modular, didáctica universitaria, etcétera.

La Comisión, a través del Centro de Estudios de Posgrado de la Universidad Nacional de Loja, ha contribuido al mejoramiento y capacitación de los docentes del Ecuador, a través del Curso básico de docencia universitaria, en el que se analiza el proceso educativo universitario en el contexto social, económico, político e ideológico de la realidad ecuatoriana. Su estudio sobre la docencia permite plantear una educación encaminada al cambio de conceptos y prácticas tradicionales y tecnocráticas; orienta el debate crítico de las diversas teorías didácticas; impulsa opciones alternativas a las tradicionales formas de evaluación del aprendizaje y ha permitido elaborar un currículo alternativo, entre otros objetivos importantes.

El personal docente y el escalafón

La ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) establece las normas de ingreso, características, deberes y derechos del docente universitario. El artículo 31 fija los requisitos básicos para ser docente, para lo cual se requiere tener título universitario o politécnico y también permite casos de excepción que deben normarse en los estatutos y reglamentos de cada universidad o politécnica. Este mismo artículo señala que el acceso a la docencia se produce mediante concurso de merecimientos y oposición. El artículo 32 señala que para ejercer la cátedra no se establecerán limitaciones derivadas de posición ideológica, raza, sexo o filiación política, ni éstas podrán ser causa de remoción; además, garantiza el derecho de los docentes a ejercer cargos directivos, previo el cumplimiento de requisitos básicos contemplados en la reglamentación interna. Los artículos 33 y 34 permiten a los consejos universitarios o politécnicos fijar normas de estabilidad, ascensos, remuneraciones, protección social a los docentes y también los mecanismos legales para removerlos; para este último caso se requiere un proceso de información sumaria y resolución fundamentada de las dos terceras partes de los miembros de los consejos universitarios o politécnicos, ya que "ningún docente podrá ser removido sin causa debidamente justificada". El artículo 35 fija las categorías docentes; el 36 la política de becas de especialización para el personal docente y de investigación y el artículo 37 garantiza el derecho de los docentes a solicitar un año de permiso debidamente remunerado, para realizar estudios o trabajos de investigación, luego de siete años ininterrumpidos de labor, este derecho debe cumplirse luego de completar requisitos adicionales normados en el estatuto y/o reglamentos internos de cada institución.

La expedición del Reglamento de Escalafón de Educación Universitaria y Politécnica por parte del CONUEP, ha significado un avance cualitativo en la vida universitaria, pues "el presente reglamento determina el régimen general básico del personal docente de todas las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador, con el fin de promover la excelencia académica, mediante el reconocimiento y estímulo de méritos, a través del establecimien-

to de normas y procedimientos relativos al ingreso, remuneración básica, estabilidad, ascensos y protección social.

El capítulo II de este reglamento hace relación al ingreso al escalafón y a los requisitos para ser designado como profesores titulares, agregados y principales y contempla disposiciones adicionales a las señaladas en el LUEP, para acceder a las diversas categorías docentes. El capítulo III dispone la normatividad para la ejecución de los concursos de méritos y oposición, destacándose el hecho de que se requiere superar el 70 por ciento del total de puntos para declarar triunfador al aspirante a docente. El capítulo IV establece las categorías de los docentes y las políticas de ascenso de una a otra, previo el cumplimiento de requisitos básicos.

La parte sustancial del reglamento de escalafón de educación universitaria y politécnica tiene que ver con los niveles escalafonarios que cada institución establezca, a los que se asciende por méritos y servicios prestados. Para ser promovido de un nivel a otro, el profesor deberá reunir 100 puntos y cada ascenso tiene una connotación en el incremento de su remuneración.

El capítulo VIII establece todos los mecanismos de protección social de los docentes, como la estabilidad, el régimen vacacional, el año sabático, sus derechos y normas de aplicación, las licencias, la comisión de servicios, la afiliación al IESS (Instituto Ecuatoriano de Seguridad Social); las remuneraciones en caso de enfermedad y las normas para el cumplimiento de los derechos de jubilación y cesantía. El capítulo IX determina las políticas y líneas de acción que deben cumplirse en las universidades y politécnicas sobre las remuneraciones y sus componentes. Todo docente deberá percibir una remuneración básica que corresponda a su categoría y dedicación, el subsidio de antigüedad, el 10 por ciento adicional al sueldo básico por cada nivel escalafonario, el pago de horas extras y bonificaciones y subsidios que se establezcan en cada universidad o escuela politécnica.

Los alumnos, políticas de ingreso y egreso

La matrícula de los estudiantes está normada en cada institución; es decir, no existe una política que regule requisitos a nivel nacio-

nal. En consecuencia cada universidad o escuela politécnica establece los plazos, requisitos mínimos a cumplirse, costos y formas de pago, etcétera. En este ámbito encontramos los más variados criterios sobre todo en los montos que debe pagar el estudiante. Los establecimientos educativos particulares, generalmente mantienen tasas y aranceles mucho más elevados que los oficiales. Los costos en los establecimientos educativos tampoco son iguales entre una y otra institución; éstos varían según las políticas que se aplican en concordancia con necesidades internas. La aplicación de aranceles de matrículas permanentemente causan conflictos internos que los consejos universitarios o politécnicos se ven abocados a superarlos año tras año, debido a protestas estudiantiles de oposición al incremento de sus costos. En los últimos años, un gran número de centros de educación superior vienen aplicando la denominada "matrícula diferenciada", que significa el pago de aranceles de conformidad con la situación económica de los hogares de cada estudiante.

En las políticas de admisión o ingreso de los alumnos a las universidades y escuelas politécnicas, también existe la libertad para que cada institución las establezca en sus estatutos y reglamentos internos. En el pasado, las leyes contemplaban el requisito de que el alumno se someta a los exámenes de ingreso. Esta medida se abolió luego de una protesta generalizada de los bachilleres aspirantes al ingreso en todo el país, por discriminatoria y fraudulenta. La abolición de los llamados exámenes de ingreso produjo un grave problema a partir del inicio de la década del 70, pues se produjo una masificación estudiantil, sobre todo en los primeros cursos o niveles, lo que vino a incidir en el deterioro de la calidad de la educación que se impartía.

Cada institución formula y reglamenta las políticas de egreso de las universidades y escuelas politécnicas, conforme con las características especiales que mantienen diferencias incluso entre facultades, escuelas, especialidades e institutos. El tiempo de duración de los estudios igualmente varía de acuerdo con las características anotadas y también al tipo de carrera que aspira obtener el alumno; así, por ejemplo, el nivel de licenciatura tiene un tiempo de duración menor que los niveles de doctorados o ingenierías.



Las políticas de egreso también determinan las características y solvencia de cada universidad o escuela politécnica. Determinados centros mantienen políticas curriculares muy sostenidas y aún llenas de complejidades, como por ejemplo, optar por un doctorado luego del cumplimiento y aprobación de los niveles básicos, de promoción profesional y de formación especializada y de actualización sistemática del conocimiento; adicionalmente a lo señalado, el cumplimiento de por lo menos un año en prácticas especializadas y la elaboración de una rigurosa tesis de investigación y su defensa ante los tribunales de grado.

Los estudios de posgrado

Los estudios de posgrado están normados por la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas LUEP, la misma que, en su artículo 10 al fijar las atribuciones y deberes del CONUEP; entre otros aspectos, en el literal k) se establece que este organismo será el encargado de "normar el funcionamiento de los cursos de postgrado". Adicionalmente a esta disposición, el artículo 53 de la misma LUEP contempla la exclusividad de las universidades y escuelas politécnicas para organizar todos estos cursos de orden académico; incluso esta disposición tiene mayor reafirmación, en virtud de que este mismo artículo señala que aun los cursos de esta naturaleza organizados por otro tipo de instituciones, necesariamente deben contar con el auspicio de una universidad o escuela politécnica.

Con el objeto de dar fiel cumplimiento a las normas legales precedente, el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) expide el Reglamento General de los Estudios de Posgrado el 27 de agosto de 1987. Este instrumento jurídico viene a regular la caótica política de estudios de posgrado anteriores a la vigencia del reglamento mencionado y logra consolidar líneas de acción, mecanismos, características, duración, dirección, aprobación de los cursos de posgrado hasta la presente fecha.

El reglamento general establece la existencia de dos clases de cursos de posgrado: a) los cursos formales y b) los de actualización o perfeccionamiento de conocimientos. Los cursos formales de posgrado son los de especialista, maestro o magister y de doc-



tor posgrado; para realizar estos estudios se requiere poseer título universitario terminal y aquellos profesionales que aprueban estos cursos reciben el título de cuarto nivel.

En cambio, los cursos de actualización o perfeccionamiento son de corta duración (mínimo 30 horas efectivas de trabajo académico), dirigido a graduados con títulos de tercer nivel, quienes deben cumplir requisitos mínimos de asistencia de evaluación; sus contenidos hacen relación a los avances científicos, tecnológicos, técnicas pedagógicas, de los cuales los graduados universitarios necesitan actualización o información. Quienes aprueben estos cursos reciben un diploma o certificado conferido por una universidad o escuela politécnica.

El objetivo fundamental del curso de posgrado de especialiata consiste en “obtener dominio de las técnicas o destrezas específicas, de los métodos de investigación y de las teorías actuales de una rama específica de una profesión general muy amplia, tendiendo fundamentalmente al perfeccionamiento de la capacidad de atención profesional en la práctica y de la posterior investigación en el ambiente nacional dentro de esa área específica del saber humano”. La duración mínima debe ser de un año, con dedicación a tiempo completo de los cursantes. En la programación debe constar un tiempo indispensable de prácticas y la planta docente debe ser calificada, experimentada, idónea.

El curso de posgrado de maestría tiene por objeto “formar en el conocimiento y aplicación de métodos de investigación. Generar una capacidad innovadora técnica y metodológica para la solución de problemas específicos en el ejercicio profesional y ampliar y profundizar la capacitación disciplinaria para el ejercicio de la docencia”. El título de Maestro o Magister se otorga a los cursantes con título universitario terminal, que hayan aprobado todos los requisitos de asistencia, prácticas, evaluaciones y hayan concluido con la redacción y discusión de una tesis que demuestre la capacidad de aplicación de la metodología del área en problemas específicos preferentemente regionales o nacionales.

Los cursos de maestría tendrán una duración mínima de un año y medio, a tiempo completo o su equivalente en otras modalidades.



El doctorado posgrado constituye el máximo grado otorgado y reconocido por las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador. Se desarrollará mediante una reglamentación especial en las que se incluirán la aprobación de materias a nivel avanzado en la teoría, metodología y práctica de la rama específica del saber. El aspirante a doctor posgrado tiene la obligación de preparar y defender una tesis doctoral sobre leyes generales o principios fundamentales de la ciencia descubiertos o modificados sobre los estudios que realizó. Las tesis doctorales serán publicadas por las universidades, en consideración a que éstas constituyen valiosos aportes al desarrollo de la ciencia.

Desarrollo de los cursos de posgrado

Actualmente se observa un registro de 163 programas de posgrado realizados y en plena ejecución, así como también alrededor de 20 programas adicionales, que se encuentran en proceso de aprobación en las distintas universidades y escuelas politécnicas. La tendencia histórica demuestra que los centros universitarios de mayor antigüedad, y por lo tanto con más experiencia en el ámbito académico, son precisamente los que han desarrollado el mayor número de cursos en diversas áreas del conocimiento.

Iván Moreno, director de Planeamiento y Coordinación Universitario del CONUEP, en un encuentro nacional realizado en octubre de 1996 dio a conocer que los cursos de posgrado se iniciaron en el año de 1960 en la Universidad Central del Ecuador, con los programas de planificación y ciencias internacionales y que en la década del 70 se promueven en las ciencias médicas. La Universidad Central es la institución que ha impulsado el mayor número de programas, con 37, y continúan la Universidad de Guayaquil con 25 programas; Universidad Católica de Guayaquil con 15 programas; Universidad Católica del Ecuador con 12 programas; Escuela Superior Politécnica del Litoral con 12 programas; Universidad Nacional de Loja con 9 programas; Escuela Politécnica Nacional con 8 programas. Las Instituciones señaladas venían cumpliendo alrededor del 75 por ciento de los posgrados en el Ecuador y el 25 restante se encontraba distribuido entre



las instituciones universitarias, como la Escuela Politécnica del Ejército, la Universidad Tecnológica Equinoccial, la Universidad Técnica de Manabí, la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, la Universidad Laica Vicente Rocafuerte, la Escuela Politécnica del Chimborazo, la Universidad Técnica del Norte, la Universidad Agraria del Ecuador.

Cabe mencionar también un importante registro estadístico en el sentido de que el 51.5 por ciento de los programas de posgrado son para la formación de especialistas, el 46 de maestrías y el resto sin una definición concreta. Al respecto, es necesario advertir que los cursos formales de posgrado a nivel de doctorado, prácticamente son inexistentes.

El área de las ciencias médicas constituye la de mayor impulso en los programas de posgrado, sobre todo para la formación de especialistas; desde luego, sin descuidar las maestrías, las mismas que se orientan al sector de salud pública. Esta área cubre alrededor del 50 por ciento de la totalidad de cursos de posgrado en el Ecuador. Las áreas de ingeniería, arquitectura y ciencias exactas y naturales representan 16 por ciento de los posgrados. En este ámbito el sector agropecuario experimenta un déficit, lo que da la medida de la falta de coordinación con los entes planificadores del Estado para el desarrollo integral del país. Un 13 por ciento de los programas se desarrollan en el área de las ciencias políticas y administrativas, notándose una tendencia a incrementarse esta oferta académica en todo el Ecuador. El área educativa (13 por ciento de los programas) viene experimentando un notable incremento, sobre todo con el impulso dado desde la Universidad Nacional de Loja a los posgrados en docencia universitaria e investigación educativa. Se va generalizando la opinión de que una maestría de esta naturaleza la debe seguir todo docente universitario para que pueda ejercer su labor en forma idónea y con mejor calidad.

Es necesario señalar que en el Ecuador también se desarrollan cursos de posgrado organizados por entidades internacionales, a través de convenios especiales, ya sea con el gobierno ecuatoriano y/o con el CONUEP. En estos casos se encuentran la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) que constituye un organismo intergubernamental y regional con sedes en varios



países, incluido el Ecuador, donde inició su actividad en 1975.

En este campo también se encuentra la Universidad Andina Simón Bolívar creada por el Parlamento Andino, cuya sede principal se encuentra en Bolivia y cuenta con una subsede en Quito, cuyas operaciones se iniciaron en el año de 1992.

Modalidades de enseñanza del posgrado

Las modalidades de enseñanza del posgrado que se ejecutan en el Ecuador son trimestral semestral, en base a créditos, al sistema modular y otras alternativas.

La modalidad trimestral es una derivación de la semestral, ante la posibilidad de intensificar el proceso académico con la selección de asignaturas en proporción con la profundización que exige el posgrado y para permitir la participación de académicos idóneos de universidades de prestigio, diferentes a las de la sede de posgrado, que no pueden permanecer por periodos prolongados fuera de sus instituciones. Su permanencia en el programa comprende asumir responsabilidades en el ejercicio de la cátedra asesoramiento y dirección de proyectos de investigación y evaluación.

La modalidad de créditos tiene diversas aplicaciones, por lo general se basa en la valoración de las asignaturas y de las actividades académicas fundamentales e intensidad de dedicación, con el contenido medular del curso. A veces esta modalidad permite el reconocimiento a través de la valoración de estudios del mismo nivel efectuados por el cursante. Existe, sin embargo, la intención de valorar a través de la concesión de créditos, el desempeño excelente en la aprobación de asignaturas de correspondencia directa en el pregrado a favor del cursante. Este procedimiento se observa en la promoción de entidades de reciente presencia, legítima o de hecho, en nuestro país. También la modalidad de créditos ofrece facilidades para el interés de algunos promotores de combinarlo con sistemas semipresenciales o de estudios a distancia.

La modalidad modular se basa en la conformación sistemática de unidades académicas para fortalecer el aprendizaje científico y tecnológico y el desarrollo de habilidades y destrezas del cursante, priorizando su participación directa en los procesos aca-

démicos con el apoyo de los profesores e investigadores. Esta modalidad permite la incorporación de la investigación como método de aprendizaje o de la participación del cursante en investigación que se efectúan por etapas o fases secuenciales. La modalidad favorece la colaboración de expertos de otras instituciones en periodos referenciales cortos. Por las características de esta modalidad y ante la conveniencia de su aplicación correcta, el cursante tendrá una dedicación a tiempo completo.

Ante la necesidad de procurar la contribución en los posgrados de académicos de prestigio, se difunde la modalidad de cursos académicos intensivos de 1 o 2 semanas de duración, continuados por trabajos dirigidos. En este caso el curso será administrado por un personal idóneo y contará con la colaboración de profesores de planta que realizan el seguimiento de los estudios y participan en los procesos de evaluación conjuntamente con los profesores pasantes. Como se puede colegir esta modalidad se vincula con la facilidad de acceso de conferencistas y cursantes.

El desarrollo económico y social que experimenta el Ecuador, así como los procesos cambiantes que se van operando en el sistema productivo y de servicios, han determinado que las universidades y escuelas politécnicas planifiquen nuevas opciones de profesionalización, tanto a nivel del pregrado como del posgrado. Sin embargo, las estructuras curriculares del pregrado tradicional no han sufrido mayores cambios, continúan en su línea de formar generalistas en serie, en la mayoría de los casos, sin responder a estudios objetivos de demandas regionales o nacionales.

El posgrado en el Ecuador no cuenta como sustento fundamental, con el desarrollo de la creatividad de las instituciones y personas que lo impulsan; la dependencia en el campo económico, en la ciencia y la tecnología se reproducen en el país, sobre esquemas de los países industrializados y también de países del área latinoamericana, donde existe un mayor desarrollo de este nivel educativo.

En el Ecuador, la ejecución de estos programas es relativamente nueva, hasta la presente fecha no se ha posibilitado la elaboración de una política nacional o un plan nacional para la formación de recursos humanos de alto nivel. Consecuentemente con



esta realidad, no existe un sistema nacional de posgrado que permita unificar esfuerzos de todo orden entre los diversos actores sociales: gobierno, sector externo, aparato productivo, universidades y escuelas politécnicas. Un ejemplo concreto de esta desarticulación se presenta cuando el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) viene impulsando créditos externos encaminados a dar impulso a este campo fundamental de inversión para el desarrollo, sin contar con la adecuada y necesaria coordinación de las universidades y escuelas politécnicas. Por su parte, los sectores productivos no expresan ningún interés por impulsar y apoyar estos procesos en conjunto con los centros de educación superior y el gobierno.

De lo expuesto se desprende que el débil desarrollo de los programas de posgrado en el Ecuador, básicamente son impulsados por los investigadores mismos que se encuentran en las universidades. La mayoría de instituciones de educación superior hoy cuenta con los Consejos o Institutos de Posgrado, a través de los cuales se viabilizan convenios de cooperación entre instituciones nacionales y/o extranjeras, encaminados al aprovechamiento de recursos humanos más desarrollados y experimentados, que existen en una institución en beneficio de otra nacional o extranjera. En este marco de acción, cabe destacar que entidades como la Organización Interamericana de Universidades (OUI) y el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) vienen apoyando y promoviendo el sistema andino de posgrado, lo cual permite que las universidades eleven sus niveles de calidad cuando se presente la cooperación de docentes de varias universidades de la región que contribuyen a mejorar los programas en sectores de mayor atraso.

El área investigativa y su profundización es consustancial con los programas de posgrado, sin embargo, existen muchas debilidades y deficiencias que tienen que superarse. La investigación científica y tecnológica que hoy desarrollan las universidades y escuelas politécnicas, fundamentalmente, se orientan en el impulso y aprobación de proyectos específicos de investigación que se aprueben y financien por parte del CONUEP y también por parte de cada institución de educación superior; pero estos proyectos



generalmente están desvinculados del proceso de investigación que debe ejecutarse con los cursos de posgrado, lo cual limita la investigación, la misma que básicamente se orienta al cumplimiento de los diversos requisitos formales de la tesis de fin de curso.

Este débil soporte de la investigación determina que el producto del esfuerzo de los cursantes no encuentre todo el respaldo, sobre todo en los sectores productivos. Por otro lado, los programas desvinculados del sector externo, especialmente del sector empresarial, experimentan no sólo el esquivo respaldo y promoción por parte de este sector; sino la natural desconfianza y falta de credibilidad para que puedan concretarse contratos de asesoría, consultoría, prestación de servicios, publicaciones con el recurso nacional; lo que trae consigo nuevos niveles de dependencia científico-técnica, en algunos casos, totalmente injustificada, puesto que nuestra idiosincrasia determina el aprecio a lo foráneo, independientemente de que este producto pueda ser de menor calidad que el nacional.

Además de todo lo señalado sobre el débil desarrollo del posgrado en Ecuador hay que señalar que apenas el 0.9 por ciento de la matrícula total en el nivel superior, corresponde a estos programas. El CONUEP y las universidades y politécnicas, individualmente hablando, no han logrado aún establecer políticas concretas encaminadas a la preparación de docentes calificados para el posgrado; normalmente esta formación se realiza en otros países, básicamente con el esfuerzo de los interesados; puesto que existen restricciones económicas y hasta decisiones gubernamentales denominadas de "restricción del gasto público" que impiden el respaldo y ayuda material institucional para esta promoción de docentes en el exterior. El profesor universitario que busca esta superación debe acudir al espacio que tiene legalmente en el "año sabático" o a la "comisión de servicios" para poder acceder a estos mecanismos de superación. Por otro lado, la incomprensión gubernamental determina esta falta de apoyo al desarrollo científico-técnico, puesto que los gobiernos de turno consideran a la educación como un simple gasto y no como una verdadera inversión, lo que no sucede en otras latitudes donde existe total apoyo, autonomía financiera y su respaldo no sólo por parte de los gober-



nantes sino del sector externo, especialmente del empresarial.

Asimismo, es necesario advertir que hasta el momento en el Ecuador no ha existido un trabajo serio direccionado a una evaluación externa de los cursos de posgrado, sólo existe la tradicional autoevaluación formal. Por esta razón se desconocen los impactos que pueden tener los egresados de todos y cada uno de los programas en el desarrollo regional y nacional. El CONUEP recientemente está empeñado en dar un impulso profundo e institucionalizado, a los procesos de autoevaluación, evaluación y acreditación de las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.

La investigación científica y tecnológica

El presupuesto para salud no llega al 4 por ciento del presupuesto general del estado (PGE) y el de educación no llega al 20 por ciento del PGE, pese a que la Constitución Política del Ecuador establece que el presupuesto para educación no podrá ser menor al 30 por ciento del monto total del PGE.

Mientras en los países desarrollados se pasa de la era industrial a la post-industrial, incluso el esfuerzo investigativo permite aproximaciones a lugares distantes del universo, en virtud del desarrollo aeroespacial; en los países en vías de desarrollo como el Ecuador, la investigación científica de avanzada, los procesos de desarrollo tecnológico, los avances y descubrimientos científicos, la inversión en este campo no llega; y si contamos con alguna inyección en estos procesos, esto se produce después de mucho tiempo. Toda la región latinoamericana, con pequeñas diferencias entre los distintos países que la conforman, venimos soportando esta problemática y la brecha que nos separa a toda la región, respecto de los países desarrollados es cada vez mayor, dado los niveles de aguda dependencia del sur frente al norte. Expresión viva de lo que afirmamos, constituye el hecho de que América Latina no invierte ni el uno por ciento del total mundial en el desarrollo científico-tecnológico y de investigación.

Ahora bien, los cambios vertiginosos que se vienen operando a nivel mundial, la presencia de los circuitos de información, las tecnologías de punta y la obligatoriedad de no quedarse a la

zaga del desarrollo determina que todos los países de la región y particularmente del Ecuador realicen serios esfuerzos para impulsar la investigación científica y tecnológica, desde luego con todas las limitaciones que la realidad descrita presupone. Los gobernantes ecuatorianos, generalmente se han desentendido de impulsar la inversión en el desarrollo de la investigación científica, no sólo por la incomprensión de su importancia para volver más competitiva a la economía nacional a través de este mecanismo; sino porque el subdesarrollo también se expresa en el área de la política contingencial; pues este tipo de inversiones no multiplican votos, ni acreditan niveles de influencia para mantenerse en el poder.

Con la expedición de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) en el año de 1982, al menos la comunidad universitaria inició un proceso sistemático, aunque limitado, de impulso a la investigación, a través de la aprobación y financiación de proyectos por parte del CONUEP. El Artículo 47 de la LUEP en su primer inciso señala que "para financiar los planes investigación de universidades y escuelas politécnicas, el Estado contribuirá con el uno por ciento del ingreso corriente neto". Esta misma norma legal establece la conformación de una comisión especial, denominada para la Investigación Científica y Tecnológica y en la que se contempla la participación de delegados del Ministerio de Educación y del CONADE (Consejo Nacional de Desarrollo), que aprueba los proyectos de investigación, previamente analizados por una comisión técnica en la que también participan delegados del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología). Por lo que podemos observar, al menos en estas comisiones ya se experimenta una importante comprensión de la necesidad de unificar esfuerzos entre la universidad ecuatoriana y los representantes de entidades gubernamentales, aunque este vínculo no se produce aún con el sector externo, o sea los sectores productivos.

En el Ecuador, básicamente son las universidades y escuelas politécnicas las que realizan la mayor parte de la investigación científica y tecnológica, pues otros sectores de la sociedad, especialmente la empresa, muy poco hacen en este campo, pues prefieren comprar directamente paquetes tecnológicos en el exterior



o envían a sus delegados a capacitarse fuera de las fronteras patrias con este propósito. Ahora bien, la disposición legal que posibilita la entrega del uno por ciento del ingreso corriente neto del Estado para el desarrollo de la investigación científica y tecnológica lamentablemente no se cumple totalmente por parte del Estado.

La falta de recursos económicos también conspira en la estructuración adecuada de una infraestructura investigativa. El CONUEP, en su estudio *Universidad ecuatoriana misión para el siglo XXI conclusiones y propuestas*, ha señalado con mucha propiedad que entre los aspectos que limitan la investigación científico-tecnológica en el país, se debe señalar la casi nula asignación de recursos para instalar la infraestructura de institutos o centros de investigación para formar personal académico. Se ha producido una incesante pérdida de los académicos formados a nivel de maestría o doctorado, sobre todo en el exterior y en muchos casos a través de becas concedidas al Estado ecuatoriano, por las restricciones presupuestarias y la política de remuneraciones de las universidades y del sector público, y por el escaso interés privado en organizar centros de investigación. Muchos de estos académicos o emigran del país o abandonan la actividad científico-tecnológica.

Organización de la investigación universitaria

El Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas tiene debidamente reglamentados todos los mecanismos para la presentación, aprobación y financiamiento de los proyectos de investigación; así como también existe la respectiva normatividad para el funcionamiento de las diversas instancias encargadas de llevar adelante todos estos procesos. El reglamento prevé que para la presentación de proyectos de investigación y para los respectivos informes económicos, se deben utilizar los formularios aprobados por la Comisión para la Investigación Científica y Tecnológica, observándose en forma estricta los instructivos.

Los proyectos de investigación deben contar con el previo auspicio de la universidad o escuela politécnica y para su presentación debe constar las firmas de responsabilidad del rector y de



los responsables de los centros de investigación. Cuando se presenten proyectos elaborados en forma conjunta por profesores de varias universidades y organismos especializados del Estado, éstos cuentan con la respectiva prioridad para su aprobación, siempre que se enmarque en los objetivos y lineamientos de la investigación elaborados por el CONUEP. Todo proyecto de investigación debe contar con un investigador responsable, el mismo que debe reunir algunos requisitos básicos para poder acceder a la aprobación de sus proyectos. El responsable de la investigación puede contar con profesionales científicos en calidad de colaboradores, al igual que su personal auxiliar y de apoyo para la ejecución de trabajos específicos que requiera la ejecución del proyecto. Para la presentación de los proyectos, además de los requisitos señalados, éstos deben contemplar la justificación de su realización, su importancia y trascendencia, los resultados y posibles aplicaciones que se esperan alcanzar; sus objetivos generales y específicos; el estudio presupuestario con las asignaciones o aportes que entregará la universidad o escuela politécnica, posibles aportes de entidades públicas o privadas extrauniversitarias y la parte que puede financiar el CONUEP, conforme a sus disponibilidades, montos y prioridades establecidas internacionalmente.

La aprobación de los proyectos de investigación lo realiza la Comisión para la Investigación Científica y Tecnológica, luego de un riguroso estudio previo por parte de la comisión técnica, la misma que califica los proyectos en orden de prioridades y observando el cumplimiento de todos los requisitos reglamentarios para el efecto. La comisión técnica cuenta con personal de asesoramiento y apoyo seleccionado de entre el personal que cada universidad o escuela politécnica remite a la Comisión. La integración de la comisión técnica está prevista en el artículo 47 de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP) y en el reglamento especial se detalla su composición con seis miembros designados por el CONUEP y un delegado del CONACYT, los mismo que cuentan con sus respectivos suplentes.

Cuando la comisión para la investigación científica y tecnológica aprueba los proyectos, fija las asignaciones del CONUEP para su financiamiento. El reglamento, adicionalmente, establece los



plazos de duración de un proyecto, que no puede superar los 36 meses; del mismo modo, existen plazos para la recepción, calificación y aprobación de los proyectos, que deben ser observados por los funcionarios del CONUEP, así como por parte de las respectivas comisiones técnica y ejecutiva.

La comisión para la investigación científico-tecnológica del CONUEP no sólo ha formulado los objetivos de la investigación, las líneas prioritarias, la reglamentación para la adecuada organización y trámite de los proyectos, sino también las diversas áreas del conocimiento que deben merecer la atención de todos los investigadores de la universidades y escuelas politécnicas. Las grandes áreas de la investigación son las siguientes: ciencias naturales, ciencias sociales, ciencias de la salud y nutrición, tecnologías y ciencias exactas.

Para cada una de estas áreas, se han establecido orientaciones, prioridades e incluso una temática que configura un marco general de necesidades que requiere del desarrollo nacional. En el área de las ciencias naturales se ha orientado el tratamiento de los estudios de la biodiversidad, de la ecología para la conservación de los ecosistemas y de los recursos genéticos y naturales.

En esta misma área de las ciencias naturales, la Comisión para la Investigación Científica y Tecnológica del CONUEP señala como prioridades para las ciencias biológicas, el conocimiento de los ecosistemas para su preservación y adecuada utilización; así como la colección, conservación y uso de los recursos biogenéticos nativos. Para las ciencias de la tierra, las investigaciones geodinámicas, mineralógicas y las investigaciones atmosféricas y oceanográficas. Para las ciencias químicas, las investigaciones agropecuarias, de salud y nutrición. Para las ciencias físicas, las radiaciones, la investigación de minerales metálicos y no metálicos de importancia económica para el país. En los estudios ecológicos, los impactos ecológicos en zonas de alto riesgo y sus posibles soluciones, la definición de problemas ambientales de los manglares y sus soluciones; así como la conservación y manejo de bosques.

En el área de las ciencias sociales, la comisión orienta el tratamiento de los problemas que se relacionan con el proceso socio-

económico en el marco de la crisis y sus efectos; al surgimiento y acción de actores/sujetos sociales; a la formación de respuestas y proyectos alternativos frente a la situación actual, a la comprensión de relaciones y aspectos de la vida social aún no estudiados y a la contextualización de los estudios desde las perspectivas de clase, género, ecología y étnico-cultural. En el ámbito socio-político, se insinúan estudios sobre la llamada democracia representativa, sobre la institucionalidad, la gobernabilidad y sus problemas, la organización de los movimientos sociales y su papel en el espectro nacional. En los aspectos histórico, cultural y educativo también existen prioridades referidas a estudios sobre la vigencia de la pluriculturalidad nacional y sobre todo la formulación de políticas adecuadas para una mejor comprensión de los fenómenos históricos y actuales.

En las ciencias de la salud y nutrición encontramos orientaciones encaminadas a solucionar los problemas existentes; para lo cual es imperioso estudiar los perfiles de salud, enfermedad y los procesos más frecuentes de morbimortalidad que afectan a la población ecuatoriana: los principales problemas nutricionales del país, las estrategias de protección a los grupos de sistema nacional de salud.

