

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA FRENTE AL MUNDO GLOBALIZADO

*Carlos Tünnermann Bernheim**

1. Raíces históricas de la autonomía universitaria

La palabra universidad

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

Las primeras universidades se constituyeron como corporaciones, la “*universitas*”, es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes.

En la Edad Media la palabra *universitas* servía para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la “*universitas magistrorum et scholarium*”, o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios. Posteriormente, el término *universitas* sirvió para referirse a la institución como tal¹ y sólo bastante tardíamente para aludir a la universalidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento.

Los privilegios

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad. Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Pero luego llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes; derecho a una jurisdicción especial, la interna de la universidad, que les sustraía de la jurisdicción de la Comuna; libertad de movilización, etcétera.

Las recién fundadas universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las

*Presidente del Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior, CAA. Miembro del Comité Científico de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

autoridades municipales: la *dispersio* o *secesión*, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas.² Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etcétera, y el idioma que usaban (el latín) servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la Universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas universidades: de un éxodo de estudiantes y maestros ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge (1209), una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222); otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etcétera.

Los modelos

Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil.³ Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano.

Diferente fue el origen de la Universidad de París, la gran universidad teológica, nacida en el seno de las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. No era francesa ni parisiense sino un elemento de la Iglesia universal. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Pedro Abelardo, quien

innovó los estudios superiores introduciendo el método de enseñar “doctrinas contrarias”. La Universidad de París recibió una protección especial de los Papas, resueltos a convertirla en “la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas”. Pero, por la misma razón, los pontífices se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza; de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del Canciller de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Este distinto origen explica la desigual importancia que, en su desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

La universidad medieval frente a los poderes ecuménicos

Sólo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las universidades el *ius ubique legendi* o *docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les

asegurara la mayor libertad posible. En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma favoreció la independencia de la Universidad frente a la jerarquía eclesiástica local. Si bien Roma favoreció la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la Universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la Universidad de la jurisdicción de los Obispos para ponerla bajo la jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza.

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio que desde sus orígenes las universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad. Como afirma el erudito Padre Alfonso Borrero S.J., ex rector de la Universidad Javeriana de Bogotá: “Así lo fue la autonomía, connatural nota de la novedosa institución de los siglos XII y XIII. Porque si bien es cierto que a la autonomía del saber precedió el proceso de la condensación corporativa; se hizo necesario que la universidad cumpliera internamente con los dictados de la ciencia y externamente lo demostrara para ganar, en beneficio suyo, el reconocimiento social de su propia autonomía institucional. La autonomía fue de la institución. Derecho connatural; requirió, sin embargo, ejercicios meritorios que la hicieran respetable y por ende, digno también el universo de los ejercicios propios y efectivas las normas y leyes que para sí misma la universidad iba concibiendo”.⁴

Universidad y Estado

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

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

Se trata, más específicamente, como lo señala José Medina Echavarría, de

una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso. Por eso no se reduce a ser meramente una cuestión estatutaria o que pueda resolverse de una vez por todas por un precepto jurídico. La verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la universidad por el Estado por razón de que acepta la autoridad que ésta posee ya por sí misma. En este sentido, perdura la autonomía espiritual de la universidad aún allí donde se ha convertido en miembro uniforme de la actividad administrativa del Estado. La fascinante historia de la universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido. Sólo el análisis histórico-sociológico descubre en cada caso las condiciones de compromiso, siempre inestable, entre las distintas fuerzas

y estructuras sociales que hicieron posible la aparición y persistencia de un medio favorable a los afanes científicos.⁵

De ahí que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica.

La tendencia hacia el absolutismo que caracterizó a los recién constituidos Estados nacionales, afectó la autonomía de las universidades, que en muchas ocasiones perdieron su tradicional independencia y fueron incorporadas al engranaje estatal. Además, el Estado trató también de utilizarlas para su propósito de afirmación nacional frente a los poderes supranacionales, que anteriormente había otorgado su protección a la universidad. En algunos casos la universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constituidos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que constituyen su esencia. En esos momentos de degradación universitaria, los verdaderos pensadores y los hombres de ciencia realizaron su labor al margen de las universidades.⁶

En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la Universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los “delicados mecanismos de equilibrio” que muchas veces adopta la relación Universidad-Estado. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas. En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gottinga

(1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de “seminarios”, de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la *libertas philosophandi* llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania.