En el área de la tecnología agropecuaria se busca lograr un mejoramiento genético de las especies nativas (plantas y animales); la ampliación del patrimonio genético, con el fin de obtener nuevas variedades, reducir costos de producción; también se espera desarrollar tecnologías especiales que permitan incrementar la productividad, disminuir las pérdidas de las cosechas, tanto en calidad como en cantidad, y que se conviertan en factores generadores de nuevas investigaciones.

La investigación en plantas y animales nativos y criollos debe fundamentarse en la selección de variedades y razas de altos rendimientos; la nutrición animal y vegetal; el control de plagas y enfermedades; los sistemas de cultivo, mejoramiento y conservación de suelos; el mejoramiento de tecnologías para la cosecha y la postcosecha; la incorporación de zonas desérticas y semidesérticas a la producción, a través del mejoramiento de los sistemas de riego y selección de plantas tolerantes para dichas zonas.



Adicionalmente se busca incursionar con fuerza en las investigaciones de áreas tecnológicas bioquímicas y farmacéuticas y en la preservación del medio ambiente y el aprovechamiento de los recursos naturales, incluyendo el aprovechamiento de los subproductos, el reciclaje de los desechos. En cuanto a la vivienda y su infraestructura, será necesario lograr nuevos materiales y diseños.

La biotecnología implica tener presente la existencia de problemas sociales y éticos; el proceso de investigaciones debe dirigirse hacia las plantas y animales genéticamente mejorados, que permita multiplicar clones valiosos para la conservación de los recursos fitogenéticos. En este campo es imperioso impulsar investigaciones sobre agricultura y alimentación; sanidad vegetal, animal y humana; la biodegradación y control de la contaminación. Finalmente, en el área de las ciencias exactas se orienta la integración de la matemática aplicada a los diversos campos de la investigación científica; estudios de matemática básica; modelos estadísticos e investigación operativa; modelización matemática para las ciencias sociales y la ecología, aplicación de la matemática en la informática y economía, sistemas de información y computación.

Evaluación de los proyectos de investigación

Existen dos momentos o etapas debidamente diferenciales en el proceso investigativo desarrollado por la universidad ecuatoriana. El primero abarca a un periodo anterior a la actual Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas (LUEP), donde la investigación científica se desarrolla en medio de una ausencia orgánica e institucional; consecuentemente, la tarea investigativa respondía básicamente a iniciativas e inquietudes individuales de docentes universitarios o respondiendo a demandas puntuales de los sectores público y privado del país. Esta realidad configuraba un marco investigativo disperso, superficial, sin planificación institucional; tampoco respondía a necesidades del desarrollo nacional debidamente coordinadas con los entes planificadores.

Los criterios técnicos de evaluación siempre han tenido el objetivo básico de lograr la conformación de verdaderas comuni-

dades científicas que vayan alcanzando niveles cualitativos en cuanto al desarrollo científico-técnico contemporáneo.

A partir de 1991, las nuevas comisiones nombradas por el CONUEP, tanto para la investigación científica y tecnológica, como la técnica, elaboran un Manual de evaluación de los proyectos de investigación; así como algunos instrumentos técnicos para el seguimiento y calificación de los mismos. Con estos elementos, la investigación científica y tecnológica ha alcanzado niveles de mayor rigor, sujetándose a las políticas, líneas prioritarias y nuevos diseños para la presentación de los proyectos por parte de las universidades y escuelas politécnicas.

Adicionalmente, debemos destacar que las comisiones Técnica y de Investigación, así como el departamento de investigación del CONUEP, cuentan con instrumentos complementarios para el mejoramiento sustantivo del proceso de investigación. Entre ellos, anotamos un manual de usuario para el sistema de presentación de proyectos de investigación científica y tecnológica, donde el proceso de automatización desempeña un papel muy importante. El sistema PRESENTA es utilizado por los investigadores para elaborar el diseño académico y las diversas fases del proceso investigativo; utilizando tablas, claves, módulos, códigos del desarrollo de la moderna informática. Asimismo, se cuenta con un manual del usuario para el sistema de evaluación de los proyectos de investigación científica y tecnológica, denominado EVALUAR, útil para evaluar el diseño, el seguimiento y los informes finales.

Vinculación con los sectores de la sociedad

En capítulos anteriores hemos analizado brevemente la problemática de la desvinculación de la universidad con los sectores externos (gobierno y sector productivo); sin embargo, es necesario retomar este tema, partiendo de una normativa existente en la LUEP que permite que los sectores productivos realicen donaciones a las universidades para ser descontadas de los impuestos que estos sectores deben abonar al fisco en cada ejercicio económico anual; al parecer, no existen los mecanismos reglamentarios adecuados para que pueda ser efectiva esta disposición.

En el estudio llevado adelante por el CONUEP, denominado "Evaluación de la situación actual y perspectivas al corto y mediano plazos de las universidades y escuelas politécnicas", con mucha propiedad se ha señalado en el resumen del informe que los sectores productivos han constituido siempre uno de los factores básicos del desarrollo de la humanidad, independientemente de los sistemas sociales. En el Ecuador de hoy, tales sectores son fundamentalmente la agricultura, agroindustria, la industria manufacturera y la de construcción, en el sector energético y el correspondiente sistema educativo que le sirve de soporte. Es tal su importancia que de su desarrollo depende, en gran parte, el progreso socioeconómico del país. Además de estos sectores es de donde pueden originarse ciertas soluciones estratégicas a los problemas de alimentación, vivienda y servicios básicos. Hay que considerar también que la mayoría de la población está ligada de una u otra manera a los sectores productivos, particularmente a la agricultura, sector que está íntimamente ligado con los cruciales problemas de la migración campesina y del nivel de vida en el agro. Un adecuado desarrollo de la producción incidiría, además, en la solución de ciertos problemas de la distribución, sobre todo en el de la persistente tendencia a la inflación, lo que favorecería a los sectores más empobrecidos, contribuyéndose así a una mayor armonía social.

Por lo anotado, no podemos dejar de observar la importancia que tiene el sector productivo para el desarrollo del Ecuador y, consecuentemente, la universidad tiene que actuar con solvencia en el campo de la ciencia y la tecnología para responder, en forma coordinada, con el sector externo, al desarrollo armónico del país. En verdad, ha existido una especie de desconfianza mutua entre estos actores sociales; pero no es menos cierto que los personeros del sector productivo, en sus variadas intervenciones, han destacado la necesidad de que la universidad y la industria coordinen acciones para la formación de recursos humanos, prestación de servicios y desarrollo científico-técnico, que vaya permitiendo una vinculación más estrecha entre estos sectores fundamentales para el desarrollo. Igual mención han realizado los sectores políticos vinculados al ejercicio del poder Ejecutivo, Legislativo, Judicial,



cuando se aborda esta temática. De lo expuesto se desprende que sí existen condiciones adecuadas, para articular de mejor manera los vínculos de coordinación entre la universidad y el sector externo. En la actualidad cada sector cumple sus funciones específicas, pero de manera básicamente aislada, sin coordinación ni planificación conjunta, de la oferta y demanda de recursos humanos, científicos y tecnológicos.

El sector productivo no sólo ha demostrado su predisposición a fortalecer estos vínculos, pues en la actualidad, varias empresas nacionales ya colaboran con sistemas organizados de pasantías y brindan su apoyo al desarrollo de la investigación científica. Incluso en el propio Congreso Nacional se tramitan leyes especiales, tendientes a legalizar estos sistemas orgánicos de pasantías financiadas en beneficio de los personeros de los centros de educación superior. Por su parte, la universidad ecuatoriana viene realizando grandes esfuerzos para mejorar su oferta educativa, para salir del tradicionalismo y enfrentar los procesos de cambio vertiginosos que se operan en la sociedad, sobre todo en el campo científico-tecnológico. En el Ecuador de hoy, varias universidades vienen organizando procesos de modernización que van forjando el surgimiento de las incubadoras tecnológicas; así como mecanismos concretos de vinculación de la universidad con las pequeñas y medianas empresas, sobre todo en carreras eminentemente técnicas, donde se están experimentando la instalación de microempresas de carácter productivo entre los mismos estudiantes con el apoyo de las autoridades universitarias, con el propósito de que el egresado universitario no salga a la sociedad a buscar empleo, sino a generarlo a partir de estas experiencias.

En esta misma línea de acción, es menester destacar una experiencia valiosa que ejecuta la Universidad Técnica del Norte con la instalación y funcionamiento de lo que ellos llaman el parque tecnológico industrial adscrito a la universidad, donde vienen funcionando un inmenso galpón industrial textil adscrito a la Escuela de ingeniería textil, con una maquinaria que está en plena producción. Es necesario advertir que la maquinaria textil fue donada por las empresas de la rama de Quito y otra parte comprada por la universidad a las mismas empresas a precios muy cómodos.



Otro radio de acción que cumplen algunas universidades y politécnicas del Ecuador es el trabajo organizado de consultorías dirigido hacia el sector externo. Esta vinculación, en algunos casos, se ha vuelto muy sólida y hasta competitiva, entre varios centros de educación superior, que cuentan con mayor prestigio y solvencia ante el medio externo.

Por parte de los sectores gubernamentales, muy poco se hace en el propósito de fortalecer los vínculos entre actores sociales del desarrollo. Ya hemos señalado la poca comprensión que existe en el sector político de la necesidad de invertir en el desarrollo científico y tecnológico. Por estas razones, los gobernantes de turno incumplen con las propias disposiciones legales de entregar porcentajes del presupuesto para el desarrollo de la investigación científica y tecnológica. En determinadas ocasiones y dependiendo de aspectos coyunturales, la universidad ecuatoriana por parte del CONUEP ha logrado algunas conquistas importantes frente a determinados gobernantes que han sabido acoger algunos planteamientos que han significado fundamentales demandas del sector.

Los vínculos de cooperación con todo este espectro del sector público, generalmente son de mayor fluidez respecto a los obstáculos que se presentan con el sector privado. Siempre resulta más factible la firma y ejecución de convenios de cooperación entre universidades y escuelas politécnicas estatales, con otras entidades del sector público, sobre todo de carácter regional. Es común que la universidad de una provincia mantenga vínculos, convenios, contratos o acuerdos de trabajo conjunto con los organismos seccionales, como son los consejos provinciales, los municipios u organismos regionales de desarrollo que existen en el país.

El proceso de vinculación universidad-industria es particularmente objetivo y real en los países desarrollados, donde prácticamente todos los centros de educación superior han establecido estas relaciones. En América Latina, este proceso de vinculación universidad-sectores productivos, aunque con muchas limitaciones, viene cobrando fuerza en algunas universidades venezolanas, argentinas, chilenas, colombianas y con menor incidencia en Ecuador.

Hemos analizado la vinculación universidad-sector público y en este proceso la prestación de servicios constituye un mecanis-

mo importante a través del cual se va consolidando la cooperación. Con el sector productivo, este mecanismo tiene igual connotación; al menos se convierte en el paso inicial para futuros procesos más consolidados de vinculación. La prestación de servicios constituye un proceso a través del cual, la universidad participa en la solución de diversos aspectos del desarrollo social, con trabajos de investigación y desarrollo experimental, a través de consultoría y asesoría o también de trabajos profesionales encaminados a buscar innovaciones en varios ámbitos del sector productivo. Sin embargo, este proceso está lleno de debilidades y complicaciones; la universidad ecuatoriana no se ha preparado para establecer procedimientos de gestión institucional encaminada a profundizar estos objetivos. No existe una cultura para que pueda fluir esta interrelación entre la universidad y los sectores productivos.

La universidad no escucha a los empresarios. No los toma en cuenta para su propia organización en materia de oferta al medio. No los atrae a sus laboratorios para conocer lo que la universidad hace. Cuando se convocan encuentros en que participan empresarios y universitarios, son más las voces discordantes que las que favorecen a una rápida acción recíproca. La universidad desconoce lo que el sector productivo necesita, por cuanto éste es renuente a dar a conocer sus deficiencias, por el propio juego de la competencia. Y el sector productivo desconoce lo que la universidad produce, que podría valerse para mejorar su nivel de competitividad.

Solamente en algunos casos, aunque aislados, se han producido por lo menos "conversaciones" entre representantes de la universidad y de los sectores productivos, para llegar a algunos acuerdos sobre necesidades investigativas en el sector agropecuario, como ha sucedido en la provincia de Loja y como producto de estos contactos han resultado proyectos importantes

En general, los proyectos de investigación ejecutados, con sus resultados sustanciales para el desarrollo, tampoco han sido vendidos al sector productivo y de servicios. En este caso, las universidades y escuelas politécnicas y el propio CONUEP, que han realizado grandes esfuerzos y han invertido importantes recursos en este campo, lamentablemente no cuentan con los mecanismos de



gestión básicos que le permitan dar a conocer y difundir adecuadamente el producto de su trabajo investigativo. Al respecto, tanto el CONUEP, como cada centro de educación superior, requieren contar con recursos humanos especializados, capaces de ofrecer al sector externo todos los trabajos realizados, con el fin de que este esfuerzo no quede archivado y sirva a las exigencias y demandas del desarrollo contemporáneo.

Una interesante experiencia de vinculación universidad-empresa se ha iniciado en el Ecuador, cuando el banco Interamericano de Desarrollo (BID) viene auspiciando y financiando programas a través de los cuales el sector productivo de las micro, pequeñas y medianas empresas (PYMES), se vinculan con las universidades. El proyecto piloto tiene una duración de tres años, pero podrá ampliarse en el tiempo, conforme se produzcan resultados, que se espera sean positivos para el desarrollo.

Relación docencia investigación

El principio básico del quehacer universitario en el ámbito académico constituye la necesidad de vincular adecuadamente la docencia con la investigación y la extensión. Por lo que hemos venido analizando se puede colegir que la investigación universitaria no es producto de un proceso que responda a un programa previamente discutido, definido y planificado en cada centro de educación superior, para que responda a objetivos de cualificar la docencia universitaria. En las universidades y escuelas politécnicas, sin duda, se realizan investigaciones sencillas en cada cátedra, en cada especialidad.

En su mayoría, estas acciones responden más bien a pequeños esfuerzos de orden bibliográfico, para dar respuestas contingenciales a requerimientos del proceso de evaluación de la enseñanza-aprendizaje. En estos casos se cumplen trabajos de campo, investigaciones de orden estadístico de pequeños proyectos experimentales y aún trabajos monográficos y tesis de grado que, en todos los casos responden a requerimientos específicos del proceso de profesionalización de los estudiantes con metodologías ya desarrolladas y hasta repetitivas.



Los proyectos de investigación, cuya aprobación, seguimiento y financiamiento los realiza el CONUEP, tienen necesariamente que responder a las líneas prioritarias de la investigación y, por supuesto, a requerimientos fundamentales del desarrollo nacional. Lamentablemente, la mayor parte de los proyectos ejecutados y en trámites, fundamentalmente responden a iniciativas individuales de los docentes e investigadores universitarios, lo cual no permite una real vinculación de la investigación y la docencia.

Consecuentemente, los proyectos de investigación que se generan, no contribuyen a fortalecer y ampliar su vinculación con la tarea docente. Se observa que las iniciativas individuales son tramitadas a través de los centros o institutos que mantienen las universidades, para dar cumplimiento al proceso riguroso que exige el CONUEP para su trámite de aprobación, seguimiento y financiamiento.

Otro aspecto que se ha vuelto muy común en el desarrollo investigativo de las universidades y escuelas politécnicas, constituye el hecho de que existe una especie de competencia entre los centros educativos por plantear la aprobación del mayor número de proyectos de investigación, para lograr su financiamiento por parte del CONUEP. Esta realidad conspira frente a la necesidad de adecuados vínculos de la docencia y la investigación; puesto que, adicionalmente, las universidades y escuelas politécnicas, a través de este mecanismo de aprobación de sus proyectos, de hecho alcanzan nuevos recursos financieros y algunos niveles de equipamiento, para solventar en parte, el déficit presupuestario que normalmente agobia a las universidades. Por otro lado las universidades pequeñas y nuevas, pese a los esfuerzos que realizan para acceder a estos recursos, a través de los pocos proyectos que presentan, generalmente se encuentran en inferiores condiciones respecto de aquéllas.

Reclutamiento y formación de los investigadores

El reclutamiento y formación de los recursos docentes que presentan proyectos de investigación no responden a un proceso planificado en cada institución para lograr ni su especialización, ni,

peor aún, su generalización. En algunas universidades, incluso, se han reglamentado mecanismos de orden obligatorio, es decir coercitivo, a través de los cuales se busca que los profesores con algunos años de experiencia profesional, se dediquen a preparar y presentar proyectos de investigación. Esta negativa y hasta desesperada realidad se ha presentado, sobre todo, en universidades nuevas, que tienen limitaciones en cuanto a la presentación y aprobación de proyectos, buscando, a veces en vano, no quedarse a la zaga en el concierto de centros de educación superior.

Los docentes investigadores básicamente se han formado a través de cursos de especialización y de posgrado realizados en el exterior y en varias universidades y politécnicas ecuatorianas. Cuentan con un acervo cultural en esta área y tienen vocación profesional para dedicar la mayor parte de su tiempo a este duro trabajo. Normalmente los docentes-investigadores están adscritos a los diversos centros e institutos de investigación que mantienen las universidades. Cuentan con incentivos especiales como una remuneración más adecuada y la posibilidad de acceder individualmente o con su equipo de trabajo, a porcentajes económicos reglamentados en cada caso. Por otro lado, el Reglamento de escalafón universitario y politécnico y sus especiales aplicaciones a la realidad de cada centro educativo determinan incentivos de ascenso escalafonario, económico y profesional, para los docentes investigadores, cuyo esfuerzo obtiene resultados positivos no sólo para el investigador, sino también para la institución a la que representa. Sin embargo, los propios incentivos que se han creado aún son limitados e insuficientes, como para ir formando comunidades científicas de investigadores en cada centro de educación superior. Por esta razón, un buen grupo de docentes calificados y reconocidos en este campo, rompen las barreras y el déficit existente en las universidades, para presentar proyectos para su calificación y financiamiento a través del CONACYT y últimamente a través de la vicepresidencia de la República, entidades con mejores incentivos para los investigadores que acceden a estos programas.

En el Ecuador, al igual que en otros países de la región, también se observa el lamentable problema denominado "fuga de cerebros"; para contrarrestar este fenómeno el Estado, a través de



las diversas universidades y escuelas politécnicas, está subsidiando a las empresas y monopolios multinacionales, que en un mundo competitivo como el actual, sólo buscan obtener mayores ganancias, superando a la competencia.

Difusión de los resultados

En esta última década, la universidad ecuatoriana ha vivido un importante proceso de impulso a la investigación, corrigiendo deficiencias, calificando y financiando proyectos y realizando sus evaluaciones previas y finales.

Un balance actualizado del resultado de este esfuerzo investigativo de las universidades y escuelas politécnicas, cuyas estadística e inventarios los tiene la respectiva Comisión de Proyectos del CONUEP, determinó que hasta el presente la comisión para la investigación científica y tecnológica haya aprobado la realización de 663 proyectos de investigación, de los cuales, 614 han concluido todas sus fases; es decir hasta su evaluación final y 49 se encuentran en plena ejecución.

Los proyectos aprobados se desglosan por áreas del conocimiento, de la siguiente manera:

Ciencias sociales	176 proyectos
Salud y nutrición	65 proyectos
Ciencias exactas	10 proyectos
Ciencias naturales	79 proyectos
Técnico-agropecuarias	138 proyectos
Otras áreas	195 proyectos
TOTAL	663 proyectos

El inventario expuesto, sin embargo, no representa el universo total de investigaciones que realizan las universidades y escuelas politécnicas. Debemos advertir que este número (663 proyectos) sólo se refiere a aquellos que se tramitan y financian a través del CONUEP. Al momento no se cuenta con un inventario global nacional de los proyectos que no cuentan con el auspicio del CONUEP.



Las investigaciones realizadas, lamentablemente, no se han generado tomando en cuenta a sus potenciales usuarios, ni han sido producto de un previo acuerdo concertado entre los unos y los otros actores de este proceso. Asimismo, los proyectos concluidos no han sido difundidos en sus alcances y virtudes hacia el sector externo, por lo que siempre se insistirá en la necesidad de que tanto el CONUEP como cada universidad y escuela politécnica, tendrían que buscar mecanismos de gestión para “vender” el resultado de su esfuerzo, el mismo que incidirá positivamente en el desarrollo nacional. Entonces, se vuelve imperiosa la necesidad de articular la oferta investigativa de la universidad, con la demanda que puede generarse desde los sectores productivos y sociales, público y privado.

Los proyectos calificados y evaluados por el CONUEP, sin duda, son de alta calidad, pues han sido producto de un serio y riguroso proceso de evaluación por parte de los organismos correspondientes. Muchos proyectos han sido recomendados para su publicación y mayor difusión, ya que los fundamentales usuarios, lamentablemente, desconocen los resultados de la investigación científico-técnica que se genera en los centros e institutos de educación superior.

La extensión y la difusión de la cultura

En el capítulo primero de la LUEP se fijan los fines y objetivos fundamentales de los centros de educación superior del Ecuador. Entre otros aspectos, se establece que “sus funciones principales son el estudio y el planteamiento de soluciones para los problemas del país; la creación y desarrollo de la cultura nacional y su difusión en los sectores populares”; más adelante y en concordancia con lo que acabamos de señalar, como un objetivo básico de las universidades y escuelas politécnicas se menciona que también es importante “realizar actividades orientadas a proyectar su preparación y trabajo académico a la sociedad ecuatoriana y de preferencia a los sectores menos favorecidos del país”.

Sobre la base de este contexto de orden legal, las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador han venido reflexionando

sobre el rol que desempeñan, para proyectar una acción de extensión y difusión de los diversos ámbitos de la cultura, en beneficio de la sociedad ecuatoriana. Desde luego, esta misión no es nueva, por el contrario, desde el surgimiento inicial de los diversos centros de educación superior siempre se contempló en sus estatutos y legislación interna, la necesidad de la proyección social de la universidad, a través de la difusión de su pensamiento, la ciencia y la tecnología que siempre generó.

Los modelos universitarios han abierto espacio gradualmente a cada una de las funciones del proceso académico. Estas transformaciones de manera general han estado motivadas por las demandas de la sociedad y sus procesos de desarrollo. El vértice de la enseñanza se ha apoyado en el de la investigación y ha configurado uno nuevo llamado extensión o proyección social.

En el debate sobre este tema muchos especialistas han señalado que la universidad ecuatoriana reconoce que uno de sus problemas principales es la pérdida cada vez más creciente de una relación adecuada con su entorno social, esta distorsión no sólo se expresaría en el desfase de lo que realmente demanda la sociedad con lo que efectivamente oferta la universidad, sino que, el divorcio se evidenciaría también en la marcada desarticulación entre el proyecto universitario y el proyecto comunitario social. Semejante incomunicación ha contribuido a un aislamiento institucional, a la pérdida de influencia en el entorno, ha generado desconfianza y desdibujado la imagen del alma mater de la ciencia y la cultura.

Se ha dicho también que, de alguna manera, existe un reconocimiento autocrítico, para precisar que en el ejercicio académico actual existe una marcada predominancia de la docencia en relación con las funciones de investigación y extensión. Este problema básico ha encerrado el quehacer universitario en el más tradicional ejercicio reduccionista del proceso académico; se transmite un "conocimiento" decadente, descontextualizado, inútil, verbalizado, que domestica la formación de profesionales de cara a los vertiginosos avances de la ciencia y la técnica en el mundo de hoy.

Por ello, como institución, la universidad debe autoevaluarse y también acreditarse en el sentido de saber si está formando o no profesionales capaces de enfrentar la problemática actual y si sus



procesos educativos son de calidad.

La universidad no es ni puede considerarse como un ser ajeno a la sociedad de la cual es parte, los problemas de la sociedad deben constituirse en temas de su saber, de su docencia y de su investigación. Pero no sólo hay que conocer el mundo; fundamentalmente hay que actuar con ese conocimiento para mejorarlo, por lo tanto aquí se encuentra un elemento muy importante de la misión universitaria a través de la extensión universitaria.

Modalidades de extensión universitaria

En las décadas de los 60 y 70, se dio un importante impulso a la denominada segunda reforma universitaria, cuyo fundamental gestor fue el doctor Manuel Agustín Aguirre, ex rector de la Universidad Central del Ecuador. La esencia de esta reforma estaba encaminada a darle mayor contenido social a la educación que se impartía en las universidades. El estudio de los problemas socioeconómicos y políticos del país y del mundo contemporáneo, pasaron a formar parte de cátedras específicas, tendientes a ubicar la reflexión crítica de los problemas del entorno social, con el fin de que los profesionales que egresen de las universidades adquieran un mayor compromiso con los cambios que requiere la sociedad.

En este contexto, varios centros de educación superior, sobre todo las universidades oficiales, iniciaron un proceso interesante de extensión hacia sectores sociales extrauniversitarios, encaminados, sobre todo, a cumplir una labor asistencialista y hasta paternalista, a sectores sociales preteridos de los beneficios de la educación y la cultura.

La Universidad Central de Quito, pionera en este proceso de extensión, creó la denominada Universidad Popular, organismo educativo y de capacitación, adscrito a la Universidad Central y que funciona con personal docente compuesto sobre todo por técnicos en diversas ramas, encargados de capacitar a diversos sectores poblacionales en áreas como albañilería, alfabetización a la población adulta, sindicalismo, manejo de planos, etc.

Este trabajo, que ha contado con el apoyo y sustento oficial por parte de las autoridades universitarias, ha cumplido durante



muchos años una labor positiva en beneficio de sectores auténticamente populares a quienes se les entrega los respectivos diplomas que acreditan su capacitación, al culminar los diversos cursos. De alguna manera este esfuerzo ha permitido incorporar al mundo del trabajo, a determinadas fuerzas productivas que reconocen en la Universidad Popular, una acción benéfica para estos sectores sociales que no han podido acceder a la educación regular y formal. Sin embargo, los directivos y facilitadores de los diversos cursos ejercen en forma paralela, una acción proselitista político-partidista con los pobladores que acuden a recibir su capacitación.

La Universidad Central también ha ejecutado a través de sus facultades y unidades académicas otras acciones de extensión, las mismas que, siendo beneficiosas para los usuarios, han permitido que determinados sectores estudiantiles puedan realizar sus prácticas preprofesionales que constituyen parte sustancial del currículo normal en determinadas carreras universitarias. En este marco se inscribe el taller interdisciplinario de trabajo académico y social, adscrito a la Facultad de arquitectura, en el que por mucho tiempo, profesores y estudiantes cumplieron trabajos de su área específica, para ponerlos al servicio de comunidades sociales en urbanismo, en planificación, en diseños arquitectónicos y otros aspectos propios de esta profesión. A través de la Facultad de jurisprudencia y su Escuela de derecho se instalaron los Consultorios jurídicos populares gratuitos, a través de los cuales los estudiantes realizan sus prácticas de abogacía, sirviendo a los sectores de escasos recursos económicos. La Facultad de filosofía, letras y ciencias de la educación de esta universidad también ejecutó algunos programas masivos de extensión universitaria, sobre todo en el área de nivelar conocimientos para los niños y jóvenes de los niveles educativos anteriores a la universidad.

Esta universidad, la más antigua del Ecuador, también ha sabido desarrollar acciones extensionistas de solidaridad con los pueblos por desastres naturales.

Este inicial desborde de entusiasmo y patriotismo de la comunidad universitaria, que en cada escuela y especialidad formulaba proyectos, iniciativas creadoras para difundir el pensamiento, la



ciencia y técnica y la acción mancomunada de un buen sector de universitarios, que desarrollaron todos estos trabajos en términos absolutamente voluntarios fue bajando de nivel, prácticamente hasta haber desaparecido la mayor parte de esta noble tarea extensionista. Actualmente en la Universidad Central sólo se mantiene el mecanismo de extensión a través de la capacitación que ejecuta la denominada Universidad Popular.

Variadas han sido las formas como las diversas universidades y politécnicas del país han realizado programas de extensión universitaria. A través de las escuelas agropecuarias, en algunas regiones se ha entregado asesoramiento técnico a los agricultores y campesinos para las instancias del proceso productivo; conservación y mantenimiento de suelos, regadío, siembras, utilización de fungicidas y plaguicidas. Facultades y escuelas del área de ciencias de la salud han asistido a determinados sectores poblacionales con la realización de cursos y conferencias, sobre prevención de enfermedades, primeros auxilios, nutrición y dietética y, en ocasiones, se ha participado masivamente en forma conjunta en los programas gubernamentales de vacunación masiva para prevenir enfermedades endémicas.

A petición expresa de sectores interesados, universitarios de diversas especializaciones han dictado cursos, seminarios, ciclos de conferencias y hasta la realización de pasantías que han sido de mutuo beneficio. Fue muy generalizado en las décadas de los 60 y 70 un impulso a las manifestaciones artísticas en los diversos centros de educación superior; prácticamente la gran mayoría de universidades contaban con grupos artísticos de música, teatro y hasta de danzas autóctonas. No sólo se producían eventos y concursos interuniversitarios de estas expresiones de la cultura, sino que también se presentaban en diversos sectores populares del país, difundiendo manifestaciones artístico-culturales del Ecuador.

Estas actividades y expresiones artístico-culturales han ido desapareciendo paulatinamente, aunque cabe destacar que algunos centros de educación los mantienen con pequeños aportes oficiales que permiten su sobrevivencia.



La extensión multidisciplinaria obligatoria, una experiencia interesante

El artículo 1 del Estatuto Orgánico de la Universidad dice textualmente que “la extensión universitaria será institucionalizada en la Universidad Técnica del Norte y como tarea académica propenderá a la interacción dialéctica de la institución y de la sociedad a la que se debe, en procura de lograr el proceso creador de la cultura y la transformación de la sociedad”. El artículo 73 del mismo instrumento jurídico que norma la vida institucional interna, complementa el anterior, cuando establece que “es función esencial de la Universidad Técnica del Norte junto con la formación profesional y la investigación científica extender con la mayor amplitud los beneficios de la ciencia y la cultura, otorgándole a esta tarea, el carácter de permanente y obligatoria en todas las facultades, escuelas, institutos, extensiones, centros y departamentos de la universidad”. Al tenor de estas disposiciones estatutarias, se complementan mecanismos más explícitos para la ejecución de estos programas, tanto en el reglamento general de la UTN, como en reglamentos especiales que manejan los organismos encargados de dirigir este proceso, como es la unidad de Capacitación Popular y Extensión (UCPE).

Esta institución tiene como objetivos básicos para el impulso institucionalizado de esta misión universitaria, la posibilidad de interacción y vinculación de la UTN en la práctica social concreta con los demás componentes de la sociedad en general y en especial con el ámbito de su zona de influencia inmediata.

La extensión universitaria, como función académica, posee un carácter humanista capaz de promover una visión totalizadora del hombre, permitiendo así incentivar en el ser humano una conciencia universitaria que deberá avanzar suficientemente, tanto en la modificación de los niveles productivos, como en el desarrollo comunitario del pueblo ecuatoriano.

Esta tarea que surge a partir de la reforma universitaria, como la mejor alternativa de relación dialéctica y desarrollo mutuo entre universidad y sociedad, retroalimentación, válida y afirma la teoría y el conocimiento adquiridos con el saber popular, enrique-



ciéndose de esta manera la formación profesional.

Se trata de atraer a los sectores poblacionales a sus organizaciones gremiales que no pueden acceder a programas académicos formales y clásicos de carreras profesionales universitarias tradicionales, promoviendo la más amplia y diversificada oferta de profesiones intermedias con títulos de respaldo técnico. La capacitación laboral especializada, el desarrollo del trabajo en la actualización del conocimiento y el perfeccionamiento cultural se busca realizar a través del diseño de programas y proyectos escolarizados, no escolarizados, formales, no formales que fundamenten una educación, comunicación y cultura nacional popular.

Para la ejecución de esta función, todos los recursos humanos son preparados en el conocimiento de los fundamentos que la universidad ha establecido para el efecto. El documento "Manual del Extensionista" que cuenta ya con seis ediciones, familiariza a los universitarios con los propósitos de cada uno de los programas y proyectos; se realizan previamente seminarios de preparación, estudio y comprensión adecuados con la misión que se va a cumplir con la extensión universitaria, la misma que, adicionalmente, tiene fundamentales propósitos y finalidades de lograr un profundo contenido humanista y una contribución a la creación de una conciencia crítica entre los actores de este proceso.