Autonomía y libertad de cátedra

El caso de la universidad alemana del siglo pasado ilustra las consideraciones de quienes sostienen que la libertad de cátedra puede existir aun sin autonomía, por lo menos sin autonomía administrativa, y de quienes estiman que lo fundamental en el quehacer universitario es la libertad académica. Así, Germán Rama nos dice que “este tipo de relación entre el poder político y la institución de la inteligencia que fundamentaría la autonomía, tiene el carácter de que en ella lo esencial sería la libertad de cátedra y en un grado menor el derecho de autogestión, según fórmulas muy variables de compromiso entre el Estado y la corporación académica, a partir de un reconocimiento de la autoridad moral de la universidad”... “La libertad puede ser negada en la propia universidad en virtud de valores religiosos o políticos que sostengan los grupos dominantes en su seno, mientras que puede estar garantizada en una universidad dentro de la cual las decisiones relativas a la estructura emanen directamente del poder político central”.⁷ El educador chileno, don Luis Galdamés, partiendo del concepto de la autonomía como un medio que permite a la universidad el cumplimiento de sus altas finalidades, sostiene que a “una universidad le bastaría realmente, para sentirse autónoma con afianzar en forma invariable la libertad

20

de la docencia, porque sobre ella habrá de edificarse toda su obra”.⁸

Conviene reflexionar un poco más sobre este punto de las relaciones entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que forma parte de la relación más general entre la universidad y el Estado. “En el mundo de habla inglesa, advierte Risieri Frondizi, se confunde con frecuencia la autonomía con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de la misma cosa. Es cierto que los dos principios están relacionados, pero no se les debe confundir. La distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo y en particular con el gobierno. La libertad de cátedra, en cambio es un problema interno. Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra -como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX- y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas del siglo pasado”.⁹ Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra es una amplia autonomía. En América Latina la experiencia nos enseña que sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra. Pareciera que la autonomía es su atmósfera natural.

El caso particular de la universidad en América Latina

La universidad colonial hispánica fue señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión. Creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad.

En cuanto a su organización, Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias del Nuevo Mundo, siendo el de Alcalá el más imitado. Entre ambos modelos existieron diferencias bastante

significativas, que se proyectaron en sus filiales de América, dando lugar a dos esquemas universitarios que en cierto modo prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades “estatales” y “privadas” (fundamentalmente católicas). La Universidad colonial no gozó de autonomía plena, pero en las que siguieron el modelo salmantino sus claustros elegían a sus autoridades y disfrutaron de un cierto grado de autonomía asediada por las constantes intervenciones de los Virreyes, que trataban de controlarla. En el caso de las confesionales, la intromisiones provenían de la autoridad eclesiástica.

A raíz de la independencia, la adopción del esquema napoleónico en América Latina no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. 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 latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos para las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado acabó también con la menguada autonomía de que hasta entonces había disfrutado.

2. Breve evolución del concepto de autonomía universitaria. La autonomía con responsabilidad social

La llamada Reforma de Córdoba de 1918 fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades y señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento.

La Reforma de Córdoba replanteó las relaciones entre la Universidad, la sociedad y el Estado. Hasta Córdoba, la universidad y la sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad. El Movimiento de Córdoba fue la primera confrontación en una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar la Universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema

napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía.

El concepto de autonomía sustentado por el movimiento reformista era muy amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizaran su idoneidad; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etcétera. Incluso se llegó a recomendar la búsqueda de un mecanismo que permitiera a la Universidad su autofinanciamiento (autarquía patrimonial), con el fin de evitar las presiones económicas por parte del Estado, o de las otras fuentes de ingresos, que en determinado momento podían hacer irrisoria la autonomía formal. Más tarde, y ante las constantes amenazas de parte de las fuerzas públicas, se incluyó la inviolabilidad de los recintos universitarios, de reconocido abolengo medieval. Con esto, el concepto de autonomía adquirió características que, en ese momento, no existían en otras partes del mundo. Seguramente, al movimiento reformista se debe el énfasis puesto en este aspecto de la vida universitaria latinoamericana, cuya necesidad e importancia para el desarrollo universitario y social del continente ha quedado plenamente demostrada.

Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina. Consagrada en la mayoría de los textos legales y elevada en varios países a rango de precepto constitucional, su accidentada historia, escrita algunas veces con sangre generosa de la juventud, está generalmente ligada al éxito o fracaso de la democracia en nuestros países. Representa una aspiración permanente de los



universitarios latinoamericanos y una de las condiciones que definen su Universidad. Sin embargo, no existe en la actualidad un criterio uniforme acerca del sentido y el alcance de la autonomía.

La evolución del concepto de autonomía universitaria

El concepto de autonomía universitaria ha sido motivo de muchos debates, tanto a nivel nacional como internacional. Se le ha examinado desde muchos ángulos (jurídico, sociológico, político, filosófico) dando lugar a una amplia bibliografía que sería imposible reseñar y analizar dentro de los reducidos límites de esta ponencia. Nos limitaremos a referirnos al concepto que de ella se tiene en los medios universitarios y a las principales consideraciones que hoy en día se hacen acerca de su naturaleza, carácter dialéctico y relatividad, de suerte que en varias reuniones universitarias se ha abogado por la conveniencia de llevar a cabo un análisis profundo del tema y una revisión de su conceptualización, a la luz de las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas.¹⁰

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

1. Cualesquiera que sean las formalidades para los nombramientos, la Universidad deberá tener derecho de seleccionar su propio cuerpo de profesores.
2. La Universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes.

3. Las universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currículos para cada grado y del establecimiento de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currículos y el establecimiento de los niveles académicos.
4. Cada Universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se llevan a cabo en su seno.
5. La Universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo; capital e inversiones.

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

A los fines legales, la autonomía es el status que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incumbencia. Tales asuntos conllevan:

- a) **Autonomía para investigar**, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de

intereses creados de los grupos sociales; b) **Autonomía para enseñar**, o derecho de transmitir conocimiento libremente (libertad de definir el contenido de las asignaturas); c) **Autonomía administrativa**, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones, y; d) **Autonomía económica**, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera, sin perjuicio de la fiscalización a posteriori por parte de organismos de contraloría competentes, cuando se trata de fondos públicos.

24 Considero conveniente reproducir aquí las Conclusiones del Seminario sobre Autonomía Universitaria auspiciado por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), en el mes de junio de 2004.

La autonomía universitaria es uno de los temas más sensibles para la universidad, en el marco de las relaciones que ella mantiene con los demás actores sociales. En el mundo académico, considerado por muchos como el “tercer sector”, este cuidado por preservar, e incluso defender, el carácter autónomo de la universidad ha sido tarea constante a lo largo de su historia y para cada momento, ante diversos actores que han aplicado fórmulas de intervención también distintas, al igual que los argumentos esgrimidos, pero con la constante de limitar las posibilidades de la acción universitaria buscando subordinarla a fines que le son ajenos.

En qué consiste la autonomía, según el Seminario de ASCUN.

La autonomía de carácter académico, para sintetizar, hace referencia a la diversidad como idea, al encuentro creativo entre las diferentes escuelas de pensamiento y a la concepción de múltiples formas y metodologías para el ejercicio de la docencia y para el desarrollo de la actividad

misma del educando. Serían propias de este tipo de autonomía, las siguientes facultades:

- a. Establecer los programas académicos de su propio desarrollo.
- b. Definir y organizar sus labores formativas, académicas, docentes, científicas y culturales.
- c. Fijar los planes de estudio que regirán su actividad académica.
- d. Otorgar los títulos correspondientes.

Por otra parte, la autonomía de Gobierno comprende la posibilidad con la que cuenta toda institución universitaria para organizarse y para regularse, producto de la ya mencionada reflexión permanente y profunda sobre su desarrollo vital. Como elementos de organización en este sentido se tiene:

- a. Determinar libremente sus propios estatutos.
- b. Definir su régimen interno.
- c. Libertad de nombrar a sus autoridades y la participación de la comunidad en los órganos de gobierno.

Finalmente, la autonomía de carácter administrativo y financiero, que alude de manera fundamental, al libre y adecuado manejo de los recursos físicos, técnicos y financieros, además de establecer los criterios de selección y permanencia del recurso humano al frente de la institución está contemplada en facultades como:

- a. Estatuir los mecanismos referentes a la elección, designación y periodo de sus directivos y administradores.
- b. Señalar las reglas sobre selección y nominación de profesores.
- c. Admitir a sus alumnos.
- d. Aprobar y manejar su presupuesto.