La institución educativa también se propone revertir al pueblo el beneficio que éste entrega a la universidad para su existencia y funcionamiento. Busca también comprobar en la práctica social los conocimientos teóricos que se reciben en las aulas universitarias; la sensibilidad de los universitarios frente a la lacerante realidad socioeconómica que afronta el país, lo que permitirá elevar su conciencia crítica para convertirse en factores activos para los cambios que demanda la sociedad. La universidad contribuye a la organización autogestionaria de las comunidades para valorar y aprovechar todas sus potencialidades, creando y fortaleciendo las organizaciones populares, sindicales, gremiales, barriales y promoviendo el estudio e investigación participativa de la realidad comunitaria, de los recursos humanos y materiales aprovechables.

El carácter institucionalizado de la extensión universitaria lo fijó el Consejo Universitario, cuando aprobó como prerequisite

para el egreso de los estudiantes, el haber realizado la extensión universitaria en los centros y/o campamentos, modalidades vacacional o permanente, la misma que es evaluada cuantitativamente previo a la entrega del certificado correspondiente.

La universidad ha logrado el cumplimiento de muchos y variados objetivos de mucha trascendencia para su propio desarrollo interno y lo que es muy importante, la institución universitaria es muy respetada y querida por la comunidad, la misma que permanentemente sale en su defensa y apoyo irrestricto, cuando la institución sufre ataques por parte de sus enemigos o cuando soporta periodos de crisis de orden económico, o es violentada la autonomía universitaria.

Esta experiencia que es conocida en vastos sectores universitarios del país, lamentablemente no ha podido ser multiplicada hacia otras universidades y escuelas politécnicas por variados factores, que van desde la incomprensión de la naturaleza e importancia de estos programas hasta la imposibilidad de su aprobación. En la propia Universidad Técnica del Norte, pese al éxito cada vez mas consolidado de estos programas ya existen sectores adversarios y renuentes a desplegar esta tarea, aunque, por fortuna, esta tendencia es minoritaria.

Los sectores que integran a las instituciones

A raíz de la vigencia de la LUEP, el CONUEP debidamente organizado inició todo un proceso de consolidación interna, encaminado a sentar las bases orgánicas de su propia estructura y funcionamiento, así como la aplicación de las disposiciones legales contempladas en la mencionada ley. El artículo 46 de este instrumento jurídico establece que las asignaciones globales destinadas a las universidades y politécnicas en el presupuesto general del Estado, serán distribuidas por el CONUEP, tomando en cuenta tres parámetros: "Las necesidades de cada establecimiento, el costo por alumno de cada especialización y la población estudiantil". Estos criterios de distribución de las rentas, sin embargo, no han podido aplicarse en forma estricta, conforme lo determina la Ley, por una serie de conflictos, contradicciones internas y falta de consen-



tos en el CONUEP. Este organismo luego de largos debates, llegó a aprobar un mecanismo de distribución de los recursos globales, incumpliendo la norma contemplada en la LUEP. Hasta la presente fecha, estas asignaciones se distribuyen sobre la base de dos consideraciones aprobadas por el CONUEP: el 50 por ciento en partes iguales y el restante 50, según el número de estudiantes de cada establecimiento.

Este último parámetro determinó, desde luego en forma muy lamentable, que prácticamente todas las universidades y politécnicas inflaran el número de sus estudiantes, con el propósito de obtener a través de esta vía, un mayor porcentaje de recursos financieros, por lo que comisiones del CONUEP tuvieron que comprobar la matrícula de cada institución y aunque no están totalmente actualizados éstos son los datos de la población estudiantil del Ecuador:

NÚMERO DE ESTUDIANTES MATRICULADOS EN LAS UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS

UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS OFICIALES

1.	Universidad Central del Ecuador	40540
2.	Universidad de Guayaquil	39256
3.	Universidad de Cuenca	8445
4.	Universidad Nacional de Loja	7415
5.	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	5591
6.	Universidad Nacional de Chimborazo	1/ 1113
7.	Universidad Estatal de Bolívar	1301
8.	Universidad Técnica de Manabí	6628
9.	Universidad Técnica de Ambato	4569
10.	Universidad Técnica de Machala	5692
11.	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas	2508
12.	Universidad Técnica de Babahoyo	3008
13.	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	1474



Historia de las universidades de América Latina

14.	Universidad Técnica del Norte		3037
15.	Universidad Agraria del Ecuador		1284
16.	Universidad Técnica de Cotopaxi	2/	508
17.	Escuela Politécnica Nacional		7537
18.	Escuela Superior Politécnica del Litoral		6108
19.	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo		4870
20.	Escuela Politécnica del Ejército		4737

SUBTOTAL 155639

UNIVERSIDADES PARTICULARES

21.	Pontificia Universidad Católica del Ecuador		8430
22.	Universidad Católica Santiago de Guayaquil		5079
23.	Universidad Católica de Cuenca		2926
24.	Universidad Laica Vicente Rocafuerte		13029
25.	Universidad Técnica Particular de Loja		8210
26.	Universidad Tecnológica Equinoccial		5174
27.	Universidad del Azuay		3000
28.	Universidad Politécnica Salesiana	3/	743
29.	Universidad Internacional SEK	4/	393
30.	Universidad Particular de Especialidades Espíritu Santo	4/	50

SUBTOTAL 47043

TOTAL 202682

1. En 1994, extensión de la Universidad Central del Ecuador en Riobamba

2. En 1994, extensión de la Universidad Técnica del Norte en Iatacunga

3. En 1994, Instituto Tecnológico Salesiano Adscrito a la Universidad de Cuenca

4. Universidades legalmente reconocidas en 1995.

En cuanto al personal académico y administrativo de los centros de educación superior, también ha existido la tendencia de inflar sus estadísticas; si bien estos datos no constituyen paráme-

tros especiales a tomarse en cuenta para distribuir asignaciones globales por parte del CONUEP; sin embargo, algunos establecimientos han utilizado estos mecanismos para presionar a los gobiernos de turno la entrega de recursos financieros adicionales.

NÚMERO DE PERSONAL DOCENTE EN
UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS. 1995

UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS
OFICIALES. DOCENTES

1.	Universidad Central del Ecuador	2947
2.	Universidad de Guayaquil	2948
3.	Universidad de Cuenca	725
4.	Universidad Nacional de Loja	554
5.	Universidad Nacional de Chimborazo	80
6.	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	563
7.	Universidad Estatal de Bolívar	181
8.	Universidad Agraria del Ecuador	198
9.	Universidad Técnica de Manabí	468
10.	Universidad Técnica de Ambato	374
11.	Universidad Técnica de Machala	337
12.	Universidad Técnica Luis Vargas Torres Esmeraldas	345
13.	Universidad Técnica de Babahoyo	312
14.	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	90
15.	Universidad Técnica del Norte	295
16.	Universidad Técnica de Cotopaxi	49
17.	Escuela Politécnica Nacional	635
18.	Escuela Superior Politécnica del Litoral	693
19.	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	357
20.	Escuela Politécnica del Ejército	460
	SUBTOTAL	12611



UNIVERSIDADES PARTICULARES

21.	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	624
22.	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	883
23.	Universidad Católica de Cuenca	384
24.	Universidad Laica Vicente Rocafuerte	316
25.	Universidad Técnica Particular de Loja	319
26.	Universidad Tecnológica Equinoccial	293
27.	Universidad del Azuay	311
28.	Universidad Politécnica Salesiana	81
29.	Universidad Internacional SEK	44
	SUBTOTAL	3255
	TOTAL UNIVERSIDADES OFICIALES Y PARTICULARES	15866

PERSONAL ADMINISTRATIVO Y DE SERVICIO EN UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS. 1995

UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITÉCNICAS OFICIALES. PERSONAL ADMINISTRATIVO.

1.	Universidad Central del Ecuador	1798
2.	Universidad de Guayaquil	2050
3.	Universidad de Cuenca	476
4.	Universidad Nacional de Loja	669
5.	Universidad nacional de Chimborazo	102
6.	Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí	445
7.	Universidad Estatal de Bolívar	122
8.	Universidad Agraria del Ecuador	258
9.	Universidad Técnica de Manabí	493
10.	Universidad Técnica de Ambato	332
11.	Universidad Técnica de Machala	326
12.	Universidad Técnica Luis Vargas Torres de Esmeraldas	420
13.	Universidad Técnica de Babahoyo	215
14.	Universidad Técnica Estatal de Quevedo	153
15.	Universidad Técnica del Norte	264



16.	Universidad Técnica de Cotopaxi	7
17.	Escuela Politécnica Nacional	328
18.	Escuela Politécnica del Litoral	587
19.	Escuela Superior Politécnica de Chimborazo	565
20.	Escuela Politécnica del Ejército	304
	SUBTOTAL	10014

UNIVERSIDADES PARTICULARES

21.	Pontificia Universidad Católica del Ecuador	405
22.	Universidad Católica Santiago de Guayaquil	254
23.	Universidad Católica de Cuenca	171
24.	Universidad Laica Vicente Rocafuerte	347
25.	Universidad Técnica Particular de Loja	257
26.	Universidad Tecnológica Equinoccial	129
27.	Universidad del Azuay	225
28.	Universidad Politécnica Salesiana	29
29.	Universidad Internacional SEK	44
	SUBTOTAL	1861
	TOTAL UNIVERSIDADES OFICIALES Y PARTICULARES	11875

Relaciones entre el personal universitario

En la universidad ecuatoriana los empleados administrativos participan en los organismos del cogobierno en sus diversos niveles, este hecho no ocurre en otros países; el personal administrativo participa, en un porcentaje del 10 por ciento en relación con los docentes, en las asambleas universitarias o politécnicas; en los consejos universitarios, etcétera, compartiendo las responsabilidades de la gestión institucional con los directivos, docentes y la proporción correspondiente de estudiantes.

La participación de los estudiantes en todos los organismos de dirección tiene también su connotación y trascendencia; pues un 50 por ciento de la población estudiantil, en relación con el número de profesores, comparten las responsabilidades de dirigir a las



instituciones universitarias y politécnicas. Sin embargo, debemos advertir que esta relación porcentual del cogobierno establecida en la LUEP, no se aplica estrictamente en las universidades particulares. En estos casos, la participación estudiantil es mucho menor a la que fija la ley y la participación de los empleados administrativos, en la mayoría de establecimientos de esta naturaleza, es inexistente.

Ahora bien, el personal directivo, docente, administrativo y los estudiantes que participan en los organismos de gestión y decisiones institucionales tienen iguales responsabilidades pecunarias, administrativas, civiles y hasta penales frente a los entes gubernamentales de control; en el caso ecuatoriano, ante la Contraloría General del Estado, que periódicamente practica exámenes de auditoría a las universidades y escuelas politécnicas.

Una especial característica propia de los estamentos universitarios es su organización en los gremios de profesores, estudiantes y empleados. El personal docente generalmente se agrupa en su asociación o federación de profesores, el personal administrativo en su asociación o federación de empleados y trabajadores y los estudiantes en varias organizaciones, como son la Federación de Estudiantes Universitarios (FEUE), la Asociación Femenina Universitaria (AFU); y la Liga Deportiva Universitaria Amateur (LDUA), en cada universidad estatal. En las escuelas politécnicas encontramos la Federación de Estudiantes Politécnicos y en las universidades católicas y privadas, su respectiva federación estudiantil. Todos los gremios universitarios y politécnicos del Ecuador cuentan también con organizaciones o federaciones nacionales por cada gremio; en consecuencia, encontramos la Federación Nacional de Profesores Universitarios y Politécnicos del Ecuador (FENAPUPE); la Federación Nacional de Empleados y Trabajadores Universitarios y Politécnicos del Ecuador (FENATUPE); la Federación Nacional de Estudiantes Universitarios del Ecuador (FEUE); la Federación Nacional de Estudiantes Politécnicos (FEUPE); la Federación Nacional de Estudiantes de las Universidades Católicas del Ecuador (FEUCE).

Todas estas organizaciones nacionales de los gremios universitarios y politécnicos tienen sus representantes con voz y voto en



el CONUEP, incluyendo asignaciones presupuestarias, tanto del CONUEP, como por parte de cada establecimiento. Para los congresos o consejos nacionales de estos gremios, así como para el desarrollo de diversos eventos, generalmente el CONUEP entrega ayudas económicas extras para el éxito de estos eventos, del mismo modo que los gremios que son sede de estas actividades, también cuentan con aportes adicionales

Los estamentos universitarios: su relación con autoridades y la sociedad

En la mayoría de los casos, los gremios que responden a los diversos intereses de sus asociados cuentan con el respaldo y auspicio a su gestión por parte de las autoridades universitarias en sus respectivos niveles. Las propias autoridades de cada establecimiento, sobre todo en las universidades y politécnicas estatales, ocupan estas dignidades con el apoyo de los distintos gremios, que suman voluntades y votos para alcanzar estos propósitos de conducir los destinos de las instituciones, conforme a los periodos y disposiciones que legalmente se fijan en las leyes y estatutos correspondientes. Sin embargo, esta tónica que anotamos si bien es generalizada y mayoritaria, en ocasiones este ambiente de comprensión, de apoyo mutuo y trabajo solidario, se ha roto, acarreando conflictos internos, que traen consecuencias de todo orden como pueden ser la renuncia de algunas autoridades universitarias; procesos sumarios y sanciones disciplinarias a representantes de los estamentos universitarios.

Un aspecto que la comunidad universitaria, hasta la presente fecha, no logra articular, es sin duda, su falta de vinculación y de respaldo solidario, por parte de otros sectores y movimientos sociales organizados del Ecuador. Generalmente las pequeñas, medianas y hasta grandes e imponentes acciones de los universitarios, se desarrollan en forma aislada, sin el concurso solidario de sectores externos a la vida universitaria. Algunos sectores de opinión especialmente medios de comunicación, incluso critican acremente a las universidades y aprovechan la ocasión de un conflicto



interno, a veces de gran magnitud, que soporta una universidad o politécnica, para generalizar el ataque a todo el sistema de educación superior, sin ningún fundamento para muchas aseveraciones que se difunden.

Administración, patrimonio y financiamiento

La gestión administrativa moderna y eficaz también ha venido incorporando nuevas formas de reclutamiento de recursos humanos, especialmente de los empleados administrativos, cuyos perfiles deben responder a las exigencias de modernización de las instituciones. No se puede aún eliminar el compadrazgo, el tráfico de influencias de todo orden, sin embargo, con apego a la normativa legal y reglamentaria vigente, sobre todo a la incorporación de mayores exigencias de especialización del recurso humano, ahora los establecimientos educativos cualifican la labor de este estamento universitario, cuya labor es fundamental para el éxito de la gestión institucional.

La eficiente gestión institucional debe tomar en cuenta la capacidad para lograr nuevas fuentes de financiamiento de las universidades y escuelas politécnicas, sobre variados mecanismos ante los poderes públicos y a políticas de autogestión que, desde luego, no pretendan reemplazar o eludir la responsabilidad del Estado con los centros de educación superior. Los convenios con el sector público y privado, la venta de servicios, la ejecución de consultorías, el ingreso a procesos productivos, han venido significando iniciativas creadoras y muy positivas en este campo. La elaboración de los presupuestos se vienen realizando de acuerdo con las nuevas condiciones que vive la universidad, atendiendo a sectores nuevos que se incorporan a la estructura académica, tienen mayor flexibilidad y descentralización con el fin de incorporar a sectores intermedios de dirección en las grandes responsabilidades el manejo financiero sujeto a control. Entonces la responsabilidad es mayormente compartida y las iniciativas se multiplican en todas las unidades académicas de las universidades y escuelas politécnicas.

Como complemento de la eficiente gestión institucional a ni-



vel de las universidades y escuelas politécnicas, en forma obligada debe tomarse en cuenta la moderna planificación de todos los campos del convivir universitario; así como los procesos de la autoevaluación, evaluación externa y acreditación, donde la universidad ecuatoriana no experimenta en mayor grado fortalezas; por el contrario, existen falencias, atrasos, déficits que se buscan corregir en esta etapa.

La gestión administrativa tiene que facilitarle a la educación superior que ésta obtenga la excelencia académica y cómo mejorar la calidad en la formación de sus profesionales, qué carreras se deben ofrecer al país prioritariamente, a qué nivel debe formar sus profesionales y qué grado de impulso necesita la investigación y la extensión.

El planeamiento universitario

Pese a los avances logrados por la educación ecuatoriana, no existe un sistema nacional de planeamiento que haya sido orientado y articulado por el CONUEP, para que se pueda producir un desarrollo de las instituciones en forma ordenada.

El CONADE, Consejo Nacional de Desarrollo, organismo del Estado encargado de la planificación, tampoco ha coordinado con el CONUEP, acciones que posibilitan la planificación de las demandas del entorno social.

En el perfil del Plan de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas, impulsando por el CONUEP, se ha dicho que el planeamiento que ha logrado abrirse espacio en las universidades no ha alcanzado, sin embargo, aún la madurez suficiente para orientar eficazmente la gestión universitaria, tanto a nivel institucional como de sistema, por lo que predominan en ellas las respuestas coyunturales antes que las propuestas a mediano o largo plazo. Se percibe entonces, como una necesidad, la formulación y puesta en marcha de los planes de desarrollo institucionales que permitan ordenar y priorizar las diversas acciones universitarias. Se observa, además, una preocupante ausencia de estadísticas confiables en todo el sistema universitario y politécnico, que sustenten el planeamiento y la gestión.



Al momento existe la decisión y el respaldo necesario por parte de los directivos del CONUEP, para dar impulso a la organización y coordinación de un sistema nacional de planeamiento universitario. Con este motivo, se han venido realizando una serie de encuentros nacionales en varias universidades del país encaminados a consolidar este propósito fundamental para el desarrollo armónico de los centros de educación superior.

Como resultado de estos encuentros de carácter nacional, se ha logrado la estructuración del diseño del sistema universitario de planeamiento, mismo que está concebido con una adecuada interacción con el sistema universitario de información. Los departamentos, direcciones o unidades de planeamiento de cada universidad coordinarán sus actividades entre universidades de una zonificación geográfica distribuidas en cinco regiones, donde se aglutinan las universidades de las diversas provincias del Ecuador. El departamento de planeamiento del CONUEP será el encargado de la coordinación nacional del sistema y en cada región habrá una coordinadora regional.

Políticas y fuentes de financiamiento

La Constitución Política del Estado ecuatoriano señala que anualmente se destinará en el presupuesto general, las cantidades globales de financiamiento a distribuirse entre las universidades y escuelas politécnicas. Adicionalmente el artículo 41 de la Carta Fundamental establece que el Estado creará e incrementará el patrimonio universitario y politécnico y también señala que "sin perjuicio de los recursos que les sean asignados en el presupuesto del gobierno central y demás rentas que les corresponda por ley, las universidades y escuelas politécnicas podrán crear fuentes complementarias de ingresos".

Esta disposición constitucional es producto del último proceso de reformas a la Carta Política llevada adelante en el Congreso nacional, luego de un profundo debate parlamentario. El gobierno central en su propuesta original de reformas planteaba que las universidades funcionarían sólo a través de su autosostenimiento; es decir, se buscaba privatizar a la educación oficial. Esta pro-



puesta del Poder Ejecutivo fue rechazada.

Los artículos 45, 46 y 47 de la LUEP contemplan la obligatoriedad del Estado de acreditar en forma automática, a través del Banco Central, las rentas que por participación en tributos tienen derecho las universidades. Asimismo se fija la existencia de una partida global, que debe distribuir el CONUEP sobre la base de algunos parámetros, de la cual 90 por ciento se destina para las universidades y escuelas politécnicas oficiales y el 10 restante en favor de las particulares. Por otro lado, el Estado debe entregar el uno por ciento del ingreso corriente neto, para financiar los planes de investigación de los centros de educación superior.

Las fuentes tradicionales de ingresos presupuestarios que han recibido las universidades provienen de participaciones porcentuales en algunos tributos contemplados en la Ley de Régimen Tributario Interno. Estas participaciones que provienen de la renta petrolera y de los consumos especiales, sobre todo de la venta de los cigarrillos, significaron en el ejercicio económico de 1996 los siguientes montos y porcentajes: de recaudaciones globales del Estado por concepto de la renta petrolera, que ascendió a 4.2. billones de sucres, a las universidades se transfirió 20.200 millones de sucres, es decir, un irrisorio del 0.47 por ciento. La recaudación global realizada por el Ministerio de Finanzas en el rubro Consumos Especiales (ICE) ascendió a 346.225 millones; de este monto de transfirió a las universidades 20.500 millones de sucres, es decir, sólo un 6.7 por ciento.

A estos montos debe agregarse el 11 por ciento del impuesto a la renta global, contemplado en la Ley que crea el Fondo de Desarrollo Universitario y Politécnico.

La asignación total anual de 1996 recibida por parte de los centros de educación superior ascendió a 346.225 millones de sucres, de un presupuesto estatal total de 14.8 billones de sucres, lo que representa el 2.33 por ciento, lo cual constituye uno de los porcentajes más bajos de la historia.

A estas fuentes de financiamiento se agregan los ingresos propios por concepto de matrícula y aranceles universitarios. La asignación de recursos a las universidades ha venido sufriendo un constante deterioro. Las décadas de los 70 y 80 se caracterizan por un

incremento sustancial de la matrícula, pero no de un incremento presupuestario; por el contrario, desde esa época los gobiernos de turno han incumplido sus obligaciones con la universidad.

Otro factor determinante para la crisis presupuestaria de las universidades lo constituyen los recortes presupuestarios. Esta política oficial es muy negativa, ya que en medio del ejercicio económico de un año calendario, se producen abruptamente estos recortes, paralizando al desarrollo institucional y frustrando proyectos en marcha.

La angustia que en determinados momentos ha tenido que soportar la universidad ecuatoriana, se ha visto reflejada, cuando en especiales periodos de deterioro más acentuado de la crisis económica, los centros de educación superior, bajo la correcta dirección y coordinación del CONUEP, han tenido que organizar verdaderos levantamientos de la comunidad universitaria, en grandes marchas nacionales en la capital de la república, exigiendo a los gobernantes la atención presupuestaria para cubrir elementales y justas demandas del sector.

En la perspectiva del CONUEP, sin embargo, siempre existió la idea de luchar porque se establezca un porcentaje del presupuesto general del Estado destinado al sistema universitario. En el periodo legislativo 1994-1996, siendo presidente Sixto Durán Ballén, el CONUEP inició un proceso de gestión para lograr esta Ley, que ya está vigente a través del Fondo Permanente de Desarrollo Universitario y Politécnico (FOPEDEUPO). Esta ley especial aglutina en su articulado, antiguas fuentes de financiamiento que corrían el peligro de desaparecer, ya sea por efecto de reformas legales o porque eran producto de acuerdos o decretos de menor jerarquía que una ley especial; también incorpora nuevas fuentes de ingresos para los establecimientos educativos.

Los recursos financieros contemplados en esta normativa legal, si bien no logran solucionar totalmente la grave crisis financiera que han venido soportando los centros de educación superior, al menos significan un importante paliativo para impedir que las crisis, a veces dramáticas, azote a las universidades.

El patrimonio de las universidades

Siempre será muy difícil lograr una cuantificación objetiva y real del patrimonio material que tienen las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador.

En 1997, el CONUEP contaba con más de treinta universidades y escuelas politécnicas, debidamente reconocidas, pero se carece totalmente de datos estadísticos o inventarios del patrimonio material de todas las nuevas instituciones incorporadas al sistema. Por otro lado, los centros de educación superior más antiguos, que fueron objeto del proceso de investigación en 1988, han incorporado a su patrimonio institucional una gran cantidad de bienes infraestructurales, como terrenos, granjas, edificaciones, talleres, laboratorios, equipos, máquinas, vehículos, modernos sistemas de información, que no están incorporados a ningún inventario.

Con el propósito de contar con una información parcial reproducimos una síntesis de los valores registrados en la investigación aplicada a las universidades y politécnicas. El total de la información de 1988 consta de 5.000 hojas que reposan en el CONUEP. (ver anexo 1)

Además, existen items que no han podido ser valorados, como material bibliográfico, museos y determinados materiales como suministros de uso cotidiano.

Tampoco ha sido valorado y cuantificado todo lo relacionado con edificios en construcción, equipamiento adquirido y que aún no ha sido instalado o utilizado.

Evaluación y acreditación universitaria

En el Ecuador, la falta de sistemas de evaluación externa y autoevaluación interna, así como de las exigencias de acreditación, no han permitido que la sociedad en su conjunto tenga un conocimiento objetivo de las fortalezas y debilidades del sistema. Por esta razón, los diversos programas académicos que mantienen y van creando las universidades, que como hemos visto no responden a un sistema nacional de planeamiento, se desarrollan también sin controles de calidad, problemática que ha devenido en



situaciones adversas para el quehacer universitario y que, en ocasiones, incluso ha sido factor preponderante, para que algunos sectores interesados, critiquen en forma perversa a los centros de educación superior, aun desconociendo sus virtudes.

En el Plan de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas, PLANUEP, se recoge esta urgente necesidad. Se ha dicho que la rendición de cuentas financieras hacia la Contraloría General del Estado es necesaria pero insuficiente, lo que el país requiere conocer es la organización, la eficiencia académica y administrativa en el funcionamiento de las instituciones y la correspondencia en el cumplimiento de su misión respecto a las expectativas nacionales. Es pues impostergable iniciar la evaluación de las universidades y escuelas politécnicas y la acreditación de programas, especialmente de posgrado, como una política fundamental para impulsar el desarrollo de la calidad y su eficiencia y eficacia institucional. Para ello se requiere constituir el Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior y definir los estímulos para los establecimientos que voluntariamente se incorporen a él.

Sobre esta base, el Consejo Nacional de Universidades crea el Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria (SEAU). A partir de esta histórica decisión, se inicia un tesonero y fructífero trabajo, a través de varios encuentros nacionales de directivos universitarios, donde poco a poco se va configurando la propuesta para la estructuración del Sistema Nacional de Evaluación y Acreditación.

El documento básico del SEAU contiene la justificación del proyecto de estructuración del sistema; las bases conceptuales para la evaluación y acreditación dentro del SEAU; los objetivos del sistema; las políticas a aplicarse y sus estrategias. Desde el punto de vista de la operatividad, se cuenta ya con las etapas del proceso de estructuración del sistema y la estructura y funciones del SEAU. En esta última fase, se desglosan los mecanismos de integración y funciones del Consejo Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria y de una Comisión Técnica. Se incorporan también el reglamento del SEAU, la guía de autoevaluación, el manual de evaluación externa y sus procedimientos a seguirse; así como los



usos y ventajas de la acreditación universitaria en el Ecuador.

Aportes al desarrollo social e integración regional

En el marco de la contribución de la universidad ecuatoriana a los procesos de integración regionales, continentales y mundiales, la gran mayoría de instituciones vienen formando parte de organismos internacionales de todo tipo, que se han conformado con el propósito de fomentar los vínculos de cooperación e integración que se generan a partir de estas relaciones internacionales. Cada universidad o escuela politécnica tiene toda la libertad de acción, para decidir sobre su participación en los organismos interuniversitarios, tanto nacionales como internacionales. Sin embargo, es menester señalar que el CONUEP ha sido el referente nacional principal para toda clase de contactos con el exterior, desde luego, sin negar la posibilidad, como en efecto ha sucedido, que las instituciones de educación superior, individualmente hayan establecido estas relaciones con sus respectivos compromisos de participación, para someterse al cumplimiento de obligaciones y al ejercicio de derechos, que orientan a los organismos internacionales de este género.

Independientemente de la participación de las universidades y escuelas politécnicas en diversas organizaciones, sobre todo internacionales, el CONUEP, ha suscrito convenios de variada índole con instituciones nacionales y del exterior con el fin de promover la cooperación científico, técnica, cultural.

En el área andina, las universidades del Ecuador han venido participando en los diversos programas de cooperación interuniversitaria, culturales y educativos promovidos por el Convenio Andrés Bello.

En el ámbito de integración regional interuniversitaria, varias instituciones de educación superior del Ecuador forman parte de la Asociación de Universidades Amazónicas (UNAMAZ), que agrupa alrededor de medio centenar de instituciones universitarias del Brasil, Bolivia, Colombia, Guyana, Perú, Suriname, Ecuador y Venezuela. Entre los objetivos prioritarios de esta asociación se consideran programas e investigaciones destinados a la defensa



de la ecología, del medio ambiente y su adecuada preservación .

Otro programa de integración en el que se hacen presentes diversas instituciones de educación superior ecuatorianas, constituye el proyecto impulsado por la UDUAL y la organización Panamericana de la Salud (OPS), tendiente a la consecución de mejores condiciones de salud para el próximo milenio con el aporte universitario.

También Ecuador integra el Proyecto COLUMBUS, que coordina acciones con 60 universidades de América Latina y Europa en programas de desarrollo institucional y sobre todo de vinculación universidad-industria.

Cuarenta y siete universidades de América Latina y el Caribe, incluido Ecuador, estructuraron la Asociación de Universidades de América Latina y Caribeñas para la Integración, AUALCPI; entidad que se organizó para promocionar la cooperación entre las universidades miembros, en los campos de la docencia, investigación y extensión. La AUALCPI surgió como consecuencia de la creación y desarrollo de la Comunidad Latinoamericana de Naciones.

En el campo bilateral y de vecindad con países fronterizos se han organizado la Asociación de Universidades Ecuatorianas y Peruanas y también la Asociación de Universidades de Colombia y Ecuador (AUCE); en ambos casos se produce la agrupación de los centros de educación superior más cercanos por su ubicación geográfica

Esta forma de integración bilateral de las instituciones de educación superior de los tres países señalados ha permitido lograr importantes y variados mecanismos de cooperación a través de la firma de convenios específicos entre universidades de los países vecinos, con beneficio recíproco en pasantías, cursos de especialización y de posgrado, intercambios científico-técnico, culturales, deportivos. En el caso de la Asociación de Universidades del Ecuador y Perú, este organismo contribuye a la necesaria distensión que debe existir entre los dos países, que desde hace muchos años mantienen un conflicto fronterizo.

Las universidades y escuelas politécnicas del Ecuador también comparten responsabilidades importantes en organismos na-



cionales que forman parte de la estructura del Estado ecuatoriano; precisamente han sido estas entidades estatales las que han buscado la presencia de la representación universitaria para fortalecer sus estructuras. Es así como el CONUEP periódicamente designa de entre sus miembros y/o de fuera de su estructura directiva, a personeros de la comunidad universitaria, para que integren organismos importantes como el Consejo Nacional de Desarrollo (CONADE); el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT); el Instituto Ecuatoriano de Crédito Educativo y Becas (IECE); el Instituto Nacional Galápagos (INGALA), el Consejo Nacional de Cultura; el Consejo Nacional de Educación, el Consejo Nacional de Bibliotecas, el Consejo Nacional de Museos, el Consejo Nacional del Libro, la Fundación Nacional de Ciencia y Tecnología (FUNDACYT), el Consejo Municipal de Quito, el Instituto Nacional de Investigaciones Agropecuarias (INIAP), el Consejo Nacional de Productividad y Competitividad, la Comisión Nacional de Turismo de la Amazonía del Ecuador, el Fondo Ambiental Nacional (FAN), la Comisión de Estudios para el Desarrollo de la Cuenca del Río Guayas, el Consejo Nacional de Deportes.

Nacional y provincialmente también se produce una similar coparticipación de las universidades regionales en entidades de desarrollo de igual cobertura; los centros de educación superior en el proceso de vinculación con el sector externo público y privado, vienen desarrollando una serie de convenios, sobre todo con las diversas instancias del sector público, tendientes a lograr el desarrollo provincial, regional y nacional.

La universidad del futuro

En las postrimerías del segundo milenio, el mundo de hoy experimenta un acelerado y al mismo tiempo desigual desarrollo en todos los campos del espectro económico social, político, investigativo. El proceso de globalización imperante, impulsado por los países altamente desarrollados bajo la direccionalidad de las corporaciones multinacionales, va determinando que en el mundo actual se produzca un control, dominio y hegemonía de estas corporaciones, que impulsan los procesos de mercantilización en el



marco de la competitividad global. Mientras esto sucede, los países en vías de desarrollo se encuentran subordinados y supeditados a estos poderosos intereses de los denominados países centrales, que actúan a escala mundial imponiendo sus mecanismos de control a los países periféricos, donde se ubica América Latina.