La autonomía que se da frente a los poderes del Estado proporciona el marco jurídico que permite el amplio ejercicio de la libertad académica, base de toda enseñanza genuinamente universitaria. No se trata con la autonomía de crear un Estado dentro de

otro Estado ni de contraponer un poder a otro poder. La autonomía es condición que permite a la universidad cumplir, en la mejor forma posible, la tarea que le es propia. Impone, por cierto, serias responsabilidades, pues la universidad, dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad. El quehacer de la universidad consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus funciones, una de las cuales es, por cierto, la función crítica, que la autonomía debe preservar a toda costa. La autonomía no debe provocar el divorcio entre la Universidad y su medio. Es preciso evolucionar de un concepto de autonomía de simple defensa a otro más dinámico de afirmación, de presencia de la universidad en la vida de la sociedad, pues la Universidad es demasiado importante para que se le permita el aislamiento. Más bien ella debe construir puentes de comunicación de doble vía con la sociedad en la que está inmersa, y de la que es parte importante.

La autonomía es un medio, no un fin en sí misma. Es una herramienta que puede ser eficaz o no para que las universidades cumplan sus funciones. Cuando el medio se confunde con un fin se produce su uso defectuoso o abuso.¹¹ Constituye abuso cuando la autonomía se interpreta en un sentido mágico como intangibilidad física de los edificios o personas –el tabú de los recintos sagrados– o bien, en un sentido astuto, como refugio para los apáticos y los ineptos en un mundo sometido a un proceso de revisión y cambio que, justamente, exige una actitud de vigilante crítica. La autonomía se utiliza, entonces, como un argumento perezoso para retirarse de la actualidad.

El uso de la autonomía es, por el contrario, su aplicación dinámica a la investigación por encima de los intereses de grupos, es la vinculación de la Universidad con los problemas de la nación. Si por medio de la autonomía la Universidad produce su desvinculación formal de la sociedad que la soporta,

por medio de su uso restablece dicho vínculo, pero ahora no de manera impuesta sino deliberada y consentida; emerge de la conciencia histórica del universitario, de su sentido de la solidaridad social y de la responsabilidad ante su pueblo.

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

La autonomía implica serias responsabilidades para la Universidad. Dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad, sabida que su quehacer consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus misiones propias. Ya el maestro José Medina Echavarría había examinado este complejo aspecto de la vida universitaria en su obra fundamental: *Filosofía, Educación y Desarrollo* (Siglo XXI, Editores, México, 1967), llegando a las conclusiones siguientes: “Para que la Universidad sea el lugar en que se ofrece “la más clara conciencia de la época” tiene también que ser el lugar que representa “la serenidad frente al frenesí” en la consideración de las más espinosas y graves cuestiones de esa época. Lo que quiere decir que nada de su tiempo puede serle ajeno, pero sólo en la medida en que pueda situarlo a la distancia que exige su busca permanente de la verdad. Si la “Universidad enclaustrada” ha sido siempre excepcional y hoy casi imposible –“torre de marfil” tan sólo en el denuedo– su contraposición radical no lo es menos, porque acaba precisamente con la Universidad misma. Frente a la “Universidad enclaustrada”, la “Universidad militante” es la que se deja invadir sin tamiz alguno por los ruidos de la calle y reproduce en su seno, en exacto microcosmos, todos

los conflictos y pasiones de su mundo. La tarea científica desaparece y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones. La apertura al mundo de la actividad universitaria -su única manera de influir sobre él- sólo cabe, en consecuencia, en la forma de la “Universidad partícipe”, es decir no militante ni enclaustrada. “Universidad partícipe” es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir”.

La *Declaración Mundial sobre la Educación Superior* (París, 1998) atribuye a los establecimientos de educación superior la función de “opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar”. En cumplimiento de dicha función la Universidad debía vincularse estrechamente con su entorno y sus problemas, contribuyendo al estudio y solución de los mismos.