Este proceso de desarrollo, ciertamente desigual, presupone que los países del área periférica no pueden quedarse al margen o a la zaga del contexto geopolítico y tecnoeconómico mundial. En consecuencia, asistimos a una interdependencia, al mismo tiempo integradora y excluyente de las diversas zonas geográficas del planeta, en las conformaciones y reconfiguraciones de los megladores mundiales.

Múltiples son los obstáculos que tiene la región latinoamericana para poder integrarse con los países del mundo desarrollado. La política subordinada y dependiente hacia la metrópoli norteamericana constituye el problema fundamental para el atraso secular. Somos un grupo de países con economías de monocultivo, limitados a convertirnos en exportadores de materias primas e importadoras de productos industrializados a precios que elevan los procesos inflacionarios. Toda el área está condenada al pago de abultadas deudas externas, a sufrir altos déficits fiscales. El desempleo y subempleo azotan a la región.

Coincidimos con la investigadora Isabel Licha, cuando concibe a la globalización como el proceso a través del cual se produce una profunda transformación del sistema de producción de las riquezas, y también del conocimiento. La globalización corresponde a un nuevo estadio en el desarrollo del sistema capitalista que deja atrás los límites del Estado-Nación para desenvolverse en un ámbito de interés fundados en espacios supranacionales o transnacionales con una lógica que obedece a las necesidades impuestas por distintos actores económicos que lideran este proceso en el ámbito internacional. Dicho fenómeno tiene serias implicaciones para el desarrollo de los países, ya que su integración al sistema económico internacional está mediada por directrices establecidas por las empresas y países líderes en este proceso tecnoeconómico.

Del análisis que hemos realizado se observa con mucha clari-



dad que se experimentan estos procesos de internacionalización y control hegemónico, de las corporaciones multinacionales; pero al mismo tiempo los procesos de integración son excluyentes, puesto que éstos se concentran básicamente entre los países desarrollados, en desmedro de la mayoría de países de Asia, Africa y América Latina. En este proceso y con iguales características, subyacen las universidades y el desarrollo científico y tecnológico de los países de las diversas regiones del mundo. Una expresión dramática de estas diferencias entre los países desarrollados y los no desarrollados nos proporciona la Organización de las Naciones Unidas (ONU), cuando establece que para el año de 1991 los gastos en investigación para el desarrollo en América Latina sólo eran de 12 millones de dólares; mientras que sólo el Japón en ese año destinaba para este concepto 627 millones de dólares.

El pragmatismo del mundo industrializado que vuelve a la globalización en un mecanismo de moda y a través del cual las grandes corporaciones lo controlan todo, viene transformando a las universidades en apéndices de esta nueva orientación económica e ideológica. El espíritu de Alma Mater se va quedando atrás; la filosofía, las artes, las ciencias sociales, las humanidades y toda la gama de manifestaciones culturales van cediendo el paso a las áreas eminentemente técnicas, a las ingenierías, a la especialización pragmática, a aquellas que más fácilmente pueden ser propicias para generar ingresos para el autosostenimiento institucional por medio de recursos que se pueden obtener de las empresas en el proceso de investigación para el desarrollo; pues según esta nueva orientación, las universidades y el conocimiento que en ellas se generen serán conducidas por las necesidades del mercado.

Con estos conceptos, las universidades pierden poco a poco la orientación de realizar investigación básica, que en el ámbito latinoamericano es fundamental, para dedicar sus mayores esfuerzos a la investigación aplicada, misma que es subordinada a los intereses de las grandes empresas con criterio utilitarista y pragmático. La investigación que tradicionalmente busca la universidad en el cumplimiento de su misión de atender la problemática de la sociedad en su conjunto, pierde consistencia; más grave es aún el hecho de que se eliminan los procesos a través de los cuales la



universidad puede orientar su accionar investigativo, en beneficio de los sectores sociales más preteridos de la educación, la ciencia y la cultura. En definitiva, el proceso de globalización económica en boga conduce a las universidades a la pérdida de su autonomía y de su capacidad crítica, se va menguando la tradición cultural de los centros de educación superior que se vuelven menos intelectuales, para dar paso a los conceptos empresariales y comerciales, es decir, a la mercantilización del conocimiento.

Para el caso ecuatoriano y en general del área latinoamericana, esta nueva orientación de la economía, la ciencia y la investigación resulta verdaderamente ambivalente; puesto que por parte de unos sectores del entorno social, se exige que las universidades ingresen en forma urgente a los procesos de globalización; es decir a la mercantilización del conocimiento, a la investigación aplicada que conlleve autosostenimiento y hasta la privatización de las academias; por otro lado, otros sectores sociales piden que la universidad no pierda sus conceptos y misión de servicio a la colectividad, los valores clásicos de intelectualidad, su orientación crítica y su papel de orientadora para las transformaciones sociales y su atención a los problemas nacionales, propiciando los cambios que requieren las sociedades en vías de desarrollo.

Las universidades de países en vías de desarrollo, como es el caso del Ecuador, están ingresando a un proceso serio de autoevaluación institucional, a través del Sistema Ecuatoriano de Evaluación y Acreditación (SEAU), este proceso inicial llevará luego a cumplir procesos de evaluación externa y su correspondiente acreditación como instituciones incluso a nivel internacional. Será necesario que se busquen mecanismos adecuados que permitan reforzar los equipos humanos de investigadores, a quienes se les debe incentivar con becas de especialización en zonas con alto desarrollo tecnoeconómico; deberán contar con adecuados incentivos económicos; con asistencia a cursos y programas especializados de posgrado, pero que no impliquen la unidimensión de conocimientos y técnicas; la infraestructura para la investigación debe reforzarse con el apoyo estatal y del sector privado. Como ya hemos hecho referencia en este estudio, los procesos de vinculación con el sector externo público y privado deberán mejorar



sustancialmente; estos mismos sectores deben comprender que la inversión en investigación-desarrollo es fundamental para que el país pueda despegar a mejores niveles de desarrollo multilateral, como sucede en otras latitudes, incluso del área latinoamericana, donde los casos de México, Brasil, Chile y Costa Rica son los más elocuentes y representativos.

El sistema universitario del Ecuador y de América Latina, desde luego que deben hacer esfuerzos para diversificar las fuentes de financiamiento para la investigación que conduce al desarrollo, pero sin quitarle las responsabilidades que en este campo tiene el Estado con el sistema de educación superior. La propia legislación constitucional actual del Ecuador, ahora contempla el hecho de que las universidades pueden acceder a nuevas fuentes de financiamiento sin perjuicio de los aportes estatales.

Los centros de educación superior del Ecuador realizan esfuerzos para integrarse a los procesos de cambio tecnológico, a través de los modernos sistemas de comunicación, no son totalmente ajenos a estas nuevas realidades imperantes en el mundo de hoy; pero es primero la formación integral del universitario ecuatoriano.

De todo lo analizado sobre esta temática, podemos concluir que no podemos rezagarnos de los cambios que se operan en el mundo contemporáneo. La universidad debe inmiscuirse en el ámbito de la competitividad en boga, pero sin perder su espíritu y misión humanista, intelectual y de servicio a todo el desarrollo, especialmente a los sectores populares más necesitados y que la institución debe mantener su profundo espíritu crítico y en su interior deben debatirse con mucha audacia toda esta problemática, con el fin de ir buscando y configurando propuestas alternativas que respondan a nuestro entorno económico, social, político, tecnológico.

La Comunidad Latinoamericana de Naciones o el Área de Libre Comercio de las Américas (ALCA) serán una alternativa económica y un peso político de toda la región, para poder enfrentar con algún grado de equidad, a los megabloques de los países desarrollados.



Acreditación y habilitación internacionales

Anteriormente analizamos los pasos que se vienen dando en el Ecuador para lograr el establecimiento del sistema de evaluación y acreditación de las universidades y escuelas politécnicas. Señalamos que el sistema aprobado por el Consejo Nacional de Universidades y Escuelas Politécnicas (CONUEP) fue ya expuesto oficialmente ante las máximas autoridades gubernamentales y de los centros de educación superior.

Este ambiente que existe en el Ecuador, con algún grado de diferencias, avances y expectativas, es generalizado en el ámbito regional latinoamericano. Cuando nos acercamos a la finalización del presente siglo, sin duda, en todos los países de la región se discuten, se aprueban y se aplican en mayor o menor grado los procesos de autoevaluación, evaluación externa y acreditación del sistema universitario. En todo caso, podemos afirmar categóricamente que en todos los países, aun en los más atrasados en cuanto a la aplicación de este proceso, al menos se desarrollan debates encaminados a configurar y estructurar sistemas especiales de evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior.

En América Latina, con las explicables diferencias que existen en cuanto a las diversas expresiones del desarrollo multilateral con respecto a Estados Unidos y Canadá, existe consenso para ingresar a este sistema de evaluación y acreditación; sin embargo, cada institución espera que se respete su autonomía, su identidad, sus especiales características, sus misiones; mismas que siendo comunes para toda la región, sí tienen especiales caracteres que los diferencian dependiendo de algunos factores; entre ellos de orden jurídico, de ubicación en determinadas zonas geográficas, etcétera.

Una experiencia que va más allá de las fronteras de una sola nación, la vienen experimentando los países centroamericanos; pues en el marco del Mercado Común Centroamericano, desde la década del 60 existen ya experiencias integracionistas en el ámbito de la educación superior.

A partir de la experiencia multinacional centroamericana, que tiene un importante avance de orden político es menester genera-

lizar esta experiencia a toda la región latinoamericana. Si bien los países centroamericanos aún no cuentan con una aplicación del sistema de evaluación y acreditación, en cambio, el aporte sustancial subregional aprobado, puede sumarse a las experiencias objetivas de evaluación y acreditación que se vienen aplicando en otros países latinoamericanos (México, Chile, Brasil); para ir configurando poco a poco un Sistema Latinoamericano de Evaluación y Acreditación. Para que esto suceda, existen las condiciones subjetivas ya creadas, como son la voluntad generalizada de los universitarios de todos los países de la región, a lo que debe adicionarse la predisposición política e integradora de todos los gobernantes del área, que en múltiples encuentros y/o cumbres realizadas periódicamente, siempre han llegado a acuerdos concertados sobre diversos tópicos del desarrollo de interés común y de beneficio recíproco.

Como mecanismo válido para que pueda ejecutarse este noble propósito se vuelve indispensable la presencia de un interlocutor que inicie las gestiones a nivel de toda la región, para unificar conceptos, criterios, políticas, fines y objetivos, mecanismos estructurales y organizativos; así como la gestión política interna en cada país para viabilizar este proyecto. Al respecto, consideramos que es precisamente la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) el organismo más idóneo y con la capacidad y solvencia necesarios para iniciar este proceso; también se le pediría el valioso aporte de la UNESCO, que cuenta como especial soporte, a sus agencias regionales CRESALC en Caracas y ORCYT en Montevideo.

La concreción de un proyecto de esta naturaleza, en la presente etapa, también puede facilitarse, por las inmensas y poderosas redes de comunicación existentes y el soporte que la UDUAL tendría no sólo en las agencias regionales de la UNESCO, sino en los organismos nacionales de dirección de las universidades; el CONUEP en el caso ecuatoriano.

En el propio proceso de aplicación de este sistema, van a surgir una amalgama de nuevas formas de cooperación bilateral, ya sea entre naciones vecinas o subregionales con el fin de intercambiar experiencias de diverso tipo. Se van a concretar nuevos con-



venios asociaciones, acuerdos especiales, desarrollo de programas conjuntos de posgrado, desarrollo de proyectos de investigación mixtos o binacionales. Ejemplo de lo que anotamos lo constituye la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo (AUGM); el Programa Simón Bolívar y otros que vienen actuando con mucha fortaleza.

Universidades transnacionales

Prácticamente todo el sistema universitario ecuatoriano se halla inscrito en el proceso emprendido de evaluación y acreditación, que viabilizará cambios profundos, no sólo conductuales, sino estructurales y funcionales en los centros de educación superior; con esta base podemos proyectarnos a la internacionalización de la educación superior; ya se ha planteado la necesidad de estructurar el sistema latinoamericano de evaluación y acreditación. Existe un previo y positivo avance en este campo, con una resolución inédita que está en marcha entre las universidades y los países centroamericanos. Es de vital importancia lograr la acreditación internacional para cada uno de los centros universitarios. En la forma en como se desenvuelve el mundo actual, si no se logra una acreditación institucional a nivel nacional e internacional, se corre el riesgo de sucumbir.

No se trata de una carrera y competencia entre los más fuertes y los más débiles; se trata de una "competencia" de sensatez, de inteligencia, de capacidad de gestión, de flexibilización, de replanteo de misiones, de sagacidad para dar saltos dialécticos. En esta "competencia", como hemos visto, el mundo industrializado se encuentra férreamente unido en sus grandes megabloques de mercado, de comercio y de consumo. En este mundo desarrollado las universidades cuentan con una larga trayectoria de acreditación y de transnacionalización. En el espectro latinoamericano aún no existe un mercado común, ni un bloque sólido de naciones agrupadas en el ámbito económico, comercial, cultural. Si nos presentamos aislados, con pequeños grupos regionales de naciones unidos por lazos muy endeble, poco consistentes; corremos el riesgo de perder la "competencia" y seguir sometidos a la de-



pendencia económica, política, tecnológica, científica, cultural y de todo orden. En el ámbito económico y geopolítico todos nos necesitamos.

Carlos Pallán Figueroa, de la ANUIES, coincidiendo con Axel Didrikson, ha planteado valiosos conceptos sobre este tema: "La internacionalización cada vez mayor de la educación superior es en primer lugar, y ante todo, el reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación. Ese carácter mundial se va fortaleciendo gracias a los procesos actuales de integración económica y política, por la necesidad cada vez mayor de comprensión intercultural y por la naturaleza mundial de las comunicaciones modernas, los mercados de consumidores actuales, etcétera".

Cuando hablamos de la acreditación nacional e internacional de las universidades y su transnacionalización, habíamos expuesto que la consecución de estos propósitos fundamentales, indudablemente nos trasladan a cualificar a las instituciones de educación superior; hemos dicho también que si este proceso no se cumple, corremos el riesgo de sucumbir. Consecuentemente es imperiosa la necesidad de asegurar públicamente la solvencia institucional universitaria, dando fiel cumplimiento a lo que se denomina rendición social de cuentas.

Para que esto ocurra, ventajosamente, existe entre los directivos la voluntad política generalizada en el sistema universitario y politécnico ecuatoriano, de someterse en forma voluntaria al proceso de evaluación y acreditación definido por el CONUEP a través del SEAU. En los diversos encuentros realizados por las autoridades universitarias del Ecuador para definir y aprobar los lineamientos, políticas y mecanismos operativos del sistema, todos los representantes de las instituciones han expresado su firme deseo de alcanzar objetivos y metas de calidad, partiendo de la autoevaluación institucional que fortalece su autonomía, puesto que un riguroso y voluntario examen interno donde participen activamente todos los estamentos de la universidad, va a permitir desnudar falencias en los diversos aspectos del quehacer institucional y de este propio autoexamen, van a surgir nuevos objetivos, metas y propuestas para el corto, mediano y largo plazos, encaminados a la consecución del gran objetivo de la acreditación.



En el Ecuador, ya existen experiencias concretas, aunque individualizadas y no sistematizadas, de autoevaluación, evaluación externa e incluso para acreditar un programa académico. Estas experiencias se han presentado en las Universidades Católica de Guayaquil, Nacional de Loja, Técnica de Machala, Tecnológica Equinoccial, Técnica del Norte, Técnica de Quevedo y Politécnica del Litoral. Estas expresiones de mejoramiento institucional, si bien no han sido producto de un programa o sistema nacional (recientemente en marcha), sin embargo, sirvieron a estos centros de educación superior, para detectar sus dificultades y fortalezas y potenciar su misión y gestión administrativa, con la elaboración de planes de desarrollo institucionales que, sin duda, contribuyeron a mejorar la presencia de estos centros educativos en el concierto universitario nacional.

En los actuales momentos, en toda la humanidad están en boga los conceptos de calidad, mismos que se exigen, se reclaman, se vuelven imprescindible para todos los procesos del convivir cotidiano en la esfera de la producción de bienes materiales y servicios, en los procesos tecnocientíficos, en la investigación, en el mercadeo, en la innovación tecnológica, en la docencia, en la extensión, en la gestión; en definitiva, en todo ámbito de la actividad humana y sus relaciones sociales se busca imprimir calidad como condición básica para competir y subsistir.

Sin embargo, el concepto y apreciación de la calidad siempre será de carácter relativo. Por los esfuerzos de mejoramiento que se realicen internamente en una institución, desde la óptica de sus representantes, concebirán a su institución con importantes niveles de calidad. Por esta razón se vuelve indispensable la evaluación externa a cargo de organismos de alta solvencia académica nacional e internacional, pues la evaluación externa que conduzca a la acreditación, será mucho más óptima y con alto grado de pertinencia, si proviene de un organismo internacional, ya que este procedimiento garantizaría a plenitud, sobre todo, el espíritu de imparcialidad para el ulterior proceso de acreditar programas o carreras específicas y/o a la globalidad de una institución de educación superior. La culminación de este proceso va a permitir no sólo el reconocimiento y legitimidad de las universidades en el



entorno social, sino adicionales logros multidimensionales como un apoyo más decidido de los sectores gubernamentales, de la empresa pública y privada a los diversos programas de desarrollo e investigación que emprendan las universidades. Se facilitará el reconocimiento de títulos y el ejercicio profesional no sólo a nivel nacional, sino fuera de las fronteras de cada país. El intercambio y el desarrollo de pasantías docentes y estudiantiles también se viabilizarán en forma positiva, cuando estos niveles de calidad se hagan realidad.

Relaciones con los sectores de la sociedad

En el perfil del Plan de Desarrollo de las Universidades y Escuelas Politécnicas se dijo que la autonomía universitaria ha sido varias veces cuestionada, no tanto como principio sino, más bien, en referencia a su práctica cotidiana, debido a que su manejo se ha alejado del ejercicio de la responsabilidad que ese uso supone y que debería expresarse en un proceso de rendición social de cuentas del que carece actualmente la universidad ecuatoriana, ya que se ha limitado su responsabilidad solamente al manejo contable y presupuestario y no a nivel de las responsabilidades académicas que son los que fundamentalmente deben rendir todas las instituciones de educación superior. Por ello la universidad ecuatoriana no ha logrado afianzar legitimidad social en su entorno, y más bien la sociedad tiene una falsa percepción de ella, en el sentido de que la ve como una organización académica lejana y no comprometida con los grandes problemas nacionales. Como consecuencia de lo anterior, se observa deterioradas relaciones entre las instituciones de educación superior, la sociedad y el Estado, debido a la carencia de estrategias permanentes de vinculación entre las instituciones universitarias y el medio externo. A partir de esta relación las universidades y escuelas politécnicas se encuentran ensayando nuevas formas de relación entre la universidad, el gobierno, las industrias y la sociedad, relación que sólo ha podido establecerse a partir de un cambio de orientación de las políticas gubernamentales.

Ha habido un cambio de comportamiento de las universida-

des y una relativa mejoría de la actitud gubernamental hacia los centros de educación superior y el mismo fenómeno, aunque en menor cuantía, se ha iniciado ya con el sector empresarial privado; hecho que permite la creación de nuevas formas de relación con el sector externo y posibilita la aplicación de criterios renovados de la autonomía, como es el caso evidente de la diversificación de fuentes de ingreso. Recordemos que en el último proceso de reformas a la Constitución Política del Estado, se aprobó la reafirmación de los principios fundamentales de la Autonomía Universitaria y la ampliación de estos principios en cuanto al aspecto de financiamiento, así, en el artículo 41 de la Constitución en su cuarto inciso señala que “manteniendo el principio de que son instituciones sin fines de lucro y sin perjuicio de los recursos que les sean asignados en el Presupuesto del Gobierno Central y demás rentas que les corresponda por la Ley, las Universidades y Escuelas Politécnicas podrán crear fuentes complementarias de ingreso”.

Si bien en estos últimos tiempos aún subsisten, por fortuna en muy pocas universidades, partidos políticos sectarios, grupos de presión y delinquentes que buscan los espacios universitarios para su accionar; esta última etapa se caracteriza por una especie de limpieza generalizada de estos elementos y por la aplicación de principios de respeto al pluralismo ideológico-político. Bien se ha dicho que la universidad debe ser el centro donde se expresen libremente las diversas corrientes del pensamiento universal; por esta razón, la absoluta mayoría de centros de educación superior con sus autoridades y dirigentes de todos los niveles, ahora mantienen excelentes relaciones no sólo de amistad, sino de cooperación y apoyo mutuo con los líderes políticos locales, regionales y nacionales, lo que ha permitido alcanzar importantes logros legislativos.

Asimismo, la universidad ecuatoriana mantiene estrechas relaciones de vinculación y cooperación con las entidades deportivas del país. La Legislación deportiva establece la presencia de delegados del CONUEP en entidades nacionales como el Consejo Nacional de Deportes y el Comité Olímpico Ecuatoriano. Las propias instituciones de educación superior, en su gran mayoría,

mantienen escuelas o carreras de educación física o cultura física, deportes y recreación; es decir se forman en las universidades no sólo a los profesores, técnicos y entrenadores de las diversas disciplinas deportivas, sino que los propios deportistas de renombre y categoría nacional e internacional, tienen como principal escenario y espacio para su formación y capacitación los centros de educación superior, además, los centros de educación superior cuentan con una importante infraestructura deportiva, igual o superior a las que mantienen las federaciones deportivas nacional y provinciales, a este hecho sumamos la política de entregar estímulos como becas, exoneraciones de aranceles y otros beneficios para los deportistas destacados, lo que permite que las universidades se conviertan en un semillero de lo más representativo del deporte ecuatoriano a nivel nacional e internacional. Así como señalamos que son universitarios los representantes del espectro político nacional; igual relación se produce con las entidades deportivas de toda índole en el país, pues los líderes en el ámbito deportivo de características nacionales y provinciales, en lo fundamental son universitarios.

Con las fuerzas armadas la universidad ecuatoriana mantiene relaciones de respeto mutuo y de cooperación estrecha en casos muy excepcionales, producto de convenios específicos con una u otra institución universitaria. Cabe destacar que en Quito funciona debidamente legalizada la Escuela Politécnica del Ejército (ESPE), que es un centro de educación superior con mucha prestancia y reconocimiento público por su labor de formar profesionales de alto nivel.

Con la iglesia, la universidad ecuatoriana tiene un nexo que parte de una disposición contemplada en el artículo 30 de la Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas, que dice: "Las Universidades establecidas según el Modus Vivendi, celebrado entre el Gobierno del Ecuador y la Santa Sede, en lo concerniente a las Autoridades y organismos de Gobierno, se registrarán por lo que determinan sus propios estatutos, guardándose en los cuerpos colegiados las proporciones de cogobierno fijadas en esta Ley".

Generalmente, la iglesia ecuatoriana y las universidades y escuelas politécnicas mantienen lazos de respeto y cooperación en



algunos aspectos que pueden motivar convenios específicos, por ejemplo en tareas de extensión universitaria. Sin embargo, y como es lógico suponer, la iglesia ecuatoriana se encuentra más estrechamente vinculada con las universidades católicas y particulares en general, más que con el sector oficial o estatal.

De lo anotado se puede concluir sobre la necesidad de redefinir y ampliar los criterios y conceptos existentes sobre la autonomía universitaria. Los diversos aspectos de la modernización deberán ser prioritarios en el quehacer institucional, donde la planificación estratégica debe tener roles preponderantes. La cultura de la autoevaluación y evaluación institucional debe generalizarse. La autonomía universitaria debe concebir a la universidad más allá de estrechas fronteras locales y nacionales, para expandirse e insertarse en niveles subregionales y regionales que permitan a nuestros países enfrentar los desafíos de la competitividad global. En este contexto, el sector externo, público y privado coparticipará de modo directo en la conducción de los organismos directos de los centros de educación superior.

Integración regional y universidad

Siempre hemos planteado la necesidad de fortalecer toda clase de mecanismos de intercambio, comunicación, interacción y cooperación universitaria en el ámbito regional y a partir de este contexto, buscar o mejorar los niveles de competitividad que se pueden alcanzar con otras latitudes, sobre todo del mundo industrializado.

En un capítulo anterior, constatamos que en el Ecuador las universidades del país no contaban con la voluntad política necesaria para cooperar entre ellas, sobre todo en el propósito de intercambiar fortalezas para mejorar en conjunto; por el contrario, existía el afán de firmar convenios con instituciones del exterior, los mismos que en su absoluta mayoría no se cumplen.

Estas incuestionables realidades deben hacer volver las miradas a nuestro entorno regional, donde se presentan aspectos análogos, eliminando prejuicios que no conducen a buenos resultados y pueden acarrear frustraciones. Al respecto, seguimos insistiendo



en la necesidad de unir y estrechar lazos de cooperación entre instituciones nacionales, subregionales y regionales con iguales o parecidas características.

Armonizando criterios y propuestas que constituyen aspectos esenciales de este debate actual, que encierra los desafíos de la universidad en el proceso de integración regional y mundial, volvemos a insistir en la imperiosa acción de conformar la Comunidad Latinoamericana de Naciones o la Asociación de Libre Comercio de toda la región; y en este marco, el papel original de los centros e instituciones de educación superior, será de fomentar la cultura de la autoevaluación y evaluación que conduzcan a la estructuración y funcionamiento de los sistemas nacionales y regional de evaluación externa y acreditación de las universidades, no sólo como condición básica para la sobrevivencia, sino, como hemos visto, como aspecto concluyente para la integración, intercambio académico y cooperación internacional.

La universidad, la naturaleza y el medio ambiente

Desde inicios de la década del 70, los aspectos ambientales vienen cobrando notoriedad a nivel mundial. Lamentablemente, el desarrollo científico y tecnológico mal utilizado y los afanes utilitaristas de obtener mayores ganancias a cualquier precio, van determinando una irracional explotación de los recursos naturales renovables y no renovables, afectando al equilibrio ecológico. En el Ecuador, como producto de esta irracional explotación, sobre todo de empresas multinacionales, han deforestado los bosques, sin ningún proceso técnico y con la complicidad de los gobiernos que no han obligado a ejercitar programas paralelos de forestación; este hecho ha permitido la ampliación de zonas desérticas en la costa ecuatoriana, en el pasado caracterizada por ser una zona esencialmente fértil y productiva. Igual fenómeno sucede con la destrucción de los manglares para la instalación antitécnica de camaronearas por parte de empresarios inescrupulosos, que no miran el futuro de las grandes colectividades del país. La explotación petrolera en el oriente ecuatoriano por parte de compañías extranjeras de países industrializados, va complicando la ecología y el medio

ambiente de la última zona de reserva ecológica mundial como es la Amazonia.

Estos y otros problemas que se presentan en los diversos ámbitos del quehacer productivo, en la vida diaria de los ecuatorianos y a nivel de toda el área regional, determina la necesidad de promover procesos de concientización y educación a todo nivel para preservar el medio ambiente y el necesario equilibrio entre la naturaleza y las fuerzas productivas.

Los países de América Latina, en 1979, solicitaron al Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA) el establecimiento de una red de instituciones de alto nivel de capacitación en ciencias ambientales, la cual quedó constituida en 1981.

El programa general de la Red tiene como objetivo principal fomentar la capacitación y la investigación en temas ambientales, así como el proceso de formación de especialistas capaces de aplicar nuevos criterios y métodos para la gestión ambiental, promoviendo las actividades de formación ambiental, racionalizando los recursos humanos, institucionales y financieros de cada país, y fortaleciendo los lazos de cooperación entre las diversas instituciones de formación e investigación ambientales existentes en la región.

La Red en Ecuador está bajo la responsabilidad del CONUEP, la instancia designada oficialmente por el gobierno del país para identificar los problemas ambientales prioritarios y promover un proceso de capacitación, investigación y formación ambientales con las instituciones que ofrecen actividades en este campo; promover el establecimiento y coordinar el funcionamiento de las redes nacionales, con la participación de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales, universidades y centros de investigación del país; identificar, coordinar y evaluar permanentemente el desarrollo de actividades de investigación y formación ambientales en el país y promover aquellas que conforman el Programa Regional de la Red; gestionar recursos de fuentes internas y externas para financiar las actividades del Programa; y coordinar las actividades realizadas mediante acuerdos de cooperación con agencias internacionales y organismos regionales, en particular con el Comité Interagencial de la Red.

Identidad nacional, humanismo y universidad

Hablar de identidad constituye una temática llena de complejidad; encierra criterios de valor que difieren de conformidad con la óptica humana. Si concebimos a la identidad como lo propio, inmediatamente surge su contrario; la alienidad, identificado como lo ajeno. La identidad nacional no puede concebirse únicamente remontándonos a lo primigenio, a lo ancestral de nuestros originarios aborígenes. Incluso queda claro que la comunicación entre individuos y pueblos, al igual que tradicionales enfrentamientos entre tribus y/o comunidades de aquellos tiempos de la historia pasada, acarrea consigo sometimientos, imposiciones y transferencias de costumbres e influencias, de seres humanos, apenas separados en pequeñas comarcas geográficas de una misma región.

En el caso ecuatoriano, el antiguo Reino de Quito estaba integrado por una serie de pueblos con culturas propias, parecidas y a la vez diferentes que habitaban en lo que hoy constituyen las provincias del Ecuador. Posteriormente se produce la fusión de todo el Tahuantinsuyo; es decir el pueblo shyri y el pueblo incásico. A continuación viene la conquista española hacia toda América Latina; y en estos últimos tiempos, toda la región latinoamericana experimenta un neocolonialismo por parte de las potencias del mundo industrializado.

Si la identidad nacional es el conjunto de elementos y circunstancias que permiten distinguir al conglomerado de un país tal como es o dice ser; entonces, este "conjunto" constituye no sólo lo primigenio, sino toda la suma de elementos que a lo largo del proceso histórico ha ido configurando, no sólo la cultura, sino la idiosincrasia de un pueblo.

En tal virtud, cuando exteriorizamos nuestro convencimiento de preservar los valores nacionales, nuestra cultura, nuestra identidad; necesariamente, la defensa de estos valores tiene que englobar el respeto y reconocimiento del carácter pluricultural, pluriétnico y plurilingüístico que tiene el Ecuador, lo que permitirá que la enriquecedora diversidad se integre con bases sólidas hacia la consecución de la unidad nacional, antecedente propicio para la proyección no sólo regional, sino más amplia del país, en el con-

texto actual de la globalización del mundo de hoy.

En este contexto, la universidad, siendo el espacio donde se cultivan misiones de docencia, de profesionalización, de investigación científica y tecnológica, de extensión y difusión de la cultura, es precisamente la institución llamada a estudiar e investigar con profundidad y honestidad, todos los ámbitos de la historia, la cultura y la identidad nacional en todas sus complejidades; puesto que sin conocer el pasado, ni diagnosticar con seriedad el presente, difícilmente podremos proyectarnos positivamente, hacia el futuro.

El cultivo de las letras humanas, el estudio de las civilizaciones y de toda la historia universal constituyen espacios del Alma Mater de la cultura. La universidad ha desarrollado y lo seguiría haciendo en el futuro, el estudio, la investigación, la creación e innovación de diversas manifestaciones y expresiones espirituales que son consustanciales con la vida humana. La sabiduría popular ha señalado “no sólo de pan vive el hombre”; en consecuencia, toda actividad que se desarrolle en la humanidad, debe tener como eje central el objetivo supremo, el bienestar integral de los seres humanos, material y espiritual, para lo cual debemos apoyar toda clase de políticas sociales integrales, sustentables y permanentes encaminadas a vertebrar al bienestar del sujeto principal de la historia que es el hombre.

Universidad y derechos humanos

En el Ecuador se experimenta un proceso incesante de lucha en defensa de los derechos humanos, dadas las constantes violaciones ejercitadas en estos últimos años del presente siglo. Sin embargo, la acción de los organismos que lideran este proceso en lo fundamental se ha centrado en las denuncias sobre las torturas, las desapariciones, las ejecuciones, el constante debate sobre la implantación de la pena de muerte y la castración y en menor medida de la campante impunidad. Cabe destacar el trabajo desplegado por Amnistía Internacional, capítulo Ecuador, que lo dirige el doctor Gustavo Vega, actual rector de la Universidad Estatal de Cuenca; el accionar constante y sin tregua que cumple la Comisión Ecu-



ménica de los Derechos humanos (CEDHU), presidida por Elsie Monge. El trabajo que realiza la Asociación Latinoamericana de Derechos Humanos (ALDHU). La eficaz y persistente ejecutoria de la Federación Ecuatoriana de Derechos Humanos (FEDHU) y una serie de organizaciones, sobre todo de carácter voluntario, que actúan con este noble propósito en prácticamente todas las provincias del Ecuador. Los organismos antes mencionados profundizaron su acción a partir de la instalación del gobierno represivo de ultraderecha de León Febres Cordero (1984 - 1988), desde aquella época hasta la presente etapa, algunos acontecimientos han merecido preocupación no sólo nacional sino internacional.

Estos antecedentes y su connotación determinaron que en Ecuador se conformara oficialmente la Comisión Verdad y Justicia (CVJ), dadas las presiones que desde diversos ángulos recibió el gobierno y policía.

Esta Comisión se integró con el fin de investigar las violaciones a los derechos humanos desde la implantación de los regímenes constitucionales a partir de 1979; lamentablemente su labor se vio frustrada con el inicio del gobierno de Abdalá Bucaram, prácticamente se produjo un rompimiento con este nefasto y fugaz gobierno y la Comisión Verdad y Justicia dejó de funcionar como tal durante ese periodo

Ahora bien, la Constitución es el sustento de la denominada democracia representativa, en ella se condensan los principios básicos del ordenamiento jurídico, político y administrativo del Estado. La Carta Fundamental o Ley General determina que los intereses generales prevalezcan sobre los individuales de las personas, así se conciben sus normas orgánicas y dogmáticas; sin embargo, ya en el terreno de la práctica social, muchas de las disposiciones constitucionales y aquellas que se fijan en leyes especiales y/o particulares, se convierten en letra muerta, cuando algunos gobiernos violan los derechos humanos para viabilizar políticas y acciones encaminadas a favorecer intereses particulares en desmedro de los colectivos. En este contexto, de evidente lucha entre clases y grupos sociales con intereses opuestos, los gobernantes toman ubicación en uno de estos sectores; no pueden ponerse ni en la mitad, ni por encima de los grupos disímiles.

La universidad está llamada a profundizar la investigación de los problemas económicos y sociales del país, no sólo para obtener diagnósticos de una lacerante realidad; sino que a partir de esta fase inicial, se desnuden todas las falencias de un sistema socioeconómico imperante, profundamente excluyente y discriminatorio. En este contexto, la universidad conjuntamente con los entes encargados de la planificación para el desarrollo, pueden articular programas y proyectos que permitan al Estado y a los organismos seccionales una mayor preocupación por estos problemas de fondo y así romper con las tendencias individualistas y excluyentes del neoliberalismo imperante. El conocimiento objetivo y estadístico de cada problemática debe generalizarlo la universidad; así se puede incidir en la toma de conciencia, en la sensibilización de gobernantes y gobernados, con el fin de que toda la sociedad se involucre en una auténtica cultura de promoción y defensa de los derechos humanos e ir gestando una sociedad más justa y más humana.

El Código Penal requiere de urgentes y profundos cambios orientados a impedir la impunidad que es característica de "nuestra democracia representativa". La actual jurisprudencia permite, que en tiempos perentorios relativamente cortos, prescriban las causas penales; es decir, el criminal, el delincuente, especialmente los denominados "peces gordos", luego de cometer sus ilícitos, se fugan del país hasta que transcurra el tiempo de prescripción, para luego regresar "libres de culpa", "víctimas de persecución" y nuevamente ocupar cargos públicos para continuar en su línea política de corrupción. El último informe de Amnistía Internacional destaca, entre otras cosas, la inmensa preocupación de este organismo respecto a la impunidad en que quedan los casos que se denuncian en el Ecuador.

Un ámbito de singular importancia en el que la universidad puede desarrollar acciones fecundas en defensa de los derechos humanos, lo constituyen las facultades de periodismo o de comunicación social. En estas carreras se forman los comunicadores o periodistas, cuya misión es trascendental en la vida y desarrollo de un pueblo; pues constituyen otro poder del Estado. El periodista adecuadamente formado en su campo de acción profesional,



con una calificada sensibilidad frente a los problemas sociales, puede convertirse en un factor determinante para orientar a la opinión pública sobre aspectos vitales y gravitantes de los derechos humanos y del conjunto generalizado del quehacer nacional.

La universidad ecuatoriana y latinoamericana deberán profundizar estas políticas para enfrentar los grandes desafíos del próximo milenio. Estos grandes y trascendentes valores tienen que prevalecer, más allá de que la globalización y el mundo competitivo de hoy pretenda convertir a los centros de educación en meros apéndices de un pragmatismo utilitarista, de empresa y de mercado absorbente, por parte de los monopolios y trasnacionales que buscan controlar bajo su égida, no sólo a los medios de producción, sino a las fuerzas productivas y al ámbito superestructural donde se encuentran las universidades.



(Anexo 1)

**VALORES REGISTRADOS DE INVENTARIOS Y DE REPOSICION DE ACTIVOS
UNIVERSIDADES Y ESCUELAS POLITECNICAS - 1988**

UNIVESIDADES Y ESCUELAS POLITECNICAS	REGISTRADO INVENTARIOS (1)	% PARCIAL	% TOTAL	VALOR REPOSICION (2)	% PARCIAL	% TOTAL
CLASICAS						
Universidad Central del Ecuador	553.824.040.73	23.89%	9.08%	25.858.845.340.94	58.75%	33.34%
Universidad de Guayaquil	805.127.235.48	34.73%	13.20%	7.885.972.408.50	17.87%	10.14%
Universidad de Cuenca	368.083.100.86	15.88%	6.03%	1.715.082.355.50	3.90%	2.21%
Universidad Nacional de Loja	590.988.947.39	25.50%	9.69%	7.003.244.592.28	15.91%	9.03%
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí				1.571.759.220.05	3.57%	2.03%
TOTAL	2.318.023.324.56	100.00%	37.99%	44.014.903.917.25	100.00%	56.74%
TECNICAS						
Universidad Técnica del Norte	91.704.634.12	13.11%	1.50%	339.060.035.17	7.70%	0.44%
Universidad Técnica de Ambato						
Universidad Técnica de Esmeraldas	2.112.000.00	0.30%	0.03%	531.888.176.61	112.08%	0.69%
Universidad Técnica de Manabí	256.409.985.48	36.64%	4.20%	959.961.790.21	21.80%	1.24%
Universidad Técnica Estatal de Quevedo	162.276.975.54	23.19%	2.66%	301.000.008.18	6.84%	0.39%
Universidad Técnica de Babahoyo	187.263.396.94	26.76%	3.07%	1.554836.999.18	35.32%	2.00%
Universidad Técnica de Machala				715.895.090.37	16.26%	0.92%
TOTAL	699.766.992.08	100.00%	11.47%	4.402.642.059.67	100.00%	5.68%
ESCUELAS POLITECNICAS						
Escuela politécnica Nacional	172.897.223.00	100.00%	2.83%	9.230.739.082.77	50.78%	11.90%
Escuela Superior Politécnica del litoral				8.946.074.603.60	49.22%	11.53%
Escuela Superior politécnica del Chimborazo						
TOTAL	172.897.223.00	100.00%	2.83%	18.176.813.686.37	100.00%	23.43%
TOTAL UNIVERSIDADES OFICIALES	3.190.687.539.64		52.29%	66.594.359.663.29		85.85%
CLASICAS						
Universidad Laica Vicente Rocafuerte	755.677.824.00	44.48%	12.38%	1.469.078.201.31	19.54%	1.89%
Pontificia Universidad Católica del Ecuador						
P.U.C.E. sede en Cuenca	169.165.399.94	9.96%	2.77%	973.259.249.99	12.95%	1.25%
P.U.C.E. sede en Esmeraldas	16.129.257.11	0.95%	0.26%	114.153.959.84	1.52%	0.15%
P.U.C.E. sede en Ibarra	220.254.872.52	16.50%	4.59%	702.791.219.88	9.35%	0.91%
Universidad Católica Santiago de Guayaquil	426.443.379.97	25.10%	6.99%	3.079.477.276.61	40.96%	3.97%
Universidad Católica de Cuenca	51.119.070.00	3.01%	0.84%	1.179.221.393.45	15.69%	1.52%
TOTAL	1.698.799.803.54	100.00%	27.84%	7.517.981.301.08	100.00%	9.69%
TECNICAS Y TECNOLOGICAS						
Universidad Técnica Particular de Loja	805.962.223.86	66.49%	13.21%	2.545.413.191.95	73.70%	3.28%
Universidad Tecnológica Equinoccial	406.237.218.08	33.51%	6.66%	908.470.201.74	26.30%	1.17%
TOTAL	1.212.199.441.94	100.00%	19.87%	3.453.883.393.69	100.00%	4.45%
TOTAL UNIVERSIDADES PARTICULARES	2.910.999.245.48		47.71%	10.971.864.694.77		14.15%
TOTALES NACIONALES	6.101.685.785.12		100.00%	77.566.224.358.06		100.00%



BIBLIOGRAFÍA

Almeida, Marcelo. Varios artículos en *Revista Universidad UTN*.

Banco Central del Ecuador. *Pensamiento Universitario Ecuatoriano*, Corporación Editora Nacional, n.14.

Brovetto, Jorge. *Transformación universitaria y cooperación internacional*, documento, Montevideo, Uruguay, 1996.

Comisión para la Capacitación y Perfeccionamiento Docente del CONUEP. *Revista Perspectivas*.

Constitución Política del Estado Ecuatoriano, 1997.

CONUEP. *Evaluación de la situación actual y perspectivas para el corto y mediano plazos de las universidades y escuelas politécnicas*, 1992.

_____. *Misión de la universidad ecuatoriana para el Siglo XXI*.

_____. *Reglamento para la aprobación de proyectos de investigación y funcionamiento de los organismos encargados de su calificación*, 1987.

_____. *Informe de la Comisión Para la Investigación Científica y Tecnológica*, 1983-1992.

_____. *Manual de evaluación de proyectos de investigación*, 25 años, 1991.

CONUEP MEC - EB/ PRODEC - BIRF. *Plan de desarrollo de las universidades y escuelas politécnicas*. Perfil, v.10, Quito, Ecuador.

Departamento de planeamiento del CONUEP. *Reseña histórica*



de las universidades y escuelas politécnicas que pertenecen al CONUEP, marzo, 1997.

Departamento de Planeamiento y Coordinación Universitario del CONUEP. *Boletín informativo.*

Falconí E, Guillermo. *Discurso de presentación del Sistema de Evaluación y Acreditación Universitaria, SEAU*, pronunciado en el Hemiciclo de la Escuela Politécnica Nacional, mayo, 1997.

INEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos.

Jijón, Víctor Hugo. *Los Derechos Humanos en el siglo XXI. Invitación a una refundamentación*, Universidad de Cuenca, 1995.

Ley de Universidades y Escuelas Politécnicas. (LUEP)

Licha, Isabel. *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI. Los desafíos de la globalización*, Colección UDUAL, México, 1996.

MEC - EB- PRODEC - BIRF - 1994. Varios volúmenes.

Morales, Víctor. *Propuesta para el desarrollo de los estudios de Post-grado en el Ecuador.*

Moreno, Iván. *Los estudios y cursos de postgrado en el Ecuador*, Conferencia en Universidad de Cuenca, octubre, 1996.

Pallán, Carlos. *Evaluación, acreditación y calidad de la educación en México*, México, DF, 1996.

Posso Salgado, Antonio. *Realidad educativa y coloniaje cultural en el Ecuador*, 1985.

Problemas Universitarios, *Cuadernos de Análisis*, CONUEP, Varios números.



Reglamento de Escalafón de Educación Universitaria y Politécnica . CONUEP.

Rodríguez, Nelson. *La estructura de los programas de postgrado en las Universidades y Escuelas Politécnicas.*

Salinas, María Teresa. *El sistema de acreditación a través del Consejo de Educación, Chile.*

Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES). *Análisis del CSUCA*, San José, Costa Rica.

Tunnermann, Carlos. *Colaboración interinstitucional universitaria para la integración latinoamericana*, conferencia, Caracas, 1992.

Uzcategui, Emilio. *Historia de la Educación en Hispanoamérica.*

Villegas, Abelardo. *La Cooperación Internacional en materia de educación en América Latina*, ponencia, México DF, 1996.

Ziman, John. "La ciencia académica como sistema de mercados", en *Revista Universidad Futura*, Grupo de Apoyo para la Política de la Ciencia.



GUATEMALA

Augusto Cazali Ávila



La Universidad de San Carlos de Guatemala, fundada según licencia contenida en la Real Cédula de fecha 31 de enero de 1676, es una de las más antiguas de Hispanoamérica.

Las gestiones para obtener la autorización real datan desde mediados del siglo XVI, cuando el primer obispo del reino, licenciado Francisco Marroquín, se dirigió al monarca español el 1 de agosto de 1548, para solicitarle la creación de una universidad en Santiago de Guatemala; sin embargo, debieron transcurrir 128 años para que fuera fundada la universidad en Guatemala, a pesar de las gestiones realizadas por el obispo Marroquín, por el Ayuntamiento de la ciudad de Santiago de Guatemala, por la Real Audiencia y por varias órdenes religiosas.

Antes de lograrse la fundación de la universidad, se establecieron algunos colegios conventuales, sin que ello eliminara el afán por lograr la autorización para el funcionamiento de la universidad. Dos fueron los principales colegios que antecedieron al establecimiento de la universidad de San Carlos. El primero se originó con el testamento del obispo Marroquín, quien a su muerte dejó algunos bienes destinados a establecer un colegio. Esto ocurrió en el año de 1563, pero no fue sino hasta el 20 de octubre de 1620, cuando se abrió el Colegio de Santo Tomás de Aquino,



en el cual –según la voluntad de su promotor– debían leerse “Artes, teología y otras ciencias”.

Fueron muy importantes los colegios San Lucas, abierto a principios del siglo XVII por los jesuitas, y en el cual también se impartieron las cátedras de filosofía y teología; el de Santo Domingo y el Tridentino, los cuales demuestran la inquietud intelectual existente en Guatemala durante los siglos XVI y XVII.

A falta de universidad, estos centros docentes fueron autorizados en algunos casos para otorgar grados universitarios, e inclusive los patronos del Colegio de San Lucas realizaron constantes gestiones ante la autoridad real para convertirse en universidad.

Tantas y tan insistentes fueron las opiniones sobre la necesidad de una universidad que por fin el 31 de enero de 1676 se promulgó la Real Cédula de Fundación de la Universidad, que llegó a Guatemala el 26 de octubre de 1676, que es la base constitutiva de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Organización inicial de la universidad

En la misma fecha de la Real Cédula de Fundación, Carlos II indicó al presidente don Fernando Francisco de Escobedo, que, de momento, sólo debían impartirse siete cátedras: teología escolástica, teología moral, cánones, leyes, medicina y dos de lenguas. Le instruye, además, sobre la aplicación de las rentas de la universidad, la dotación para la misma del edificio del Colegio de Santo Tomás de Aquino, la elección de los primeros catedráticos y la propuesta de las constituciones y ordenanzas para el gobierno universitario.

Es importante resaltar la junta celebrada el 17 de agosto de 1677 en la ciudad de Santiago de Guatemala, en la cual se tomaron importantes resoluciones para la organización universitaria. Entre ellas algunas relativas a la dotación de las cátedras. Asimismo, se nombra como juez superintendente, con jurisdicción de rector, al fiscal Urquiola, a quien también se le encomienda que redacte las constituciones y ordenanzas, comisión esta última que no llegó a cumplirse.

Transcurridas las oposiciones a cátedras, que no estuvieron



ajenas a vicisitudes, y superados diversos problemas que confrontó la organización formal de la universidad, se llegó finalmente a la apertura de labores, el 7 de enero de 1681. Señala Juan Rodríguez Cabal, en su obra *Universidad de Guatemala. Su origen. Fundación. Organización*, que “se abrió la Universidad con unos sesenta estudiantes; 7 de teología, 36 de filosofía y los restantes de instituta y kachiquel.”

Especial mención merece el licenciado Francisco de Sarassa y Arce, hombre de altos méritos intelectuales, a quien se deben las normas reguladoras de la Universidad de San Carlos, contenidas en las constituciones y estatutos de la institución. Estos instrumentos legales se basan en los de las universidades de México y Salamanca y fundamentaron por siglos el funcionamiento académico y el gobierno de la Universidad de San Carlos.

En calidad de primer rector fue designado el doctor don José de Baños y Sotomayor, quien tomó posesión de su cargo en octubre de 1686.

Otro acontecimiento de importancia en este periodo inicial fue la emisión, por el Papa Inocencia XII, el 18 de junio de 1687, de la Bula *Ex Suprema*, en la cual se otorga a la Universidad de Guatemala el título de Pontificia. Con esta disposición quedó completo el nombre de Real y Pontificia Universidad de San Carlos, nombre que honra a su fundador Carlos II.

Durante la época colonial, la universidad ofreció estudios de derecho, teología, medicina, filosofía y lenguas indígenas. En cuanto a grados, otorgaba los de bachiller, licenciado, maestro y doctor.

Las constituciones redactadas por Sarassa y Arce crearon un sistema que permitió la participación de los maestros y estudiantes en el régimen universitario; establecieron, además, el “fuero universitario”. Sin embargo, ello no atenuó la predominante influencia religiosa, ni la negativa norma que impedía la admisión en las aulas a negros, morenos y mulatos, así como a quienes hubiesen sido penitenciados por la Inquisición y a sus familiares.

No obstante, un indígena, Tomás Pech, llegó a obtener el grado de doctor en Leyes y a triunfar en la oposición que lo llevó a impartir la cátedra de prima de leyes. También un mestizo de humilde origen, el doctor Manuel Trinidad de Ávalos y Porres, llegó



a fundar en el siglo XVIII la investigación científica en el seno de la universidad y realizó experimentaciones médicas de gran avance para la época.

En filosofía hubo libertad de cátedra, y la Constitución CVII exigía que se leyesen doctrinas filosóficas contrarias, para que el celo de la disputa sirviese de ejemplo y adelanto a la juventud.

En las últimas décadas del siglo XVIII se operó un movimiento de reforma en la Universidad de San Carlos, bajo la influencia de un notable religioso, Antonio de Liendo y Goicoechea, lo que llevó al cambio radical de los estudios universitarios. Se instituyó la cátedra de anatomía, con prácticas de disección en cadáveres de seres humanos y animales; también se desarrollaron los estudios históricos, de derecho civil, romano y de gentes. Goicoechea fue, asimismo, estudioso y propulsor de las matemáticas; por influjo suyo, en 1792 se realizaron por primera vez en la universidad exámenes de geometría y se introdujo el método experimental en el estudio de las ciencias físicas.

Los acontecimientos políticos que comenzaron a ocurrir en la metrópoli española desde 1808 y los primeros movimientos patrióticos en pro de la independencia nacional produjeron efectos en la vida universitaria. Muchos ilustres hijos de la Universidad de San Carlos participaron en los sucesos precursores de la Independencia y en el acto final de 1821, como fue el doctor Antonio de Larrazábal, representante de la provincia de Guatemala en las Cortes de Cádiz, quien por sus ideales libertarios fue sujeto a prisión luego de la restauración monárquica en España. Luego la universidad lo eligió rector, cargo que ocupaba en el momento de la declaratoria de la Independencia.

Con la declaratoria de independencia del 15 de septiembre de 1821 no quedó resuelto el destino final de Centroamérica, pero fue el primer paso efectivo para lograrlo. Otras tareas ocuparían la mente y la acción de preclaros universitarios, para consolidar la libertad de las provincias y el establecimiento de la república.



La universidad en los primeros años de la vida republicana.

En las nuevas leyes de la república se establecieron algunos preceptos relativos a la educación y se asignó al Poder Legislativo de cada estado la facultad de erigir los establecimientos destinados a la instrucción pública, como entonces era llamado el ramo educativo. La universidad dejó de ser un real patronato, para convertirse en una institución nacional, sujeta por entonces a los poderes del Estado, dentro de la Federación Centroamericana.

Como la situación económica de la universidad era difícil, las autoridades dictaron algunas medidas para dotarla de fondos, creando algunas rentas y derechos a su favor. La crisis llegó a ser tan seria, que en algunos momentos las autoridades universitarias pensaron en un cierre obligado de la institución. Los catedráticos resultaban ser los más sacrificados, pues muchas veces no les pagaban sus sueldos. A pesar de las adversidades, la universidad prosiguió su obra redentora, en pro de la cultura, no sólo de Guatemala, sino que salvadoreños, hondureños, nicaragüenses y costarricenses convivían en las aulas con los guatemaltecos, que cursaban principalmente los estudios de filosofía, medicina y derecho.

La instauración del gobierno del doctor Mariano Gálvez vino a dar nuevos rumbos y avances a la Instrucción Pública, dentro de los lineamientos de las doctrinas del liberalismo y con influencia del sistema educativo de Francia, considerado entonces como el más avanzado de Europa.

En 1832 se dictó la ley denominada Bases del Arreglo General de la Instrucción Pública, donde se estableció que había una primera instrucción, para abrir la entrada a la sociedad a la infancia; una segunda, que preparaba a la juventud para todos los estados de la vida civil y, una tercera, que habilitaba a los hombres para ejercer las profesiones particulares, nivel educativo que estaba constituido por la educación propiamente universitaria, para cuyo desarrollo se creaba una Academia de Estudios. En ella se reunirían todos los doctores, maestros y licenciados de la antigua Universidad de San Carlos, al igual que los abogados de los tribunales del Estado, los licenciados y los habilitados por el protome-

dicato para el ejercicio de la medicina y cirugía y profesores de farmacia.

En la Academia de Estudios se fundían la antigua universidad y el Colegio de Abogados, con los fondos y pertenencias de ambos cuerpos y sus obligaciones literarias, o sean las relativas a la formación profesional universitaria.

La Academia de Estudios quedó formalmente instalada el 16 de septiembre de 1832, siendo su primer director el doctor Pedro Ruiz de Bustamante, último rector de la antigua universidad, que quedaba suprimida, según la ley, e iniciaba sus funciones sin que en realidad se hubiera producido una ruptura con la tradición universitaria. Los planes dictados señalaban que en la Academia se impartirían los estudios de lenguas, filosofía, medicina, cirugía, farmacia y teología. Los grados seguían siendo los mismos preceptuados en las constituciones universitarias de la época colonial, especialmente los de bachiller, licenciado y doctor. De igual forma se siguieron aplicando muchos rituales académicos anteriores y se continuó usando el latín, inclusive en los diplomas de estudios que la Academia expedía.

La situación de inestabilidad política afectó a la Academia de Estudios y con el derrocamiento de Gálvez se produjo su declinación, llegando a extinguirse en 1840, cuando el Partido Conservador ya se había afirmado en el poder.

La universidad en el periodo conservador, 1840-1871

La creación de la Academia de Estudios fue un esfuerzo por romper la influencia del escolasticismo, del dogma religioso y de la tradición medieval que la universidad arrastraba desde su fundación en el siglo XVII.

Las universidades habían desempeñado un papel muy importante en el florecimiento y difusión de la cultura, desde su surgimiento en los principales países de Europa, pero ya en esa época se advertía un anquilosamiento de tales instituciones, apegadas a la tradición, sin relacionarse con las nuevas corrientes científicas y sin contacto con la vida real del país.

Aquel esfuerzo, sin embargo, quedó interrumpido por el triunfo

militar y político del Partido Conservador, a quien le interesaba borrar todos los vestigios de las reformas educativas que el liberalismo había introducido desde los primeros años del republicanismo. Con estos propósitos la Asamblea Constituyente facultó al Ejecutivo para dictar las medidas urgentes que se requirieran, en tanto se aprobaban las nuevas leyes sobre la educación. De esta manera, el 5 de noviembre de 1840 la misma Asamblea decretó los Estatutos de la Universidad, en cuyo artículo 1º se preceptuó el restablecimiento de la antigua Universidad de Guatemala "con todas las prerrogativas y privilegios que gozaba por las reales cédulas de su fundación y la de aprobación de su constitución, expedidas en 1686 y por las demás disposiciones que estaban vigentes en su favor cuando fue suprimida".

En la universidad restablecida volvieron a imperar las denominaciones, usos, costumbres y formalidades propios de la antigua universidad. Sobre los estudiantes se indica que debían jurar obediencia al rector (*in licitis et honestis*), y que en virtud de tal juramento estaban obligados a observar orden y decoro en las clases, a las cuales no podían llevar armas, pudiendo ser expulsados de la universidad si contravenían ese precepto. Además, los estudiantes matriculados que estuvieran cursando clases, estaban exentos del servicio militar, salvo en caso de invasión.

En los estatutos se le daba especial importancia a la formación de los bachilleres, quienes debían pasar por diversas cátedras y cursar las materias establecidas, la mayoría de ellas impartidas en latín, en cuatro años de estudios. Al finalizar este periodo venía el examen final sobre todas las materias cursadas, y que era de prolongada duración y muy riguroso. Si el graduando aprobaba tenía que hacer la profesión de fe y el juramento ante el rector, quien al otorgarle el grado pronunciaba una breve alocución en latín, en presencia del claustro. El de bachiller era el grado menor, y los mayores eran licenciado y doctor, todos otorgados con ceremoniales rigurosos y de mucha pompa. En cuanto a títulos profesionales, los más importantes eran los de abogado, notario, médico y farmacéutico. Aparte, por supuesto, de la profesión religiosa. Los estatutos también mencionaban a los "agrimensores", quienes para ejercer debían ser aprobados por la universidad. Para ello se

les requería el bachillerato en filosofía, un año de práctica con algún agrimensor autorizado y aprobar un examen especial.

Además de restaurar a la universidad con las características ya señaladas, los conservadores se dieron a la tarea de derogar todas las disposiciones legales sobre educación elemental y primaria, y sobre otras materias contempladas en las Bases para el arreglo de la instrucción pública, que el gobierno de Gálvez había emitido en 1832. En lo sucesivo, el conservadurismo se dedicó a consolidar un modelo de enseñanza basado en el dogma religioso y en el cual la Iglesia Católica aparecía como la rectora y censora de toda la educación.

El primer rector electo de la universidad conservadora fue el doctor en sagrados cánones Juan José de Aycinena, quien ostentaba también el título de obispo de Trajanópolis. Aycinena fue rector por espacio de casi 21 años, entre 1840 y 1864. Su influencia fue decisiva en la universidad, gracias a su posición social y dentro de la jerarquía eclesiástica, además de sus nexos con el gobierno conservador, en el cual desempeñó importantes cargos. Sin embargo, a pesar de esas condiciones favorables, tuvo que luchar en forma permanente para que se dotara a la universidad de fondos apropiados para cumplir sus funciones.

En el transcurso de los treinta años del régimen conservador se fueron dictando diversas reformas a las leyes universitarias, para conformar el modelo de universidad a que aspiraba la clase gobernante, que era fundamentalmente la aristocracia criolla. Fueron también restauradas algunas entidades creadas en la última etapa de la época colonial, como el Colegio de abogados, la Academia de derecho teórico-práctico y el Protomedicato, que se habían fundido en la Academia de Estudios en 1832.

En algunos momentos, posiblemente por acción de personalidades del liberalismo que aspiraban a nuevas orientaciones en la vida nacional, se intentó cambiar la estructura y orientación de la universidad para hacerla más accesible a los sectores populares, pero estos propósitos fracasaron ante el poder de que disponía el sector religioso y gubernamental.

La regulación más expresiva que los conservadores dictaron para dirigir la educación en el país fue la célebre "Ley Pavón",

llamada así por ser obra del señor Manuel Francisco Pavón, uno de los personajes más radicales del Partido Conservador, quien en 1852 ocupaba el cargo de ministro de Gobernación, Justicia y Negocios Eclesiásticos. Esta ley fue como un anticipo a las disposiciones que en materia educativa contendría el Concordato que entonces se estaba negociando con la Santa Sede.

En realidad, las autoridades religiosas se convirtieron en autoridades educativas, bajo el mando superior del prelado metropolitano. El Concordato, que pronto fue suscrito, dispuso en su artículo 1º que la religión católica, apostólica y romana, continuaría siendo la religión de la República de Guatemala, debiéndose conservar siempre con todos los derechos y prerrogativas de que debía gozar, según la ley de Dios y las disposiciones de los sagrados cánones.

En virtud de esto, en el siguiente artículo se preceptuaba que la enseñanza en las universidades, colegios, escuelas públicas y privadas y demás establecimientos de instrucción sería conforme a la doctrina de la misma religión católica. A los obispos y a otros religiosos se les asignaba la dirección de las cátedras de teología y el derecho canónico, y de todos los ramos de la enseñanza eclesiástica. Como complemento también se les encargaba que, además de la influencia que ejercieran en virtud de su ministerio sobre la educación religiosa de la juventud, velaran porque en la enseñanza de cualquiera otro ramo no hubiere nada contrario a la religión y a la moral.

La última regulación importante dictada sobre la institución universitaria por los conservadores estuvo contenida en el decreto gubernamental del 22 de septiembre de 1855, en donde se hace alusión a reformas que se introducen en los Estatutos de la Nacional y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala, denominación completa que se le aplicó a la entidad durante el periodo del conservadurismo y donde se planteaba que "las constituciones de la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala, aprobadas por el rey don Carlos II, el 20 de febrero de 1868, y se observarán en lo sucesivo como estaban en uso en 1821, quedando en consecuencia derogadas las diferentes leyes y demás disposiciones que se han dado sobre esta materia".

La universidad en el periodo liberal, 1871-1944

El ideario del liberalismo en lo relacionado con la economía, la sociedad, la política y la cultura era naturalmente de una orientación que contrastaba con el de los conservadores, sin que esto signifique aceptar que fue el más apropiado para los intereses generales de la nación. Esas diferencias también se expresarían en el campo específico de la educación y, por ende, en la universidad.

Las concepciones filosóficas y las doctrinas políticas de los liberales y conservadores llegaban a posiciones antagónicas en algunas cuestiones cruciales, como cuando se enfrentaban el orden sacro y el secular o laico. En contra del tradicionalismo de los conservadores, apegados a fórmulas, leyes y costumbres que venían desde la época colonial, los liberales postulaban la renovación de las instituciones sociales, generalmente a través de la legislación. El lema de orden y progreso fue una divisa del liberalismo, que se expresó en gobiernos dictatoriales, pero que aceleradamente introdujeron los avances y técnicas que venían desarrollándose en Europa desde la revolución industrial. El telégrafo, los ferrocarriles, la apertura de nuevos puertos marítimos, y luego el cable submarino, el teléfono, el automovilismo y la aviación fueron en Guatemala un producto de los gobiernos liberales, que apresuraron su introducción para estar en consonancia con el ideario que postulaban.

La Revolución Liberal triunfante el 30 de junio de 1871, encabezada por Miguel García Granados y Justo Rufino Barrios, dio fin al predominio conservador, e inauguró un nuevo sistema político que duraría 73 años, hasta su declinación con el triunfo revolucionario del 20 de octubre de 1944, que a su vez originó una nueva etapa política en la historia contemporánea de Guatemala.

Una de las orientaciones nuevas en el campo educativo fue la de reforzar la educación primaria y secundaria, tratando de que ambos niveles cubrieran a un mayor número de personas. Pronto el presidente García Granados derogó la Ley Pavón, ya que dicha medida, lejos de promover y desarrollar la ilustración, había sido durante veinte años una rémora para el progreso del país.

En 1875 se dictó la Ley Orgánica de Instrucción Primaria,



que tendría la calidad de "obligatoria, gratuita y de carácter civil". En la Constitución Política de 1879 se preceptuó también que la instrucción primaria sería obligatoria, laica y gratuita. Como amplio complemento de las disposiciones anteriores, se indicaba que los habitantes de la República eran libres de dar o recibir la instrucción que les pareciera mejor en los establecimientos que no fueran sostenidos con fondos de la Nación.

En el mismo 1875 se organizaron los estudios de la segunda enseñanza, ordenándose que los mismos se impartirían en los institutos nacionales para obtener el diploma de bachiller en ciencias y letras. Fueron creados para el efecto el Instituto Nacional Central de Varones en la capital, y otros institutos semejantes en las ciudades de Quetzaltenango, Antigua Guatemala, Chiquimula, Salamá y San Marcos. Como resulta notorio, la enseñanza del bachillerato fue desligada de la universidad, pasando al control de la Secretaría de Instrucción Pública, como entonces se denominaba esta dependencia oficial, que más tarde se llamaría Ministerio de Educación Pública.

Comparadas estas medidas legales y realizaciones prácticas con las que habían estado vigentes durante el conservadurismo, es indudable que significaron un adelanto para desarrollar un tipo de educación más avanzada, acorde con las ideas y los progresos de la ciencia y la tecnología a finales del siglo XIX. Otros logros más hubo en el campo educativo durante el periodo de la Reforma Liberal, comprendido entre 1871 y 1885. Entre ellos la fundación de la Escuela normal para varones y la de señoritas, dos centros de educación que mantuvieron los más altos niveles y prestigio a lo largo de muchas décadas; la Escuela de artes y oficios, la Escuela de agricultura, el Conservatorio de música, la Escuela de comercio, la Escuela nacional de dibujo y la de Comadronas, y finalmente, en el campo educativo militar, se creó la Escuela politécnica, no sólo para la formación de los oficiales del ejército, sino también para impartir carreras de ingeniería.

La universidad, por supuesto, tenía que merecer la atención de los gobernantes liberales, quienes dictaron disposiciones transitorias que adecuaron a la institución a las nuevas orientaciones educativas, lo mismo que a otras entidades como el Colegio de

abogados, el Protomedicato y la Academia de derecho teórico-práctico.

Sin embargo, no fue hasta 1875 cuando se dictó la ley que cambió las características de la universidad, para adaptarla al ideario educativo liberal y que fue dictada por el presidente Justo Rufino Barrios, con el refrendo del ministro de Instrucción Pública, doctor Marco Aurelio Soto, autor de ese texto legal.

En el artículo 1 expresaba que “se extingue la Pontificia Universidad de San Carlos Borromeo y en su lugar se crea la Universidad de Guatemala”.

A continuación se decía que la universidad era instituida como cuerpo científico y literario encargado de promover el adelanto de las ciencias y de las letras en la república, y además como cuerpo destinado a suministrar la instrucción superior o profesional.

A pesar de la terminología utilizada en la ley, debe entenderse que se trataba más de un cambio de orientación en la entidad universitaria, que de una extinción real de la universidad anterior y de la creación de una nueva, en forma semejante a como ya antes había ocurrido al ser establecida la Academia de Estudios en tiempos de Gálvez.

La universidad, según la nueva ley, comprendería las facultades de jurisprudencia y ciencias políticas y sociales, de medicina y farmacia y de ciencias eclesiásticas. Para el gobierno universitario se creó un Consejo superior, integrado por el rector, el vicerrector y los decanos de las facultades, pasando a la dependencia del gobierno de la República, quien se reservó la atribución de nombrar a sus autoridades y catedráticos. Esto privó a la institución de la mediana libertad de que antes había dispuesto para elegir a sus autoridades y sobre el funcionamiento de los claustros, cuestión que tampoco contribuyó a un régimen autónomo, tal como se ha concebido en los tiempos contemporáneos.

En el periodo reformista liberal se introdujeron otros cambios en la legislación sobre la universidad. En 1877 desapareció la denominada Facultad de ciencias eclesiásticas, y se creó la de filosofía y letras, pero no hay evidencias de que esta última haya funcionado de manera permanente. Como dato curioso merece destacarse que el gobierno nombró al prócer y patriota cubano José Martí,



radicado en Guatemala, como catedrático de literatura francesa, inglesa, italiana y alemana, así como de historia de la filosofía; la presencia de Martí en la cátedra fue breve, pero siempre digna de recordatorio.

En 1879 se dictó un nuevo ordenamiento legal, denominado Ley orgánica y reglamentaria de instrucción pública, en donde se preceptuó que la instrucción profesional sería impartida por las correspondientes facultades. Con tal medida la universidad dejó de existir como un centro de estudios integrado, siendo sustituida por un sistema de facultades dependientes en forma directa de la Secretaría de Instrucción Pública, pues el Consejo superior había dejado de existir.

Quedaron establecidas las facultades de derecho y notariado, medicina y farmacia, ingeniería y de filosofía y literatura. Más adelante, en una información oficial, se reconoce que esta última facultad no se había podido organizar por falta de alumnos.

Es necesario recordar que el presidente Barrios creó durante su mandato la Universidad de Occidente, con sede en la ciudad de Quetzaltenango, pero que tuvo una breve duración. Sin embargo, por algún tiempo más siguió funcionando la Escuela de derecho y notariado, donde se graduó Manuel Estrada Cabrera, quien gobernó a Guatemala en forma autocrática por espacio de veintidós años, entre 1898 y 1920.

La última ley reguladora de la Instrucción Pública del periodo reformista se dictó en 1882 y estuvo vigente por largo tiempo, pues los liberales la consideraban como un monumento de la legislación escolar, aunque algunos cambios que se introdujeron en esta ley no fueron de mucha relevancia.

De esta forma concluyó la etapa de la reforma, durante la cual, como ocurrió en casi toda Hispanoamérica, los gobiernos impusieron el llamado modelo de universidad napoleónica, con orientaciones pragmáticas por el sistema de facultades disgregadas, cada una con la función de impartir las respectivas carreras profesionales que estaban autorizadas. Las universidades latinoamericanas, incluyendo el caso de Guatemala, estuvieron largo tiempo bajo la influencia del positivismo filosófico, que preconizaba el conocimiento basado en la observación y la experiencia. Conforme a

esta orientación decreció el estudio de la filosofía clásica y de otras disciplinas humanísticas, se suprimieron estudios tradicionales, como la teología y el derecho canónico, y también el latín fue desapareciendo de las aulas universitarias, o ya no se utilizaba para la enseñanza de las otras materias. En cambio, se introdujeron o ampliaron otras áreas del saber y la técnica, como las ingenierías, las ciencias naturales, las matemáticas, la geografía, la historia profana y algunas más dentro de las llamadas ciencias positivas.

El final del siglo XIX en Guatemala estuvo cubierto en el orden político por los gobernantes posteriores a la Reforma Liberal, que fueron Manuel Lisandro Barillas(1885-1892) y José María Reyna Barrios(1892-1898), durante los cuales no hubo cambios o progresos significativos en las facultades universitarias. Sin embargo, el segundo gobernante, más ilustrado que el primero, impulsó algunas actividades culturales y se pronunció decididamente por el establecimiento definitivo de “los métodos positivos y el análisis científico”. En un documento oficial expresó su deseo por ver convertidas las “facultades superiores”, refiriéndose así a las universitarias, en “tiempos consagrados a la ciencia pura, ajenos a toda cuestión política, y que en ellas tuvieran asiento de honor todas las competencias”. No obstante, también ofreció mantener el principio de oposición para el otorgamiento de las cátedras en las facultades, y en un acto contradictorio dictó un decreto que eliminaba esa condición, lo cual destruyó una de las pocas garantías de libertad académica y de gobierno propio que la ley otorgaba a las facultades; también suprimió el derecho que estos centros tenían de elegir a sus propias juntas directivas, estableciendo que en lo sucesivo serían de nombramiento del Ejecutivo, lo mismo que los catedráticos, no pudiendo en ningún caso sacar cátedras a oposición.

A pesar de estas arbitrariedades y de la falta de una política general para el desarrollo de los estudios universitarios, la Asamblea Legislativa, en tiempos de Reyna Barrios, dictó el decreto 297, por el cual crea el Instituto dental bajo la dependencia de la Facultad de medicina y farmacia, dándose inicio a los estudios sistematizados de odontología y a la aplicación de algunas regula-

ciones para el ejercicio de la profesión. Muchos años más tarde sería creada la facultad de odontología, como centro académico desligado de los estudios de medicina.

En los finales del gobierno de Reyna Barrios, debido a la crisis económica y hacendaria, fueron clausurados los establecimientos públicos de enseñanza, aduciendo el régimen que no había fondos para su sostenimiento.

Con la trágica muerte del presidente Reyna Barrios, en febrero de 1898, ascendió al mando gubernativo el licenciado Manuel Estrada Cabrera. Éste, demostrando una gran ambición de poder, pronto se convirtió en gobernante titular y se perpetuó en el mando hasta 1920.

En claras expresiones de astucia y habilidad política, Estrada Cabrera dictó de inmediato medidas bien recibidas por la población, como la amnistía a los adversarios del régimen, la devolución de bienes confiscados por el anterior gobierno y la reapertura de los centros de enseñanza, incluidas las facultades universitarias que habían cesado en sus funciones académicas.

Esto le valió pronto a Estrada Cabrera los más elevados calificativos, que le fueron otorgados, tanto por los organismos públicos como por sus servidores más allegados. Fue así como se le denominó "Benemérito de la Patria" y "Protector de la Juventud Estudiosa" y con otros apelativos que mostraron el incremento de la adulación y el servilismo.

Producto de estos males, que arraigan en sociedades esclavizadas por las dictaduras, fue la transformación de la Universidad Nacional de Guatemala en Universidad Estrada Cabrera, por decreto de la Asamblea Legislativa número 989 del 30 de abril de 1918, debido a la iniciativa del diputado Francisco Gálvez Portocarrero, una de las figuras jóvenes de entonces más cercanas al autócrata que regía al país con mano dura. El mismo Estrada Cabrera sancionó de inmediato el decreto legislativo que otorgaba su nombre a la universidad y aprobó en el mismo año sus estatutos, en cuyo artículo 1º se estableció que: "La Universidad Nacional Estrada Cabrera es una institución del Estado que tiene por objeto impartir la instrucción superior y constituye una persona jurídica".

En otro de los preceptos estatutarios se dispuso la división de

la universidad en facultades, encargadas de la enseñanza de las ciencias, y que eran la de derecho, notariado y ciencias políticas y sociales; de medicina y cirugía; de matemáticas; de ciencias naturales y farmacia; de filosofía, literatura y ciencias especulativas y de agronomía.

Algunas de estas disposiciones de los estatutos, que en teoría liberalizaban la elección de las autoridades universitarias, dieron lugar a ciertas interpretaciones en el sentido de que la Universidad Estrada Cabrera fue creada como una institución autónoma, consideraciones que no están ajustadas a la realidad. En efecto, las cátedras de las facultades debían ser aprobadas por el gobierno, los títulos profesionales iban firmados por el presidente de la república, y en otros casos del régimen interno universitario era obligada la consulta o información al Ejecutivo. Aparte de esto, el carácter autocrático del gobernante no hubiera permitido un acto de rebeldía de la universidad en contra de sus desmanes. La supuesta autonomía, afirmada sólo por los seguidores de Estrada Cabrera, ni siquiera pudo ponerse a prueba, por el poco tiempo que medió entre la creación de la universidad a la cual se puso su nombre, y el derrocamiento del autócrata.

El funcionamiento de la universidad con el nombre del gobernante fue breve, entre 1918 y abril de 1920, algunas de las facultades previstas en sus estatutos nunca llegaron a funcionar, y en general la instalación de sus unidades académicas se dificultó por la carencia de edificios, ya que los terremotos de 1917 y 1918 habían asolado la ciudad de Guatemala, destruyendo muchas edificaciones públicas y privadas.

La Universidad Estrada Cabrera fue cancelada pocos años después de la caída del tristemente célebre régimen de los 22 años, por medio de un decreto legislativo emitido en 1924, durante el gobierno de José María Orellana, disposición que no fue completamente progresista, ya que por medio de ella se volvió al sistema de facultades dispersas, y se rompió nuevamente la integración de la universidad.

En 1920, a raíz de haber triunfado el movimiento político conocido como "Unionismo", desempeñó por corto lapso la presidencia de la república Carlos Herrera. Como ha ocurrido frecuen-



temente en la vida política de las repúblicas hispanoamericanas, al derrocamiento de una larga dictadura han seguido breves periodos de ejercicio democrático, sin llegar a transformaciones profundas en el orden económico y social. Así ocurrió en el periodo 1920-1921, en que la universidad pudo expresar su pensamiento a través de jóvenes generaciones de profesionales y estudiantes, que más tarde tendrían especial relevancia en la vida pública y las letras. La nueva Constitución de la república contuvo un precepto especial en que se encomendaba a la universidad organizar y dirigir la enseñanza profesional; se le autorizaba para dictar sus estatutos, nombrar a sus catedráticos y empleados, administrar sus bienes, y además se le reconocía personalidad jurídica. Esto tampoco se tradujo en el disfrute de un régimen de autonomía universitaria, si bien debe reconocerse que durante el "unionismo" la universidad funcionó casi con plena libertad y que los estudiantes pudieron organizarse con entera independencia de los poderes públicos y de las autoridades de la institución. En ese clima democrático se fundó la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), el 22 de mayo de 1920, y desde entonces comenzó su lucha en defensa de los intereses del pueblo guatemalteco y del Alma Mater, a lo largo de muchos años en que ha tenido momentos de gloria, así como de pesar y altibajos en el cumplimiento de la misión que le asignaron sus fundadores.

En este periodo a la universidad se le llamó Nacional, pues el nombre Estrada Cabrera, de hecho y por ley, se quitó a todas las entidades, parques, edificios, poblaciones y demás sitios a los cuales se les había aplicado, como expresión de servilismo.

La garantía constitucional que se aplicaba a la universidad dejó de tener efecto, ya que luego del derrocamiento del gobierno civil de Carlos Herrera, el 5 de diciembre de 1921, la Asamblea Legislativa dominada por los liberales dispuso restablecer la vigencia de la antigua Constitución Política de 1879. Los militares golpistas restauraron en el poder al Partido Liberal y de nuevo la universidad fue sujeta al control del poder Ejecutivo de la nación. Sólo en un breve paréntesis, antes de que se consumara esta última medida, la institución todavía pudo disponer de un régimen interno propio, eligiendo a su rector, que inicialmente lo fue el conoci-



do jurista, licenciado Salvador Falla, y luego el doctor Pastor Guerrero. Este último acordó en 1922 que la frase "Id y Enseñad a Todos" fuera la divisa o lema de la universidad, que se sigue usando hasta los tiempos actuales.

El gobierno liberal de José María Orellana no tuvo actitudes favorables a la universidad, pues durante el periodo 1921-1926, que duró tal régimen, no se realizó la organización anunciada en el decreto por el cual se derogó la ley creadora de la Universidad Estrada Cabrera en 1924.

El siguiente gobierno, presidido por Lázaro Chacón, dispuso establecer de nuevo la institución y en el decreto del 27 de septiembre de 1927 se indicaba que "se crea la Universidad Nacional de Guatemala".

Fue a partir de esta ley que ya nunca más se canceló el funcionamiento de la universidad, ni a indicarse en alguna disposición legal que se creaba una nueva entidad universitaria en sustitución de la anterior, hasta que le fue otorgada su plena autonomía en 1944.

El acto inaugural de esta universidad, supuestamente creada como si se tratara de una entidad totalmente nueva, se realizó en solemne acto celebrado el 15 de enero de 1928, presidido por el presidente Chacón, a quien debe reconocerse sus sanas intenciones para que la universidad progresara y pudiera disfrutar de una mediana autonomía que fue preceptuada en su Ley Orgánica, Decreto 1563 de la Asamblea Legislativa, de 1928. En igual forma fue encomiable la creación de una Escuela Normal Superior, en donde comenzó a forjarse un valioso grupo de maestros guatemaltecos, que pronto pudo destacar con brillo en el magisterio nacional.

Cuando llegó a la presidencia el general Jorge Ubico, quien por espacio de casi 14 años gobernó a Guatemala, eliminó todo vestigio de libertad, hasta su derrocamiento en las postrimerías de la Segunda Guerra Mundial, en 1944.

Los estudiantes universitarios fueron reprimidos, en marzo de 1931, cuando se aprestaban a la celebración del tradicional festejo de la "Huelga de Dolores", que ya no pudo realizarse en los años siguientes. En ese mismo año la Asamblea Legislativa derogó la legislación universitaria del gobierno de Chacón y emitió una nueva Ley Orgánica de la Universidad Nacional de Guatemala. En ella

se eliminó todo margen de libertad universitaria, ya que el nombramiento del rector y de los decanos, integrantes del Consejo Universitario, pasó a ser atribución del poder Ejecutivo, lo mismo que la designación de los catedráticos y hasta la de los jurados examinadores. Con el afán de ir reforzando el régimen de sometimiento de la universidad al poder público, y de imponer un sistema interno de austeridad y control sobre autoridades, profesores y estudiantes, en 1932 se dictó una nueva ley orgánica, que en lo fundamental mantuvo las mismas disposiciones de la anterior, pero con algunas novedades. Entre ellas la de mayores exigencias para las incorporaciones de los graduados en el exterior, cuestión que se dejó a cargo del poder Ejecutivo; el establecimiento de cuotas de enseñanza, lo que perjudicó a los estudiantes de menores recursos y finalmente la fijación de las vacaciones para los meses de marzo y abril, medida que se interpretó como un afán de impedir que los estudiantes se reunieran en las vísperas de la Semana Mayor para realizar el desfile bufo de la "Huelga de Dolores". Para una personalidad como la de Ubico, era imposible admitir que fuera motivo de la crítica estudiantil, menos del sarcasmo o de la sátira.

En la nueva ley se enumeraron las facultades integrantes de la universidad, que eran las de ciencias jurídicas y sociales, ciencias naturales y farmacia, ingeniería y las demás que en lo sucesivo se establecieran. Posteriormente fueron creadas la Facultad de ciencias económicas, en 1937; y la de odontología en 1940, desligando esos estudios de los de medicina.

Durante la dictadura ubiquista (febrero de 1931 a junio de 1944), la universidad estuvo desprovista totalmente de autonomía, siendo inexistente la libertad de cátedra, así como la libre organización estudiantil y en general todo intento de expresión crítica. La institución se convirtió en simple fábrica de profesionistas, sin injerencia alguna en la problemática nacional. Los rectores nombrados por el Ejecutivo se limitaron a cumplir las órdenes del gobernante, impartidas por intermedio de la Secretaría de Educación Pública. A pesar de esta negativa situación académica, política y social, el germen de la rebeldía se mantuvo latente entre el estudiantado y algunos profesionales dignos

En las postrimerías de la dictadura ubiquista, la difusión del ideario democrático preconizado por las potencias aliadas en la Segunda Guerra Mundial, permitió a los estudiantes restablecer entidades de prestigio como la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU) y la Asociación de Estudiantes "El Derecho", que habían dejado de funcionar durante la dictadura. Asimismo, pudieron realizar algunas actividades académicas y culturales que encubrían actos indirectos de crítica al gobierno ubiquista.

Los acontecimientos cívicos de junio de 1944, en los cuales el papel fundamental correspondió a los estudiantes universitarios y a los maestros, culminaron con la renuncia del dictador Jorge Ubico. En esas jornadas patrióticas, los estudiantes plantearon una serie de demandas al régimen, entre las cuales se incluía el cambio total de las autoridades universitarias, la reforma de las leyes que regían a la institución, la creación de escuelas técnicas para obreros, la fundación de la Facultad de humanidades, de la Escuela superior de pedagogía, de un Instituto de ciencias indigenistas y fundamentalmente, la autonomía universitaria.

Al dictador Ubico le siguió Federico Ponce Vaides, sólo 108 días duró tan nefasto gobernante, pero durante los cuales, a la par que se inició la organización política popular, se desarrolló también una permanente acción represiva contra el estudiantado, profesionales, obreros y otros sectores ciudadanos, que deseaban el establecimiento efectivo de un gobierno democrático.

La universidad, saliendo del letargo en que la dictadura la había sumido por espacio de casi 14 años, se convirtió en defensora principal de las aspiraciones populares. Las demandas estudiantiles lograron que el gobierno provisorio de Ponce Vaides, en acuerdo del 25 de julio de 1944, sustituyera al rector del periodo ubiquista, por el doctor Carlos Federico Mora, profesional que satisfacía las aspiraciones de los sectores universitarios democráticos, deseosos de encauzar hacia nuevos rumbos al Alma Mater.

El gobierno de Ponce Vaides, iniciado el 4 de julio de 1944, concluyó con su derrocamiento por el movimiento cívico-militar que ha sido denominado "Revolución del 20 de octubre", y en el cual fue de primer orden la presencia de profesionales y estudiantes universitarios. Con este suceso se abrió una nueva etapa en la



historia contemporánea de Guatemala y, por consiguiente, la posibilidad de un cambio sustancial para la universidad.

Las diversas extinciones, cambios de nombres, reorganizaciones o restablecimientos de la universidad a lo largo del periodo republicano, iniciado el 15 de septiembre de 1821, nunca significaron que dejara de existir la institución creada por la Real Cédula del 31 de enero de 1676.

En las luchas cívicas de 1944, la Universidad de San Carlos de Guatemala afirmó su compromiso con los intereses más elevados de la nación y su pueblo, como institución rectora de la cultura del país y defensora de su soberanía, a través de los instrumentos y postulados de la ciencia, la tecnología, las humanidades y el arte. La autonomía, que pronto le sería otorgada, hizo posible esos logros y aspiraciones.

La universidad en el periodo de la autonomía, 1944-1994

La revolución del 20 de octubre de 1944, en cuya gestación y desarrollo fue trascendental la participación de los universitarios, constituye el inicio de la década revolucionaria 1944-1954, periodo de significativos avances y desarrollo del país, con las características democráticas a las que por entonces podía aspirarse dentro del ámbito latinoamericano.

En el caso guatemalteco, el mayor anhelo de los ciudadanos en aquel año era el establecimiento de un sistema político que hiciera posible el ejercicio amplio de las libertades públicas. Más adelante fueron también universitarios dignos y progresistas, quienes con sus esfuerzos contribuyeron a que la revolución trascendiera de lo político, para ampliar sus metas y realizaciones al campo de lo económico, lo social y lo cultural, en beneficio de las mayorías.

La Junta Revolucionaria de Gobierno, instalada el mismo día del triunfo popular, fue integrada por el mayor Francisco Javier Arana, el capitán Jacobo Arbenz Guzmán y el ciudadano Jorge Toriello Garrido, quienes reconocieron plenamente el papel destacado que había correspondido a la universidad en las luchas contra las dictaduras de Ubico y Ponce.

Ese reconocimiento se manifestó en el decreto 12, que entró en vigor el 1° de diciembre de 1944, y por medio del cual se reconoció su autonomía a la Universidad Nacional.

En las partes considerativas del decreto se indicó que uno de los anhelos más legítimos de los sectores intelectuales del país era la organización de la Universidad Nacional en forma que respondiera a las realizaciones de auténtica cultura que el pueblo esperaba de ella. De igual forma se reconoció que fue fermento valioso de la revolución que se vivía, la decisión de estudiantes y profesionales dignos, de llegar a la autonomía universitaria para poner al Alma Mater a salvo de las agresiones dictatoriales que la habían convertido en fábrica de profesionistas, donde la libre investigación era anulada, y el pensamiento perdía toda eficacia, al quedar bajo control hasta en sus más mínimos detalles.

En el artículo 1° del mencionado decreto se expresó en forma literal que “la Universidad Nacional de San Carlos, con sede en la capital de la República es autónoma en el cumplimiento de su misión científica y cultural y en el orden administrativo”. Luego, se señalaban como integrantes de la universidad a las siguientes facultades: ciencias jurídicas y sociales, ciencias médicas, ciencias económicas, ciencias naturales y farmacia, ingeniería y humanidades.

Las seis primeras facultades habían funcionado desde el gobierno ubiquista, y la última era resultante de las demandas estudiantiles durante las Jornadas Cívicas de junio de 1944.

A la universidad, que se le seguía denominando Nacional, se le restituía su nombre histórico de San Carlos, originado en la época colonial, y recogía, con su condición de entidad autónoma, los frutos de todos los esfuerzos que las nuevas generaciones habían realizado en pro del establecimiento de un sistema democrático en el país.

En acto solemne realizado el 1° de diciembre de 1944, se dio inicio al periodo autónomo de la universidad y, por ello, el Consejo Superior Universitario instituyó esa fecha como “Día de la autonomía universitaria”, celebrándose anualmente en recordatorio del importante acontecimiento, como el principal acto académico de la institución.



El régimen autónomo fue confirmado por la Asamblea Legislativa en decreto número 14, del 16 de diciembre de 1944. Pocos meses después entraba en vigor la Constitución Revolucionaria de 1945, en donde el principio de la autonomía universitaria fue elevado al rango de precepto constitucional, indicándose en el artículo 84 de esa Carta Magna que "la Universidad de San Carlos de Guatemala es autónoma y se gobierna de acuerdo con la ley respectiva y sus Estatutos. El Estado contribuirá a asegurar y acrecentar el patrimonio universitario, y consignará anualmente en el presupuesto la partida destinada al sostenimiento de la universidad".

Más adelante, el mismo órgano legislativo dictó la Ley Orgánica de la Universidad, y el Consejo Superior Universitario aprobó los estatutos, en donde, a la par de confirmarse oficialmente su nombre de Universidad de San Carlos de Guatemala, se le asignó la calidad de nacional y autónoma. La emisión posterior de la Ley de Colegiación Oficial Obligatoria para el ejercicio de las profesiones universitarias, completó el marco legal de la institución universitaria, que con diversas reformas introducidas a lo largo de los 50 años de autonomía universitaria, las mismas no han lesionado sustancialmente esta condición, defendida con celo por todos los miembros de la comunidad académica.

En lo sucesivo, los rectores cumplieron un periodo de cuatro años, principio que sólo se interrumpió en 1980, y en dos oportunidades posteriores por razones extraordinarias.

El doctor Martínez Durán, primer rector electo, desempeñó sus funciones entre 1945 y 1950, realizando una obra fructífera que sentó las bases del modelo de universidad autónoma. Con justa razón se le ha reconocido como uno de los hijos predilectos del Alma Mater, a quien sirvió con talento, honradez y esfuerzo, méritos por los cuales fue vuelto a elegir para un segundo periodo, que cumplió de 1958 a 1962.

La Junta Revolucionaria de Gobierno, instalada el 20 de octubre de 1944, cumplió su promesa de convocar a elecciones presidenciales en ambiente de libertad, y de esa manera resultó electo con gran número de sufragios a su favor, el doctor Juan José Arévalo, quien asumió el poder Ejecutivo el 15 de marzo de 1945, al mismo tiempo que concluía sus funciones la Junta Revolucionaria.

ria. Ésta, no sólo dictó el Decreto de Autonomía, sino que también, conforme a las posibilidades financieras del momento, incrementó el patrimonio universitario y estableció una asignación presupuestal a favor de la institución.

Durante el gobierno del doctor Arévalo y el de su sucesor coronel Jacobo Arbenz Guzmán, que fue derrocado por el movimiento intervencionista de junio de 1954, la autonomía universitaria fue plenamente respetada por las autoridades públicas. Los sectores contrarrevolucionarios siempre trataron de confrontar a la Universidad de San Carlos de Guatemala con los gobiernos de la revolución, pero no llegaron a lograrlo, tanto por la moderación de las autoridades del Alma Mater, como por la acción de los sectores revolucionarios, que impidieron a toda costa esa confrontación. No obstante esto, debe reconocerse que durante el periodo revolucionario muchos universitarios y la universidad misma se mediatizaron, por efecto de la presión del sector político que, bajo las banderas del "anticomunismo" recalcitrante, acusaba de comunistas a todas las personas que defendían la legislación del trabajo, la seguridad social, el desarrollo democrático de la educación, la organización de los obreros y campesinos, la política exterior independiente y otros postulados y logros del movimiento revolucionario.

Por eso puede decirse que, revolucionaria y progresista en los primeros años de su autonomía, diversos factores e intereses económicos, sociales y políticos hicieron que la universidad no prosiguiera en toda la década 1944-1954 con el papel de vanguardia que le correspondía desempeñar en pro de la transformación del país. A pesar de ello, los estudiantes y profesionales jóvenes democráticos siempre mantuvieron su lealtad a la revolución, y a la vez defendieron la autonomía universitaria que la derecha política pretendió convertir en su baluarte, pero sin contribuir al progreso académico, científico y cultural del Alma Mater.

Entre los años 1946-1947 se adquirieron los terrenos para la construcción de la Ciudad Universitaria, ya que las Facultades desde los tiempos de los gobiernos liberales venían funcionando en su mayor parte en edificios inapropiados en el centro de la ciudad capital.



La apertura de la Facultad de humanidades en septiembre de 1945 constituyó un acontecimiento cultural de alto significado, permitiendo que se encausaran las vocaciones de los interesados en el cultivo de la filosofía, las letras, la historia y otras disciplinas afines, además de la pedagogía, rama en la cual se inscribieron numerosos maestros de gran trayectoria en el magisterio nacional, y nuevos elementos ansiosos de una formación que les permitiera servir mejor a la niñez y a la juventud guatemaltecas.

Otros importantes logros de estos primeros años de autonomía fueron la reapertura de la Escuela de ciencias jurídicas y sociales de occidente, con sede en la ciudad de Quezaltenango, la cual había sido cancelada por el dictador Ubico en 1931 y la creación, en la misma ciudad, de la Escuela de ciencias económicas, estudios que eran muy solicitados en la zona occidental del país. Ambas comenzaron a funcionar en 1947.

Importantes dependencias académicas, culturales, de extensión universitaria y difusión cultural creadas en la misma etapa fueron: la *Revista de la Universidad de San Carlos*, la Imprenta universitaria, la Escuela de verano, el Teatro de arte universitario, el *Boletín universitario*, el departamento de radiodifusión, el club deportivo universitario y la Escuela de periodismo. Participaron, además, en el Primer Congreso Centroamericano de Universidades, celebrado en San Salvador, República de El Salvador, en 1948, ocasión en que se acordó crear la Confederación de las Universidades de Centroamérica, que estaría dirigida por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), de gran trayectoria en la defensa de la autonomía de las universidades del istmo, y en los esfuerzos por la superación integral de las mismas.

En 1949 se reunió en la ciudad de Guatemala, con el apoyo de la Universidad de San Carlos, el Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, que fue presidido por el rector, doctor Martínez Durán. Como fruto de este congreso fue creada la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), organismo que también ha sido ejemplar en la defensa y perfeccionamiento del principio de la autonomía universitaria en la región latinoamericana.

Un fenómeno notorio en estos años fue el incremento de la población estudiantil en la universidad, producto, a su vez, del



crecimiento poblacional del país, del mayor número de egresados de la educación media y de las facilidades para el acceso a las aulas universitarias por el bajo costo de la matrícula estudiantil y de los derechos de exámenes. Además, con la universidad autónoma se eliminó el sistema de cuotas de enseñanza que había implantado la dictadura ubiquista.

La universidad comenzó así a recibir alumnos provenientes de las clases populares y medias, reforzándose el ambiente democrático, ya que por entonces, pobres y ricos, en igualdad de derechos y obligaciones cursaban sus estudios en la Universidad Nacional y Autónoma de San Carlos. Esto no constituyó una apertura completa, pues todavía se daban limitaciones para hacer más significativa la popularización del sector estudiantil. Lentamente, también se hizo más apreciable el número de graduados en cada año académico. Un dato revelador señala que en 1943, que fue el año anterior al derrocamiento del dictador Ubico, la universidad contaba con sólo 711 alumnos y ya para 1975 se había incrementado a 22 mil 861 estudiantes, número que se fue elevando en forma sorprendente en los años sucesivos.

La mujer también fue teniendo mayor presencia en las aulas y en las profesiones universitarias. Las primeras mujeres egresadas de la Universidad Nacional en la época republicana fueron Olimpia R. Altuve, con el título de farmacéutica, en 1919; Luz Castillo Díaz Ordaz, abogada y notaria, egresada de la Escuela de derecho y Notariado de Occidente, en 1927; María Isabel Escobar, graduada de médica y cirujana, en 1942. Y en el periodo revolucionario, cuando la universidad ostentaba el disfrute de su régimen autónomo, se graduó de cómo ingeniera civil en 1947, la profesora Francisca Fernández Hall.

En lo sucesivo fue más frecuente la graduación de mujeres en las diversas profesiones, especialmente en campos como la odontología, la economía, auditoría y administración de empresas, el trabajo social, la arquitectura y algunas especialidades más.

El profesorado de las facultades se fue renovando en los primeros años de la autonomía, y los organismos de gobierno, como el Consejo Superior Universitario y las Juntas Directivas de las facultades, fueron electos por los cuerpos electorales integrados

tripartitamente por profesores, profesionales y estudiantes, como lo estipulaban las normas constitucionales, la ley orgánica y estatutos universitarios.

La libertad de cátedra fue plena en el transcurso de la década revolucionaria, pues los gobiernos no se entrometieron en los asuntos internos de la universidad, ni controlaron las ideas de profesores, autoridades o estudiantes. La tradicional "Huelga de Dolores", suspendida durante los casi 14 años de la dictadura ubuquista, renació en marzo de 1945, y en esa oportunidad se criticó y censuró al gobierno, sin que se produjeran represalias contra el estudiantado.

La organización estudiantil floreció en estos años, teniendo destacado papel en las cuestiones internas de la universidad y en el ámbito nacional la Asociación de Estudiantes Universitarios (AEU), lo mismo que las asociaciones de alumnos de cada facultad o escuela que eran parte de la institución. De igual forma se crearon entidades estudiantiles que representaban diversas tendencias políticas, desde aquellas que se calificaban de "anticomunistas", hasta las más representativas de la izquierda que apoyaban firmemente el proceso de la Revolución de Octubre.

Los profesionales también se organizaron conforme a los preceptos de la Ley de Colegiación Oficial Obligatoria, en defensa de los intereses de cada gremio, para participar en los eventos electorales internos de la universidad y en el estudio y solución de los problemas nacionales, así como en los que corresponden al campo de cada profesión.

El 1º de marzo de 1950 tomó posesión como nuevo rector electo de la universidad para un periodo de cuatro años, el ingeniero y abogado Miguel Asturias Quiñónez, durante cuya gestión fue creada la Facultad de agronomía el 14 de junio de 1950. El establecimiento de esta nueva unidad académica era indispensable si se toma en cuenta que la agricultura constituye una de las principales fuentes productivas del país, y que era necesario dotarla de técnicos para lograr su mejor desarrollo. De esta manera se elevó a ocho el número de facultades. Otras realizaciones importantes de este periodo fueron el establecimiento de la primera residencia universitaria; la creación de la Escuela Técnica Obrera,

parar mejorar la calidad de los trabajadores del ramo de la construcción, y la organización de los primeros estudios de arquitectura en un departamento adscrito a la Facultad de ingeniería, bajo cuyo control académico y administrativo también funcionó la escuela antes mencionada.

La gestión del ingeniero Asturias Quiñónez coincidió con la etapa final del gobierno del doctor Arévalo y con los años de la presidencia del coronel Jacobo Arbenz Guzmán, entre 1950 y 1954.

El plan gubernativo de este último mandatario, que iba dirigido al desarrollo económico y a la recuperación de la soberanía nacional, indudablemente afectaba intereses oligárquicos. Tal circunstancia, unida a cuestiones ideológicas dentro del estudiantado, hizo que se agudizara, aún más, el enfrentamiento entre quienes, en la universidad se ubicaban en sectores políticos adversos. De esa manera, la institución no pudo sustraerse de ser escenario de confrontaciones. El gobierno de Arbenz continuó la línea de respetuoso trato a la universidad autónoma, que había seguido el presidente Arévalo, a pesar de que, dentro de la misma universidad y en el seno de los colegios profesionales se produjeron declaraciones en contra de su plan de gobierno y de ciertas medidas del régimen.

Al llegar al año final de la Década revolucionaria 1944-1954, la universidad había avanzado sensiblemente en su desarrollo académico, sumando nuevos estudios profesionales, y con una población estudiantil significativamente más numerosa. El profesorado también se incrementó para atender las nuevas exigencias docentes, si bien todavía no se creaba formalmente la carrera de profesor universitario, ni eran muchos los casos de profesionales dedicados a tiempo completo, o medio tiempo, a la enseñanza universitaria.

La investigación científica y la extensión universitaria no avanzaron significativamente en estos años, a pesar de trabajos aislados en la primera, y de algunas actividades de difusión cultural en la segunda.

En el orden financiero no se resolvió del todo la necesidad de la institución para disfrutar de mayores recursos, ni menos para que se pensara en su independencia económica frente al Estado.

Sin embargo, algo se logró para elevar los ingresos de la entidad, y en la ampliación de su patrimonio de bienes inmuebles.

En el lapso revolucionario prestaron sus servicios como docentes a la universidad, destacados profesionales de las diversas ramas, haciéndolo con verdadera entrega y desinterés económico, además de generar y transmitir sólidos conocimientos científicos. Éstos se proyectaron en las tesis de los graduados, las cuales ya mostraron actualización del saber y preocupación por los problemas nacionales.

El 1° de marzo de 1954, pocos meses antes del derrocamiento del régimen revolucionario del coronel Arbenz Guzmán, tomó posesión el nuevo rector electo, licenciado Vicente Díaz Samayoa, en momentos en que se avizoraban crisis política en el país.

En efecto, en junio de 1954 se produjo la renuncia del presidente Arbenz Guzmán, ante la situación creada por el movimiento intervencionista, dirigido a frenar el proceso revolucionario que afectaba intereses en la oligarquía nacional y de los monopolios norteamericanos, aparte de que la política internacional practicada por los gobiernos revolucionarios, no era del agrado del Departamento de Estado de los Estados Unidos.

El clima de histeria "anticomunista" durante el gobierno del presidente Eisenhower, expresado en el macartismo, la confrontación este-oeste y las directrices de la política internacional dirigida por John Foster Dulles, hacía imposible la supervivencia de un gobierno revolucionario, como el que dirigía el coronel Arbenz Guzmán, y así se consumó el movimiento intervencionista para cuya jefatura fue seleccionado el coronel Carlos Castillo Armas.

La conclusión del periodo revolucionario dio inicio a una etapa diferente en la vida de la Universidad de San Carlos de Guatemala. En los primeros meses, el régimen castillo-armista trató de congraciarse con la universidad y hubo declaraciones terminantes en el sentido de que la autonomía universitaria sería respetada. En las normas constitucionales provisionarias así se hizo constar, y de inmediato se dictó un decreto otorgando a la institución el 2 por ciento del presupuesto general de gastos de la nación.

Estas medidas benévolas para la universidad tenían una intención política, pues como ya se ha visto, la institución había sido

mediatizada por los sectores anticomunistas desde años atrás, y ahora se trataba de conquistarla a favor de esas tendencias. Es muy seguro que si la universidad hubiera colaborado con el proceso de transformación social durante el periodo revolucionario, dentro de los límites de su calidad de ente autónomo, en represalia el gobierno de Castillo Armas no hubiera respetado su autonomía, sufriendo la misma suerte de las entidades obreras, campesinas, estudiantiles, de artistas y escritores, de mujeres y otras más, cuyo funcionamiento fue cancelado por el gobierno de la mal llamada "liberación", misma que privó de su autonomía plena a instituciones creadas por la Revolución, como el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social y el Banco de Guatemala, que en lo sucesivo ya no pudieron designar libremente a sus directivos, que pasaron a ser nombrados por el gobierno central de la república.

Muchas medidas más, contra la soberanía del país, sus recursos naturales, su libre desarrollo económico y la cultura nacional, fueron producto de los primeros meses del gobierno de Castillo Armas, quien finalmente resultó asesinado como desenlace de una conspiración palaciega en 1957, hecho que sus partidarios silenciaron y nunca han llegado a aclarar en forma satisfactoria.

Largo sería enumerar los otros hechos lesivos a la libertad y a la dignidad de los guatemaltecos, que se cometieron por el gobierno anticomunista. La universidad y los universitarios, replegados en los primeros momentos por el régimen, por temor a las represiones desatadas contra entidades y personas que podían ser tildadas de revolucionarias, fueron saliendo lentamente de ese silencio. La función crítica de la universidad, nulificada en 1954 por el papel pasivo que asumieron algunas autoridades universitarias, pronto comenzó a surgir y cuando la represión se hizo más evidente, la institución se convirtió en abanderada de la defensa del pueblo guatemalteco y de la nacionalidad, papel que ha mantenido a lo largo de 40 años, entre 1954 y 1994. Los estudiantes, fieles a la tradición de las luchas cívicas libradas a lo largo del siglo XX contra las dictaduras, han contribuido con sus esfuerzos y sacrificios a que Guatemala pueda lograr la libertad plena y el bienestar de sus hijos. En estos esfuerzos han colaborado también autoridades universitarias, profesores y profesionales democráticos, sin



olvidar el aporte de las clases populares.

En el orden académico, la universidad prosiguió en el cumplimiento de sus funciones propias, tratando a la vez de resolver sus problemas financieros, pues el aporte del presupuesto general de la nación, que inicialmente le fue concedido, no se hizo efectivo sino mucho tiempo después y luego de diversos trámites. Otro asunto que ameritó la atención de las autoridades universitarias, fue el lograr que las normas de la nueva Constitución a emitirse, no lesionaran el principio de la autonomía universitaria. El resultado de las gestiones dio lugar a que en la Constitución de 1956, volviera a garantizarse la autonomía de la universidad, inclusive en forma más amplia que en la Carta Magna anterior. Sin embargo, en esta nueva Constitución, por primera vez en la historia del régimen constitucional, se introdujo una norma especial que abrió el camino para la creación de las universidades privadas, dejando de ser la Universidad Nacional y Autónoma, la única facultada para impartir la enseñanza profesional del nivel superior. Un razonamiento muy amplio, que sobre esta disposición fue presentado por las autoridades de la Universidad de San Carlos, no fue tomado en cuenta por los constituyentes. De esta manera, el régimen liberacionista complació los intereses de quienes deseaban limitar los alcances educativos de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

En el periodo rectoral del licenciado Díaz Samayoa se creó la Facultad de medicina veterinaria y zootecnia, por acuerdo del Consejo Superior Universitario, del 27 de septiembre de 1957. Se estableció también el Bufete popular, como centro de prácticas de los cursantes de la Facultad de ciencias jurídicas y sociales; en la ciudad de Quezaltenango fue inaugurada la Escuela facultativa de humanidades de occidente. Los trabajos de construcción de la Ciudad Universitaria prosiguieron con buenos resultados en este periodo y pronto tuvieron su sede en ese sitio las facultades de agronomía e ingeniería.

En el mismo lapso ocurrieron serias agitaciones políticas en el país, que culminaron con la instauración en la presidencia de la república del general e ingeniero Miguel Idígoras, en marzo de 1958.



Durante el régimen de Castillo Armas habían ocurrido represalias muy sangrientas contra el estudiantado. La más grave de ellas sucedió el 25 de junio de 1956, cuando la fuerza pública dio muerte a los estudiantes Alvaro Castillo Urrutia, Julio Juárez, Julio Arturo Acevedo, Salvador Orozco y Ricardo Carrillo Luna, quienes participaban en una manifestación estudiantil pacífica de protesta contra los desmanes del régimen liberacionista.

Este hecho marcó, de manera más decidida, la actitud represiva de los gobiernos de la contrarrevolución iniciada en 1954, y se constituyó en el punto de partida de la confrontación gubernativa contra la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Coincidiendo con la instauración del gobierno idígorista, se iniciaba el segundo periodo rectoral del doctor Carlos Martínez Durán, quien volvió a ser electo en reconocimiento a su fecunda labor en los primeros años del régimen autónomo de la universidad.

La presencia de Idígoras Fuentes en el mando gubernativo hacía presagiar adversidades para la institución universitaria, pues era sabida su formación dictatorial como servidor de regímenes autocráticos, desde el de Estrada Cabrera, hasta el de Ubico. En la Universidad Nacional había recibido en 1941 el título de ingeniero topógrafo, circunstancia que en algunas oportunidades usó para simular identificación con el Alma Mater.

Las prevenciones eran justificadas, pues durante el gobierno inconcluso de Idígoras Fuentes, entre 1958 y 1963, la universidad sufrió serias privaciones económicas por incumplimiento del gobierno en pagarle la asignación presupuestal consignada en la misma Constitución de la República. El Consejo Superior Universitario se dirigió repetidas veces al presidente para que se solucionara este grave problema, pero no hubo respuestas inmediatas y ello obligó a interrumpir pagos y proyectos ya previstos.

Luego, Idígoras Fuentes, con el pretexto de combatir movimientos subversivos y enfrentar a sus adversarios políticos, desató una ola de represión contra estudiantes y profesores, ordenó el allanamiento y ataque violentos contra las instalaciones de la universidad, y adoptó otras medidas tan ofensivas, que el Consejo Superior Universitario, como firme respuesta, llegó a declararlo *non grato* y hasta le pidió que renunciara a la presidencia de la

república, haciéndose así portavoz de amplios sectores ciudadanos que coincidían en ese planteamiento.

En marzo y abril de 1962, los estudiantes universitarios, con el apoyo de alumnos del nivel medio y de otros grupos populares, libraron heroicas jornadas de luchas contra el régimen idigorista, que si bien logró sobrevivir un tiempo, pronto fue depuesto por el ejército, a quien tampoco convenía que Idígoras permaneciera en la presidencia, por su conducta imprevisible y anárquica, que no permitía a los militares aplicar un plan más sistemático y organizado para reprimir a los movimientos populares que estaban en ascenso.

No obstante estos problemas, la universidad prosiguió sus labores, y en el segundo periodo rectoral del doctor Martínez Durán se continuaron esforzadamente las obras de la Ciudad Universitaria. Fue construido el edificio central de la rectoría y sus dependencias, erigido gracias a un manejo racional de los fondos de la institución, y se amuebló, en gran parte, merced a donaciones de personas individuales y empresas, incluyendo instituciones bancarias que colaboraron de esa forma con el Alma Mater. Con la construcción de este edificio la Ciudad Universitaria ya fue más reconocida como sede de la universidad, y se hizo más rápido el traslado de las diversas facultades que seguían en el centro de la ciudad, en instalaciones que ya no respondían a las necesidades académicas y culturales. La importante obra fue inaugurada el 1° de diciembre de 1961; además, un organismo especial hizo la planificación del campus central de la universidad, para que de esa manera las futuras construcciones se hicieran conforme a prioridades.

Otra realización meritoria en esta etapa fue la fundación de la Facultad de arquitectura, el 5 de septiembre de 1958. Esta valiosa medida venía a satisfacer las aspiraciones de muchos profesionales ligados al ramo de la construcción, y de quienes reconocían el significado de la arquitectura en el campo de las bellas artes. Así, el número de facultades llegó a diez, a las cuales se sumó la creación de diversas escuelas y de los centros regionales.

En Quezaltenango se estableció en 1958 la Escuela de servicio social rural, que vino a reforzar los estudios universitarios en



la segunda ciudad de la república. Otra obra destacada fue la restauración del salón general mayor de la universidad, que todavía era parte del antiguo edificio construido para sede central de la institución, y que por muchos años ocupó la Facultad de ciencias jurídicas y sociales. La regulación del profesorado de medio tiempo y de tiempo completo fue también un avance importante en el periodo, lo mismo que la fijación de salarios más decorosos para los catedráticos de la universidad. Ésta se hizo representar en importantes reuniones internacionales, entre ellas el Tercer Congreso de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), celebrado en Buenos Aires en 1959. Además, el rector Martínez Durán dio un nuevo y vigoroso impulso a las labores editoriales, publicándose valiosas obras de texto, científicas y literarias.

El desarrollo de importantes movimientos sociales y políticos en el mundo, y en especial el triunfo de la Revolución Cubana, a fines de 1958, dio lugar ineludiblemente a que la juventud se contagiara del espíritu revolucionario, en sus luchas contra las dictaduras militares a lo largo de América Latina. Así ocurrió en Guatemala, en donde el pensamiento de líderes populares como Ernesto Guevara de la Serna y Fidel Castro influyeron decididamente en las ideas del estudiantado y de los profesionales jóvenes de tendencia democrática. Esto también se manifestó en los años de la década de los sesenta, en movimientos estudiantiles que agitaron a las sociedades de casi todos los países, desde los industrializados y desarrollados, hasta los dependientes de actividades primarias insertos en lo que entonces comenzó a denominarse "el tercer mundo". La vorágine revolucionaria arrastró pronto al estudiantado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, como también en su momento envolvió a los próceres de la independencia política centroamericana y de toda la América hispánica, en las dos primeras décadas del siglo XIX, entre ellos a las más altas figuras de las universidades.

Al ingeniero Jorge Arias de Blois correspondió sustituir en el rectorado al doctor Martínez Durán, cumpliendo el periodo 1962-1966, que en el orden gubernativo coincidió con los años finales del régimen idigorista, y el lapso del régimen de facto del coronel Enrique Peralta Azurdía, a quien Idígoras Fuentes había nombra-

do ministro de la Defensa en su gabinete, puesto que utilizó para derrocar a su mismo jefe el 31 de marzo de 1963.

En el nuevo periodo rectoral se prosiguieron las obras de la Ciudad Universitaria, construyéndose los edificios destinados a instalar los estudios básicos, plan académico aprobado por el Consejo Superior Universitario para que entrara en vigor en el ciclo 1964. El programa de estudios establecía cursos comunes para los estudiantes de primer ingreso, entre materias científicas, humanísticas, sociales y algunas instrumentales, que se impartirían en forma centralizada por el departamento de estudios básicos, e inició su desarrollo con la opinión adversa de los dirigentes del estudiantado que pidieron su revisión, lo cual no fue aceptado por el organismo superior de la universidad.

Otras realizaciones del periodo fueron la suscripción del convenio con la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, para la investigación sobre problemas de la tenencia de la tierra; el establecimiento de la Escuela de ingeniería sanitaria, adscrita a la Facultad de ingeniería, con carácter centroamericano; la fundación de la Sociedad Centroamericana de Física, y el establecimiento del Primer Plan de Prestaciones en beneficio del personal universitario, que incluía pensiones y seguro de vida, aspiración que databa de periodos anteriores, pero que no se logró hacer realidad hasta este rectorado.

En el orden político, el régimen de facto de Peralta Azurdia constituyó una dictadura militar que silenció todo tipo de oposición, invocando de nuevo la lucha contra el comunismo. Con tal pretexto y por medio de decretos leyes se fijaron disposiciones que impidieron la libertad de expresión del pensamiento, de organización y hasta de locomoción.

En ese ambiente represivo tuvo que desenvolverse la universidad por espacio de un poco más de tres años, logrando conservar su autonomía, a pesar de las restricciones legales que el régimen impuso a la ciudadanía para el ejercicio de sus derechos más elementales, lo cual afectaba la libertad de cátedra. Sin embargo, el profesorado nunca se amilanó ante estas amenazas y prosiguió en el cumplimiento de sus labores educativas superiores.

El régimen militar derogó la Constitución Política del libera-

cionismo, emitida en 1956, y una complaciente Asamblea, más nombrada que electa, aprobó una nueva carta política que entró en vigor el 5 de mayo de 1966. En este texto se introdujeron algunas reformas a las disposiciones anteriores sobre la universidad, pero no se afectó el régimen de su autonomía, si bien la redacción de los preceptos dio lugar a dudas sobre aspectos que podían ser mal interpretados para limitar los derechos de la institución. La asignación presupuestal a favor de la universidad fue elevada al dos y medio por ciento del presupuesto de ingresos ordinarios del Estado, y se reguló con mayores detalles lo relacionado con las universidades privadas, creándose el Consejo de la Enseñanza Privada Superior.

Después de que el gobierno militar se aseguró todos los dispositivos legales, el control de los organismos de seguridad del Estado y hasta el sometimiento a los dictados del ejército del futuro gobierno, convocó a elecciones, en las cuales resultó electo presidente de la república, para el periodo 1966-1970, el licenciado Julio César Méndez Montenegro, quien en sus tiempos juveniles había sido digno luchador cívico en las jornadas patrióticas de 1944, y luego apreciado catedrático universitario y asesor de entidades sindicales. Las viejas generaciones revolucionarias y la juventud depositaron su confianza en el licenciado Méndez Montenegro, pensando en que gobernaría sin compromisos con los grupos de poder, lo cual no resultó así, pues para asumir la presidencia de la República aceptó suscribir una serie de exigencias que le plantearon los jefes del ejército, lo cual nulificó su libre acción como gobernante.

Durante este periodo la universidad sufrió serios riesgos, siendo víctima de ataques y represiones. El presidente Méndez Montenegro contempló pasivamente las acciones del ejército, de la policía y de los comandos clandestinos, en contra de numerosos ciudadanos que fueron secuestrados o asesinados, sin que las autoridades pusieran coto a tales actos, lo que implica responsabilidad de quien ejerce el más alto cargo gubernativo en el país. En septiembre de 1966 se hizo estallar una granada de fragmentación frente al edificio de la Facultad de ciencias económicas; varios dirigentes estudiantiles fueron detenidos arbitrariamente. En la sucesión de los

hechos intimidatorios, el estudiante de derecho José Armando Alvarenga fue acribillado por tres desconocidos, armados de ametralladoras, en presencia de su esposa; la casa del rector fue cateada, lo que motivó enérgica protesta de las autoridades universitarias, aclarando el presidente Méndez Montenegro que el hecho había ocurrido "en forma errónea".

En los finales del régimen, la universidad sufrió el cruel asesinato del profesor Rufino Cabrera, secuestrado el 5 de junio de 1970, y encontrado acribillado y con muestras de torturas pocos días después. Fue lamentable que un presidente que había demostrado una tendencia civilista y democrática, olvidara esos principios para poder mantenerse en el poder, permitiendo el sacrificio de valiosos ciudadanos y el total irrespeto al régimen de derecho por los jefes militares.

Coincidiendo con la finalización del gobierno de facto de Peralta Azurdia y el desarrollo del régimen del licenciado Méndez Montenegro (1966-1970), ejerció la rectoría universitaria el licenciado Edmundo Vásquez Martínez. Su elección significó el ascenso al más alto cargo de la universidad, de un miembro de las nuevas generaciones de profesionales formados durante la década revolucionaria. Correspondió al nuevo rector la distinción de dirigir al Alma Mater, cuando se festejaron los 25 años de haber obtenido su autonomía, el 1º de diciembre de 1969.

A lo largo de este periodo rectoral hubo una abundante y selecta producción de obras y otras publicaciones por la imprenta universitaria. En cumplimiento de preceptos de la nueva Constitución de la República se instaló el primer Consejo de la Enseñanza Privada Superior; se dio impulso al Teatro de Arte Universitario (TAU) y a otras labores de extensión cultural, entre ellas la fundación del archivo La voz de la universidad. Otras realizaciones importantes fue la instalación de la Comisión de Planeamiento de la Universidad; se aprobaron en calidad de estudios superiores los impartidos por la Escuela de Servicio Social del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social y los del Instituto Femenino de Estudios Superiores, habiéndose suscrito para el efecto convenios especiales entre la universidad y dichas instituciones. Además de lo anterior, se creó el Centro de Estudios de Población; se dio

carácter de departamento a la Extensión Universitaria, en vista de la importancia de esta función propia de las universidades latinoamericanas. Aparte de proseguirse la construcción de la Ciudad Universitaria, se amplió el patrimonio de bienes inmuebles de la institución con la compra del predio del Colegio de Santo Tomás, en la Antigua Guatemala, para que, previa restauración del edificio, se destinara a la realización de conferencias, seminarios, exposiciones y otras actividades culturales.

Dos eventos académicos muy sobresalientes del periodo fueron el otorgamiento del título de Profesor Emérito al doctor Carlos Martínez Durán, dos veces rector del Alma Mater, y el Coloquio literario con el renombrado escritor y universitario guatemalteco, Miguel Angel Asturias, Premio Nobel de Literatura en 1967, a quien se hizo entrega de un diploma y medalla de oro, en reconocimiento a su valiosa obra, que honra de las letras guatemaltecas.

En el orden político, en estos últimos 25 años en la universidad autónoma no han habido cambios profundos en la estructura económica, social y política del país, pues la mayoría de los gobiernos han estado presididos o integrados por militares, y en los casos de presidentes civiles, el dominio impuesto por el ejército ha vedado su libre desempeño.

Se acostumbra hablar en los medios políticos de una apertura democrática a partir del 14 de enero de 1986, fecha en que entró en vigor una nueva Constitución de la república y que asumió la presidencia el licenciado Vinicio Cerezo Arévalo, primer gobernante civil después de cinco regímenes militares. Si bien es cierto que algunas modalidades gubernativas cambiaron desde entonces, y que la Constitución decretada el 31 de mayo de 1985 vino a crear órganos y mecanismos para la defensa de los derechos ciudadanos, esto no ha sido demostrativo de que el régimen de legalidad y el ejercicio de esos derechos se haya vuelto algo real y garantizado por el poder público.

A pesar de esta situación, la institución ha proseguido sus labores académicas, no siempre en forma ascendente y de constantes superaciones, pero sin duda alguna obteniendo progresos en la ampliación de sus unidades académicas, en la atención de un ma-

por número de estudiantes; un incremento de los egresados en las diversas profesiones; la superación de estas carreras universitarias, en lo cualitativo y cuantitativo; la prestación de servicios de asistencia profesional a las comunidades y personas de escasos recursos; el desarrollo de actividades artístico-culturales; su participación en el estudio y solución de los problemas nacionales, y en muchos asuntos más, que marcan una diferencia fundamental entre su quehacer integral y el de otras entidades de educación superior.

El periodo rectoral del doctor Rafael Cuevas del Cid (1970-1974) coincidió con el gobierno del coronel Carlos Arana Osorio, uno de los principales ejecutores de la política represiva durante el régimen de Méndez Montenegro, y por ello no extraña que en ese lapso político se hayan cometido los más execrables crímenes, de los cuales fueron víctimas profesionales y estudiantes universitarios, dirigentes políticos y de los trabajadores y otras personas más.

En el desarrollo del programa rectoral se dieron valiosas realizaciones, como la construcción de importantes obras de la Ciudad Universitaria, quedando construidos al final del periodo varios edificios para la docencia, la Biblioteca central y otros trabajos complementarios que dieron mayor prestancia al campus central y lo hicieron más adecuado; se reforzó la integración y funciones de la Comisión de planeamiento, que fue un excelente organismo de apoyo a las labores del rector; se organizó integralmente el Centro Universitario de Occidente (CUNOC), con sede en la ciudad de Quezaltenango, para el mejor cumplimiento de sus fines, dotándolo de mayores recursos presupuestales; fue emitido el Estatuto de la Carrera Universitaria, por el cual se creó, con bases técnicas, la carrera del profesor universitario; se introdujeron reformas trascendentales a los estatutos de la universidad, para regular los estudios de posgrado y los concursos de oposición a cátedras, en los cuales, como una innovación, se dio participación a los estudiantes en los jurados calificadores de los concursos, cuestión que fue motivo de encontradas opiniones en la comunidad universitaria.

Además, se creó formalmente la Editorial Universitaria, lo que ayudó, junto con un plan específico, a la superación de las

labores editoriales, con la publicación de valiosas obras de texto para los estudiantes; se regularizó el Boletín Universitario y la *Revista Universidad de San Carlos* fue convertida en Anuario, siendo editada con valiosos contenidos. Singular importancia en este ramo tuvo la creación de la *Revista Alero*, que llegó a adquirir merecido prestigio en el ámbito hispanoamericano, por su pulcra y artística presentación y especialmente por los trabajos literarios, científicos y culturales que en ella se publicaron a lo largo de varios años en que logró subsistir. Muchas obras de diversas ramas de la ciencia fueron también editadas en este periodo rectoral, publicándose luego un catálogo demostrativo de esta labor, que junto a otras de difusión cultural y de proyección a la sociedad, hicieron que la recién establecida Dirección general de extensión universitaria mereciera justificados reconocimientos.

La creación del departamento de servicio social universitario, para coordinar y ampliar el ejercicio profesional supervisado, hizo que este programa de extensión docente y de servicio a la comunidad siguiera desarrollándose con eficaces resultados.

En este periodo rectoral fue creada la Escuela de ciencias políticas, adscrita a la Facultad de ciencias jurídicas y sociales, medida que tuvo como base un programa especial que se había originado en el Centro de Estudios de Población. La misma importancia tuvo también el establecimiento de la Escuela de formación de profesores de enseñanza media, cuya reglamentación aprobó el Consejo Superior Universitario.

La administración universitaria mereció igualmente atención especial, introduciéndose ampliaciones y mejoras en programas como el del Plan de prestaciones del personal universitario, Bienestar estudiantil y en otros más.

Estos avances se realizaron a pesar de la constante hostilidad del poder público hacia la universidad. La lista de personas sacrificadas durante el régimen aranista es interminable.

Cuando finalizó su periodo, el rector Cuevas del Cid mencionó el sacrificio de todos los patriotas que murieron en aras de la libertad, "fueron universitarios que, junto con miles de compatriotas, regaron con su sangre la tierra de Guatemala, para que alguna vez podamos ver la luz de la justicia".



El 28 de febrero de 1974 asumió la rectoría de la universidad el doctor Roberto Valdeavellano Pinot, quien ofreció proseguir la obra de engrandecimiento y progreso del Alma Mater. La gestión del doctor Valdeavellano coincidió con el gobierno del general Eugenio Laugerud García, continuador de la política represiva de Arana Osorio; en consecuencia, prosiguieron los crímenes contra los opositores al sistema político, especialmente contra los estudiantes, obreros, campesinos, profesionales y otros sectores más de la sociedad guatemalteca.

El programa de trabajo del doctor Valdeavellano Pinot se cumplió dentro de un ambiente nacional de represiones constantes contra la ciudadanía y de amenazas a la universidad. Uno de los pasos más importantes que entonces se dio, para la reorganización académica y la proyección de la universidad hacia todas las áreas geográficas del país, fue el plan de descentralización de los estudios universitarios. Resultado de la ejecución progresiva de ese plan fue el establecimiento de siete centros regionales universitarios, que rompieron la tradición de impulsar sólo las profesiones liberales clásicas, abriendo un nuevo futuro a las generaciones jóvenes, deseosas de obtener una pronta formación en otros campos, conforme a los avances científicos y tecnológicos contemporáneos.

Otros cambios en la organización académica se dieron con la creación de la Escuela de ciencias psicológicas y la Escuela de historia, estudios que se venían impartiendo en los departamentos de psicología e historia de la Facultad de humanidades. Como integrantes de esta facultad siguieron funcionando, la Escuela de verano, la de formación de profesores de enseñanza media, la de bibliotecología y la de periodismo, esta última transformada más tarde en Escuela de ciencias de la comunicación. En el periodo rectoral se creó también la Escuela de trabajo social, sobre la base de la Escuela de servicio social, que por varios años sostuvo económicamente el Instituto Guatemalteco de Seguridad Social. Estos cambios y realizaciones se dieron entre los años 1974 y 1975.

La investigación científica comenzó a ser motivo de mayor atención en este periodo, habiéndose establecido un programa específico de investigaciones de la rectoría. Además, algunas unida-

des como el Instituto de investigaciones económicas y sociales (IIES), el Centro de estudios folklóricos (CEFOL) y el Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo (IIME), produjeron valiosos trabajos de investigación aplicada, de importancia para la solución de los problemas nacionales. Además, se creó el Centro de estudios urbanos y regionales (CEUR), que vino a reforzar el campo de la investigación como función de la universidad.

La Extensión Universitaria tuvo especial desarrollo en actividades artísticas y de difusión cultural. En lo editorial se creó la colección denominada *Biblioteca Popular*, que se inició con la *Breve Historia del Sindicalismo Guatemalteco*, del ilustre profesional desaparecido Mario López Larrave. Otra colección importante fue la del *Tricentenario de la Universidad. 1676-1976*, que comprendió diez importantes títulos relativos a la historia de la institución, incluyendo una antología de ensayos sobre temas universitarios.

Se continuó el Programa de Ejercicio Profesional Supervisado (EPS), como una proyección universitaria al pueblo guatemalteco, y se creó el Programa de Unidades de Desarrollo Social (UDS), que comprendió labores de docencia, investigación, extensión y servicios.

La universidad creó el parque nacional Refugio del Quetzal, en el Departamento de Baja Verapaz, y logró que el gobierno le concediera una zona de protección de la fauna y la flora en la localidad de Taxisco, departamento de Santa Rosa, con extensión de 35 kilómetros cuadrados.

En lo relacionado con la administración, las gestiones de las autoridades universitarias, unida a una intensa campaña para mostrar los logros y servicios de la universidad, hizo posible que, por primera vez en el periodo autónomo, se obtuviera el 3 por ciento del presupuesto general de ingresos ordinarios del Estado, con destino al sostenimiento del Alma Mater.

Los nuevos ingresos posibilitaron una productiva inversión en obra física, tanto en la Ciudad Universitaria, como para la construcción de los edificios de los centros universitarios regionales, en varios departamentos de la república. Igualmente, se ampliaron en beneficio de los trabajadores universitarios, las prestacio-

nes por jubilación, se redujo el tiempo de servicios para obtenerla, se creó la indemnización universal por retiro obligatorio o voluntario, y se establecieron otras normas protectoras del servidor de la universidad.

Acontecimiento de trascendencia académica y cultural fue la conmemoración del tricentenario de la universidad, este aniversario dio lugar a numerosas actividades, que reunieron en Guatemala a representantes de las universidades de Centroamérica, México, Venezuela y el Perú, y a los delegados de entidades universitarias regionales, como la Confederación de Universidades de Centroamérica y la Unión de Universidades de América Latina.

A los pocos días, el 4 de febrero siguiente, ocurrió un intenso sismo que afectó gran parte del territorio nacional, causando cientos de víctimas, la destrucción de humildes viviendas, edificios públicos y privados, puentes, carreteras y muchas obras más, entre ellas iglesias, sitios arqueológicos y otras construcciones de gran valor histórico.

El patrimonio de la universidad fue afectado sensiblemente en sus inmuebles. El que sin duda alguna sufrió más por los efectos del sismo, fue el viejo edificio universitario, comenzado a construir a finales del siglo XVIII, que fue la primera sede formal de la Universidad en la Nueva Guatemala de la Asunción.

Los efectos del fenómeno y las carencias que salieron a relucir en esa oportunidad, hizo que se reflexionara sobre la imposterable necesidad de que las profesiones universitarias se adapten a las condiciones del medio, para así poder servir con mayor eficiencia a la población. Muchos estudios se produjeron al respecto y las unidades académicas, cada una en el campo de sus especialidades, prestó su concurso para aliviar los problemas que se enfrentaban en las comunidades, como la reparación de edificios y viviendas, el rescate del patrimonio cultural y artístico y otros.

Saúl Osorio Paz fue electo nuevo rector para el periodo 1978-1982; esta gestión universitaria coincidió en sus inicios con la finalización del régimen del general Fernando Romeo Lucas García. Los periodos rectorales eran casi coincidentes con los del presidente de la república, pues ambos duraban cuatro años; por lo menos así lo postulaba la ley. En la actividad universitaria esto



tenía trascendencia, pues el desenvolvimiento de la universidad estaba en estrecha relación con el clima político y con la actitud que los gobiernos guardaran hacia la institución.

Antes de iniciarse el gobierno de Lucas García habían ocurrido dos sucesos que evidenciaron el endurecimiento de la conducta de los militares ante acontecimientos que consideraban riesgosos para mantener a toda costa el principio de autoridad y el orden público. El primero fue el llamado Masacre de Panzós, a finales de mayo de 1978, en la cual tropas del ejército ultimaron a numerosos campesinos que presentaban reclamos de tierras; el segundo, las represiones indiscriminadas contra personas revolucionarias, o calificadas de "subversivas", como consecuencia del ataque ocurrido contra un destacamento de la Policía Militar. Con estos antecedentes tomó posesión de la presidencia el general Lucas García, el 1º de julio de 1978.

A partir de entonces comenzó el periodo de mayor violencia y hostilidad que un gobierno de la república haya desarrollado contra la Universidad de San Carlos de Guatemala. En la conciencia de los guatemaltecos está claro que el gobierno de 1978 a 1982 superó a todos los anteriores en cuanto a la represión sistemática y cruel contra la ciudadanía, especialmente en el medio urbano. Pronto vendría otro de características semejantes, en el lapso del régimen de facto del general Efraín Ríos Montt, cuya represión se dirigió más a las comunidades campesinas del interior de la república.

En enero de 1980 ocurrió la toma de la embajada de España por un grupo de campesinos y estudiantes, suceso que tuvo especiales repercusiones en el ámbito nacional e internacional. Este hecho aceleró y aumentó la represión contra la universidad, pues a partir de entonces, el asesinato de universitarios se convirtió en algo cotidiano. Los meses de marzo y abril de 1980 dejaron un saldo trágico, entre asesinados, desaparecidos o secuestrados. Por lo menos 24 universitarios sufrieron la violencia en esos dos meses aciagos.

Luego los crímenes comenzaron a dirigirse más directamente contra profesores y autoridades universitarias, o funcionarios de las oficinas centrales de la institución. Al llegar el mes de julio la

represión había llegado a sus niveles más altos, pero todavía faltaban otros crímenes para mostrar la saña de los enemigos de la universidad; ese mes fueron asesinados varios universitarios y personas ligadas a la universidad.

En las condiciones de inseguridad y de actos hostiles al Alma Mater, el rector Osorio Paz había asumido la conducción universitaria, pero su plan de trabajo no pudo ser cumplido completamente por esas razones. No obstante, algo se logró en aspectos determinados, como la creación del órgano divulgativo *7 Días en la USAC*, publicado semanalmente. Se realizó un Festival Nacional de Arte, a cargo de la Dirección General de Extensión Universitaria. El Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo (IIME) preparó y puso en práctica un nuevo programa de formación docente, destinado a elevar el nivel científico y pedagógico de los profesores universitarios. Entre 1978 y 1980 se desarrollaron otras actividades académicas y culturales, como el Primer congreso científico universitario, enfocado al tema de la problemática de la niñez guatemalteca; se realizó una campaña para lograr que el gobierno aportara el 5 por ciento del presupuesto general de gastos de la nación a la universidad. Esto no fue atendido totalmente, obteniéndose sólo un mínimo incremento para atender las necesidades más urgentes de la institución.

En estos años la universidad participó en importantes luchas populares para que se atendieran necesidades impostergables de los sectores más necesitados, o denunciando acciones represivas de las fuerzas militares y policiales contra campesinos, obreros u otros sectores. Esta conducta nunca fue del agrado del gobierno y por ello no extrañó el desencadenamiento de la violencia contra la institución.

La ausencia temporal del rector se convirtió en definitiva al tener que salir del país, ya que la situación de violencia le imposibilitó seguir en el desempeño de su cargo. Éste fue el primer caso, durante el periodo de la vida autónoma de la universidad, desde 1944, en que un rector electo para un periodo de cuatro años, no pudo cumplirlo debido a la crisis a que fue llevada la institución.

El caso del licenciado Osorio Paz no fue algo aislado. Muchos universitarios más tuvieron que salir al exilio a diversos países



para salvar sus vidas. Quienes no lo hicieron a tiempo fueron asesinados o secuestrados. Así desaparecieron valiosos elementos del Alma Mater, quien sufrió una merma sensible en su personal docente, autoridades, estudiantes y personal administrativo, todos víctimas de la violencia.

Pero el propósito principal de los autores intelectuales de la represión no fue logrado, pues la universidad no paralizó totalmente sus actividades y siguió adelante, si bien con limitaciones y tropiezos, provocados por el temor, la inseguridad y la incertidumbre. Los rectores en funciones cumplieron una riesgosa y delicada tarea, al asumir la dirección de la universidad, presidiendo el Consejo Superior Universitario, máximo organismo de la institución, de manera que ésta nunca quedó acéfala, pues su gobierno y administración fueron ejercidos, en la forma y por los órganos previstos en la ley y estatutos, durante los momentos más agudos de la crisis, y por todo el tiempo que las circunstancias lo exigieron.

No fue hasta mediados de junio de 1981 cuando el licenciado Mario Dary Rivera fuera electo como el nuevo rector, en condiciones que seguían siendo poco propicias, ya que persistía el régimen oprobioso de Lucas García, derribado del poder al año siguiente por un sector del ejército, pero el periodo del licenciado Dary Rivera fue breve, pues fue asesinado en la Ciudad Universitaria el 15 de diciembre de 1981. Este execrable hecho volvió a causar nuevos perjuicios a la estabilidad del gobierno universitario, además de la pérdida de un elemento de alto valor intelectual, que por muchos años había servido en diferentes cargos a la universidad.

En el transcurso de su gestión rectoral se creó la Dirección general de investigación (DIGI) y el Consejo coordinador e impulsor de la investigación (CONCIUSAC); además, se establecieron dos biotopos. Uno dedicado a la conservación del manatí, mamífero marino en peligro de extinción, cuyo sitio de refugio está localizado en Livingston, Departamento de Izabal, con una muestra de bosque tropical muy húmedo. El otro dedicado a la conservación del pavo del Petén, ubicado en el Cerro Cahúí, municipio de San José, con aproximadamente 650 hectáreas de superficie.



Además, se instituyó la distinción de *Emeritissimun*, destinada a personas que no siendo académicas, se han distinguido por su obra en el campo cultural o científico. En 1981 se otorgó esta distinción a cinco destacados ciudadanos, entre promotores culturales, periodistas y artistas. En obra material, el licenciado Dary promovió el inicio de los trabajos de reconstrucción del antiguo edificio de la Universidad, hoy Museo Universitario.

A pesar de que las condiciones en que se desenvolvía la universidad no habían variado, el Consejo Superior Universitario resolvió convocar a nuevas elecciones de rector, resultando electo el doctor Eduardo Meyer Maldonado, quien tomó posesión el 16 de junio de 1982, para un periodo que debería concluir en igual fecha de 1986. La gestión del doctor Meyer Maldonado coincidió con los regímenes militares de facto de los generales Efraín Ríos Montt y Oscar Humberto Mejía Víctores, y con los inicios de la presidencia del licenciado Vinicio Cerezo Arévalo, gobernante civil electo conforme a los preceptos de la nueva Constitución Política dictada en mayo de 1985.

La universidad prosiguió sus labores académicas, que habían comenzado a recuperarse, lo cual redundó en un notorio incremento de la matrícula estudiantil en 1984. En el periodo hubo una abundante producción editorial, se regularizó la publicación de la *Revista de la Universidad de San Carlos* y se dio apoyo al desarrollo de la investigación científica, realizándose en 1983 el III Encuentro de Investigadores. Fueron también numerosos los congresos científicos y otros eventos culturales en que la universidad participó, tanto nacionales como centroamericanos o interamericanos.

El desarrollo de estas actividades académicas no fue, sin embargo, una señal de que los riesgos habían pasado, pues en noviembre de 1983 asesinaron al licenciado Leonel Carrillo Reeves, ex decano de la Facultad de ciencias químicas y farmacia, y rector en funciones en varias oportunidades entre los años 1980 y 1982. Al igual que sucedió con el caso del licenciado Dary Rivera, este nuevo crimen tampoco fue esclarecido, quedando como un agravio más de los sufridos por el Alma Mater durante las últimas décadas.

Un acontecimiento nacional de trascendencia en las regula-



ciones sobre la universidad fue la emisión de la actual Constitución Política, decretada el 31 de mayo de 1985. En este nuevo texto constitucional, en su artículo 82 se define a la Universidad de San Carlos de Guatemala como una institución autónoma con personalidad jurídica, señalando que, en su carácter de única universidad estatal, le corresponde con exclusividad dirigir, organizar y desarrollar la educación profesional universitaria estatal, así como la difusión de la cultura en todas sus manifestaciones; también le asigna promover por todos los medios a su alcance la investigación en todas las esferas del saber humano y cooperar en el estudio y solución de los problemas nacionales. Otros preceptos completan la regulación constitucional de la Universidad de San Carlos de Guatemala, en cuyos estatutos se le sigue calificando de nacional y autónoma.

En el articulado de la nueva Constitución también se contempla lo relativo a las universidades privadas y a los colegios profesionales, con disposiciones que modifican o amplían las normas de las anteriores constituciones políticas.

Fue en este periodo rectoral cuando volvió a ocurrir otra acción gubernativa de represalia contra la universidad de San Carlos, el 3 de septiembre de 1985, el jefe de Estado, general Oscar Mejía Víctores, ordenó el allanamiento de la Ciudad Universitaria, sin que se hubiera producido un acto de provocación o se dieran situaciones que pudieran motivar tal medida atentatoria contra la autonomía universitaria. En el operativo, realizado en horas de la noche, el ejército ocupó violentamente la Ciudad Universitaria.

El Consejo Superior Universitario formuló una enérgica denuncia de este hecho arbitrario, rechazando infundadas acusaciones hechas por el jefe de Estado contra la universidad. Días más tarde, al volver el personal y reiniciarse las labores, fueron comprobados actos deleznable cometidos por la soldadesca, sin que los oficiales que la dirigían impidieran tales atropellos cometidos contra una institución cultural y educativa.

El rector, doctor Meyer Maldonado, no concluyó su periodo rectoral para el cual había sido electo, pues en enero de 1986 solicitó licencia para ausentarse de sus labores, con el propósito de asumir el Ministerio de Educación, en el nuevo régimen presidido



por el licenciado Vinicio Cerezo Arévalo. La rectoría fue asumida transitoriamente por el doctor José Héctor Aguilar, decano de la Facultad de ciencias químicas y farmacia y luego por el doctor Mario Moreno Cámbara, decano de la Facultad de ciencias médicas, a quien correspondió hacer entrega del cargo al nuevo rector electo, licenciado Roderico Segura Trujillo, en acto realizado el 20 de junio de 1986. Esta nueva etapa de la vida universitaria coincidió con el gobierno del licenciado Cerezo Arévalo, que interrumpió el proceso de regímenes militares que se venía produciéndose desde 1970.

La elección del licenciado Segura Trujillo contribuyó a restablecer la continuidad de los periodos rectorales, que tantas adversidades habían tenido desde 1980, cuando se desató la represión contra la universidad. Las condiciones políticas cambiaron sensiblemente, comparadas con las que habían prevalecido anteriormente, sin embargo, la represión contra los sectores populares y contra el estudiantado, como parte de ellos, siempre estuvo presente; basta recordar la forma violenta con que el gobierno de la democracia cristiana actuó para frenar el movimiento de los maestros en demanda de mejores condiciones económicas y sociales, o el secuestro, desaparición y asesinato de 10 dirigentes de la universidad, jóvenes estudiantes cuyo único delito era estar identificados con la lucha revolucionaria; también ocurrieron atentados contra locales de entidades populares, como el Grupo de apoyo mutuo (GAM), cuyos dirigentes sufrieron la violencia de la fuerza pública. El gobierno de Cerezo Arévalo permitió estas acciones antidemocráticas e ilegales, sin actuar contra los responsables de las mismas.

En el transcurso del periodo rectoral 1986-1990 se desarrollaron algunas realizaciones importantes, como la emisión de un nuevo estatuto de la carrera universitaria, que se completó con varios reglamentos sobre diversos aspectos que atañen a los derechos y obligaciones del profesorado. Como una novedad en el medio se institucionalizó el llamado Ciclo sabático, para que los profesores que cumplan los requisitos establecidos puedan disfrutar de un periodo de 6 a 12 meses, con goce de salario, para realizar una actividad dentro de sus especialidades profesionales.



En el desarrollo del programa rectoral se establecieron tres nuevos Centros regionales universitarios, localizados en Santa Elena, en San Marcos y en Puerto Barrios, llegando con esto a 10 el número de centros académicos regionales. Otros logros más fueron la aprobación de los planes y programas de la carrera de técnica de diseño gráfico en el Instituto femenino de estudios superiores, institución privada reconocida por la universidad; el fortalecimiento de las funciones del Centro de aprendizaje de lenguas (CALUSAC), creándose las cátedras de lenguas indígenas, como Kaq-chiquel y Queqchi; la regulación de los programas de maestría en especialidades clínicas de la facultad de medicina; la creación de otras maestrías en ingeniería, humanidades y ciencias económicas, y de cursos para especialidades como planificación, asentamientos humanos, diseño y planificación y manejo ambiental; y restauración de monumentos, en las facultades respectivas.

Hubo también en el periodo un activo desarrollo de las relaciones y de la cooperación con el exterior, suscribiéndose convenios con entidades científicas y académicas del Canadá, Estados Unidos, México, Costa Rica, República Federal Alemania, Italia y otros países, así como también con instituciones públicas del país, como el Instituto de administración pública, el Instituto guatemalteco de turismo, el Ministerio de salud, el de energía y minas, el banco de la vivienda, la municipalidad de la ciudad de Guatemala y otras entidades.

La producción editorial fue significativa en el periodo, publicándose aproximadamente 60 obras sobre aspectos de la ciencia, la tecnología y las letras. Extensión Universitaria desarrolló una amplia labor de difusión cultural y se creó, por la División de publicidad e información, un boletín denominado *NOTIUSAC*, para divulgar las principales actividades de la institución.

El cuatrienio rectoral de Segura Trujillo concluyó sin que se hubieran presentado atentados contra la universidad, tan graves como los ocurridos entre 1970 y 1985. Su sucesor fue el doctor Alfonso Fuentes Soria, electo para el periodo 1990-1994, asumiendo el cargo el 28 de junio de 1990, restableciéndose así la sucesión ordenada de los rectores cada cuatro años, como está previsto en la ley y estatutos de la universidad.

Este rectorado coincidió con la conclusión del gobierno del presidente Cerezo Arévalo, con el régimen inconcluso de Jorge Serrano Elías y con la etapa inicial de la presidencia ejercida por Ramiro de León Carpio, designado por el Congreso de la República en 1993 para concluir el periodo del anterior gobernante. Estos sucesos relativos al ejercicio presidencial, ya son de por sí demostrativos de la inestabilidad y agitación política vivida por el pueblo guatemalteco en tales años.

Entre los logros y actividades principales desarrollados en este periodo por el gobierno universitario, se encuentra la reorganización del sistema de planificación universitaria, habiéndose creado la Coordinadora General de Planificación. La actividad docente pudo cumplirse con normalidad y los resultados se tradujeron en el elevado número de graduados en las diversas profesiones impartidas por la Universidad, que en 1992 fue de 2 mil 343 nuevos profesionales. La población estudiantil ese mismo año llegó a la apreciable cantidad de 70 mil 431 alumnos, distribuidos en el campus central de la ciudad de Guatemala, y en las sedes departamentales. Las facultades y escuelas y también los centros regionales impartieron programas para la superación metodológica de sus docentes, a lo cual también contribuyó el funcionamiento de algunos estudios de posgrado. El Instituto de investigaciones y mejoramiento educativo (IIME) tuvo a su cargo la ejecución del Programa de Educación a Distancia, originado en un convenio de cooperación con la embajada de los Países Bajos.

En el campo de la investigación se creó el Instituto de Estudios Interétnicos (IDEI), como organismo a cargo de la investigación, divulgación y aplicación del conocimiento respecto a las formaciones étnicas, su diversidad, constitución e interrelación en los procesos formativos de la Nación y la nacionalidad guatemalteca.

El Centro de Estudios Folklóricos prosiguió sus labores en este campo, introduciéndose innovaciones en su organización, tales como la creación de una dirección administrativa y del Consejo Asesor. El Centro siguió publicando la revista *Tradiciones de Guatemala* y el boletín *La Tradición Popular*, dos órganos informativos muy valiosos sobre esos dos temas. La Dirección General de Investigación (DIGI) organizó los programas de investigación



que cubren campos específicos, y que han contribuido a consolidar el sistema general de investigación científica en la universidad, como una de sus funciones básicas.

Otra función de la universidad que tuvo importante desarrollo a través de valiosos programas y actividades fue la Extensión Universitaria. En el Área de Integración Académica de Extensión el logro más destacado fue la puesta en práctica del Programa de Ejercicio Profesional Supervisado Universitario Multiprofesional (EPSUM).

El Área de Desarrollo Cultural el Centro Cultural Universitario organizó y realizó diversos actos y programas que incluyeron presentaciones de la Marimba Universitaria, del Coro, la Estudiantina, la Cinemateca Universitaria "Enrique Torres" y el Teatro de Arte Universitario (TAU).

Comunicación social, otra área de Extensión Universitaria, tuvo logros destacados, sobresaliendo la inauguración de Radio Universidad, importantísimo medio para difundir el mensaje y pensamiento del Alma Mater. La Editorial Universitaria editó algunas obras muy valiosas, destacando la del antropólogo Ricardo Falla, que bajo el título *Masacres de la Selva*, presenta una relación de la forma en que han sido arrasadas las comunidades indígenas por las fuerzas contrainsurgentes, fenómeno que se ha repetido a lo largo de la guerra interna que vive el país desde hace más de treinta años. Con el mismo tema, pero con otro enfoque y modalidad expositiva, se publicó *Testimonios: Muerte de una comunidad indígena*, de Víctor Montero. En el mismo orden editorial se continuó la publicación de la *Revista de la Universidad de San Carlos*, y se editaron varios números del periódico *Cauce*, órgano informativo de Extensión Universitaria.

A partir de 1990 se hizo notorio que la universidad comenzaba de nuevo a intervenir en la problemática nacional, casi 10 años después de la represión de 1980. Se comenzó a externar opiniones sobre asuntos de interés ciudadano, como lo relativo a los derechos humanos, el costo de la vida, la estabilidad monetaria, la preservación de los recursos naturales y otras cuestiones de igual trascendencia. Un importante documento titulado *Análisis de la situación nacional: desafíos, oportunidades y propuestas de la*



Universidad de San Carlos de Guatemala al Estado y a la sociedad guatemalteca fue dado a conocer como un aporte a la solución de los problemas que enfrentaba el país.

La participación universitaria de mayor trascendencia durante el periodo rectoral del doctor Fuentes Soria, en lo relativo a la política nacional, se dio a finales de mayo y principios de junio de 1993, al ocurrir el frustrado golpe de Estado del presidente Jorge Serrano Elías. Este gobernante, en forma exabrupta y sin que mediaran razones de alto interés nacional o de Estado, interrumpió el orden constitucional el 25 de mayo de ese año al dictar un decreto que contenía las llamadas "Normas Temporales de Gobierno", disponiendo en las mismas suspender la vigencia de varios preceptos de la Constitución de la república, así como la disolución del Congreso de la República, la remoción de los magistrados de la Corte Suprema de Justicia, de los miembros de la Corte de Constitucionalidad y de otras importantes autoridades.

Estas medidas arbitrarias, y a todas luces ilegales, provocaron la reacción inmediata de todos los sectores ciudadanos, de organismos públicos y privados, del estudiantado, los sindicatos, la Iglesia Católica y todas las personas y entidades que deseaban el encauzamiento del país por las vías legales.

La Universidad de San Carlos de Guatemala, por medio del Consejo Superior Universitario y el rector, expresó su rechazo a las medidas golpistas del presidente Serrano Elías, y al lado de otras entidades encabezó la oposición al golpe de Estado, hasta que se logró el restablecimiento del régimen constitucional. El ex presidente Serrano Elías, amparado por un sector del ejército pudo salir del país y luego el Congreso de la República nombró para sustituirlo al licenciado Ramiro de León Carpio, quien había fungido como procurador de los Derechos Humanos. Se cerró así otro capítulo de la agitada vida del país en los tiempos contemporáneos, en que nuevamente la Universidad de San Carlos de Guatemala estuvo al lado del pueblo, en defensa de las mejores causas por la libertad y la democracia.

Al iniciarse 1994 se planteó en la comunidad universitaria la renovación de las autoridades que concluían su periodo ese año, comenzando por el rector, doctor Alfonso Fuentes Soria, cuya

gestión terminaba el 29 de junio. Para sucederle en el periodo 1994-1998 fue electo el doctor Jafeth Ernesto Cabrera Franco, quien estaba finalizando sus labores como decano de la Facultad de ciencias médicas.

En su discurso de toma de posesión, el nuevo rector hizo referencia al destacado papel desempeñado por la Universidad de San Carlos de Guatemala en el desarrollo social, científico y cultural del país a lo largo de su existencia tricentenaria. Mencionó como puntos primordiales de su programa de trabajo la consolidación de la comunidad universitaria, la salud institucional y la modernización, como bases esenciales para lograr el progreso continuado de la institución. En lo nacional ofreció el apoyo de la entidad para el logro de la paz en el país, después de más de treinta años de conflicto armado; también se refirió al interés de la universidad por el adecuado tratamiento de la cuestión étnica, ya que en 1995 se iniciaba el decenio de los pueblos indígenas en las Naciones Unidas.

En su desempeño como rector dio impulso a los planes para la creación del Banco Universitario y al Convenio de Cooperación con la Municipalidad de Guatemala, por medio del cual la Facultad de arquitectura debería cooperar en el rescate y conservación del centro histórico de la ciudad capital, dentro del programa de estudio y ejecución del Proyecto de Desarrollo Urbano.

A principios de noviembre surgió un serio conflicto social en la ciudad de Guatemala provocado por el desmedido e inesperado incremento del precio de las tarifas del transporte urbano, por decisión unilateral de los empresarios. Los estudiantes universitarios, como abanderados de estas luchas, encabezaron las protestas públicas, ante la pasividad del gobierno presidido por el licenciado Ramiro de León Carpio para resolver el problema. El 10 de noviembre, individuos fuertemente armados, que circulaban en vehículos sospechosos, dispararon en contra de estudiantes e instalaciones en la Ciudad Universitaria. Al día siguiente, las fuerzas policiales irrumpieron en el campus de la universidad, en horas de la noche, haciendo uso de armas de fuego de alto poder, y disparando indiscriminadamente, resultando muerto un estudiante de derecho y otros resultaron heridos, vapuleados o detenidos.



Como en oportunidades anteriores, el Consejo Superior Universitario protestó contra este atropello, violador de la autonomía universitaria, en vísperas de que se conmemorara el 50 aniversario de su otorgamiento.

El gobierno no dio satisfacciones adecuadas, ni menos dictó disposiciones para establecer responsabilidades por la muerte del estudiante, y al final este régimen quedó señalado como uno de los tantos violadores de la autonomía universitaria y de otros agravios a la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Han sido 173 años de servicios de la universidad de la república y más de 300 años de vida desde su fundación a finales del siglo XVII, cuando surgió para bien y gloria de la cultura guatemalteca.

Bibliografía

Cazali Avila, Augusto. "25 Años de Autonomía Universitaria", en Separata de la *Revista Alero*, n.2, Universidad de San Carlos de Guatemala, Dirección General de Extensión Universitaria, 1971.

Contreras R., J. Daniel. "Vicisitudes de la Universidad de Guatemala en la Época Republicana", en Separata de la *Revista Universidad de San Carlos*, n.LII, Guatemala, Universidad de San Carlos de Guatemala, Imprenta Universitaria, 1960.

Ferrús Roig, Francisco. *General Mayor de la Universidad de San Carlos en Guatemala de la Asunción*, Reseña histórica, Guatemala, Imprenta Universitaria, 1962.

González Orellana, Carlos. *Historia de la Educación en Guatemala*, segunda edición, revisada y aumentada, Colección Científico-Pedagógica 26, Guatemala, Editorial José de Pineda Ibarra, Ministerio de Educación, 1970.

Juarros, Domingo. *Compendio de la Historia del Reino de Guatemala* (Chiapas, Guatemala, San Salvador, Honduras, Nicaragua,

Costa Rica. 1500-1800), Biblioteca Centroamericana de las Ciencias Sociales, Guatemala, Editorial Piedrasanta, 1981.

Lanning, John T. *La Ilustración en la Universidad de San Carlos* (versión al español de Flavio Rojas Lima), año del tricentenario de la Universidad de San Carlos de Guatemala. 1676-1976, Guatemala, Editorial Universitaria, 1978.

Mata Gavidia, José. *Fundación de la Universidad en Guatemala*, Guatemala, Año del Tricentenario de la Universidad de San Carlos de Guatemala 1676-1976.

Pérez Valenzuela, Pedro. *La Nueva Guatemala de la Asunción*, t.I y II, v.77 y 78 de la Biblioteca Guatemalteca de Cultura Popular, Guatemala, Centro Editorial José de Pineda Ibarra, 1964.

Roldán, Elfa. *Fragmentos Históricos de la Universidad de San Carlos y significado de sus Escudos*, Guatemala, Editorial Universitaria, s.f.

Samayoa Guevara, Héctor Humberto. "Traslaciones de la Universidad de San Carlos de Borromeo", en *Revista del Maestro*, Ministerio de Educación Pública, año IV, n.11 y 12, Semestre de octubre de 1948-marzo de 1949, Guatemala, Tipografía Nacional, 1949.

Villacorta C., J. Antonio. *Historia de la Capitanía General de Guatemala*, Guatemala, Tipografía Nacional, 1942.

-----*Historia de la República de Guatemala*, Guatemala, Tipografía Nacional, 1960.



LEGISLACIÓN

Estatutos y Constituciones Reales de la Régia Universidad de San Carlos de Goathemala, Año de 1681, edición facsimilar, año del tricentenario de la Universidad de San Carlos de Guatemala. 1676-1976. Guatemala, Editorial Universitaria, 1976.

Digesto Constitucional. Revista de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Guatemala, época III, n.2, 3 y 4, t.VII, Publicación Bimestral, Guatemala, Tipografía Nacional, 1944.

Catálogo Razonado de las Leyes de Guatemala, que por disposición del gobierno comenzó a formar Alejandro Marure y continuó Andrés Fuentes Franco, Guatemala, Imprenta de la Paz, 1856.

Recopilación de las Leyes de Guatemala. Compuesta y arreglada por Manuel de Pineda Mont, Guatemala, Imprenta de la Paz, 1872.

Recopilación de leyes emitida por el gobierno democrático de la República de Guatemala, Guatemala, Tipografía El Progreso, 1881. (Ésta es la publicación iniciada a raíz del triunfo de la Revolución Liberal de 1871 y que siguió editándose en los años sucesivos del siglo XIX y XX, con el título de *Recopilación de Leyes de la República de Guatemala*).

Constituciones de la República de Guatemala (Incluyendo disposiciones constitucionales transitorias, como las llamadas Cartas o Estatutos de Gobierno), 1945-1985.

Recopilación de leyes y reglamentos universitarios, Universidad de San Carlos de Guatemala. Guatemala, Editorial Universitaria. 1993.

*La Historia de las Universidades
de América Latina*

se terminó de imprimir
en septiembre de 1999.

El tiraje fue de
500 ejemplares y

la impresión estuvo a cargo de
Industrias Gráficas Delma, S.A. de C.V.
Norte Sur N° 8 Fraccionamiento
Alce Blanco, Naucalpan, Estado de México.

Títulos de la Colección UDUAL

**1. POSGRADO Y
DESARROLLO EN AMÉRICA
LATINA**

Abelardo Villegas (compilador)

**2. LA UNIVERSIDAD EN LA
ENCRUJADA**

Abelardo Villegas

**3. ADMINISTRACIÓN
UNIVERSITARIA EN
AMÉRICA LATINA. UNA
PERSPECTIVA
ESTRATÉGICA**

CINDA/PROMESU-OEA

**4. LA UNIVERSIDAD
LATINOAMERICANA
EN EL FIN DE SIGLO,
REALIDADES Y FUTURO**

Boris Tristán (et. al.)

**5. OPCIONES
DE POSGRADO EN
AMÉRICA LATINA**

**6. LOS DESAFÍOS
DEL POSGRADO EN
AMÉRICA LATINA**

Rocio Santamaria Ambriz

**7. LA INVESTIGACIÓN Y
LAS UNIVERSIDADES
LATINOAMERICANAS EN
EL UMBRAL DEL SIGLO
XXI: LOS DESAFÍOS DE
LA GLOBALIZACIÓN**

Isabel Licha

**8. LA INTEGRACIÓN
LATINOAMERICANA**

Roberto Rodríguez (coord.)

**9. LAS UNIVERSIDADES
DEL CARIBE**

*Mariana Serra García
Cristóbal Díaz Morejón*

**10. HISTORIA
DE LAS UNIVERSIDADES
DE AMÉRICA LATINA**

Desde la fundación de la primera universidad en el Nuevo Mundo, Santo Tomás de Aquino en Santo Domingo, pasando por las universidades coloniales, las republicanas, la Reforma de Córdoba, la universidad actual con su explosión de matrícula, de carreras y facultades; la autonomía; los posgrados; la universidad a distancia; la investigación; la extensión universitaria y varios temas más son recogidos en este tomo que agrupa la historia de las universidades de Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador y Guatemala.



Unión
de Universidades
de América Latina

ISBN 968680216-9



9 789686 802160