Por supuesto, que la lectura de estos compromisos, consignados en la Declaración Mundial, tenemos que hacerla en el contexto actual. Dice la Declaración que las universidades deben “reforzar sus funciones críticas y progresistas mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas, desempeñando de esa manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención; y utilizar su capacidad intelectual y prestigio moral para defender y difundir activamente valores universalmente aceptados, y en particular la paz, la justicia, la libertad, la igualdad y la solidaridad, tal y como han quedado consagrados en la Constitución de la UNESCO; disfrutar de plenas libertades académicas y de autonomía, concebidas como un conjunto de derechos y obligaciones siendo al mismo tiempo plenamente responsables para con la sociedad y rindiéndole cuentas.” Surge así el

concepto de “Autonomía con rendición social de cuentas”, que fue proclamado en la “Declaración de La Habana” de 1996, en el texto siguiente: “El conocimiento sólo puede ser generado, transmitido, criticado y recreado, en beneficio de la sociedad, en instituciones plurales y libres, que gocen de plena autonomía y libertad académica, pero que posean una profunda conciencia de su responsabilidad y una indeclinable voluntad de servicio en la búsqueda de soluciones a las demandas, necesidades y carencias de la sociedad, a la que deben rendir cuentas como condición necesaria para el pleno ejercicio de la autonomía. La educación superior podrá cumplir tan importante misión en la medida en que se exija a sí misma la máxima calidad, para lo cual la evaluación continua y permanente es un valioso instrumento”.

3. La autonomía universitaria en un mundo globalizado

3.1. La “Sociedad del Conocimiento”

Una de las características de la sociedad contemporánea es el papel central del conocimiento en los procesos productivos, al punto que el calificativo más frecuente que suele dársele es el de *sociedad del conocimiento*. Personalmente prefiero designarla como “sociedad del aprendizaje permanente”. Más que una economía basada en el conocimiento, es una economía basada en el aprendizaje. Para incorporarnos en la llamada “sociedad del conocimiento”, tenemos que asegurarnos que lo que enseñamos es realmente conocimiento y que los estudiantes lo hacen suyo, lo aprenden y lo incorporan a su estructura cognitiva. Asistimos a la emergencia de un nuevo paradigma económico-productivo en el cual el factor más importante no es ya la disponibilidad de capital, mano de obra, materias primas o energía, sino el uso intensivo del conocimiento y la información.

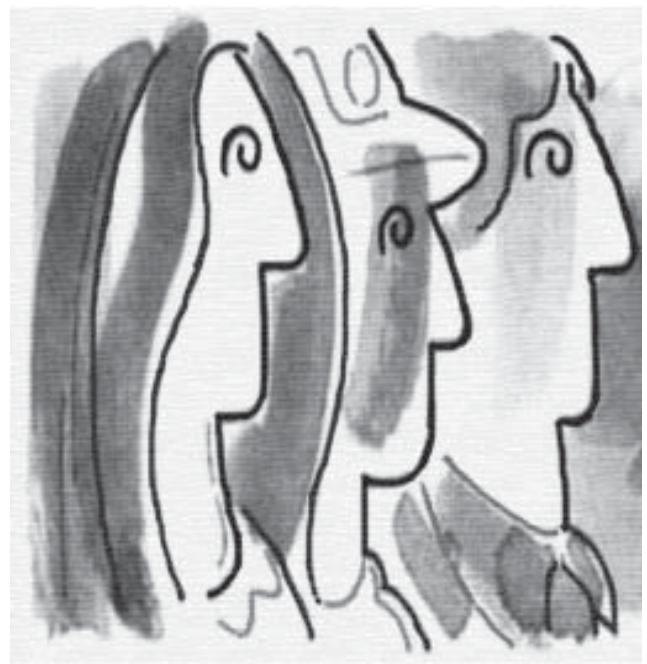
Las economías más avanzadas hoy día se basan en la mayor disponibilidad de conocimiento. Las ventajas comparativas dependen cada vez más del uso competitivo del conocimiento y de las innovaciones tecnológicas. Esta centralidad hace del conocimiento un pilar fundamental de la riqueza y el poder de las naciones pero, a la vez, estimula la tendencia a su consideración como simple mercancía, sujeta a las reglas del mercado y susceptible de apropiación privada. Esta realidad no debe conducirnos a concebir la universidad como simple productora de “capital humano altamente calificado”. La Universidad debe crear el conocimiento y dotar a sus graduados de las competencias necesarias, sin perder su carácter de centro por excelencia de la formación de una conciencia crítica y responsable ante la problemática mundial. La Universidad no puede renunciar a su misión de forjadora de una cultura de responsabilidad que va más allá de la simple función de formadora del capital intelectual del país.

Por otra parte, existe una acentuada reducción del tiempo que media entre el nuevo conocimiento y su aplicación tecnológica, al punto que sus aplicaciones técnicas pueden llegar a determinar el contenido de la investigación científica, con posibles repercusiones para el carácter “desinteresado” tradicional de la investigación básica.

Cabe también aludir al carácter internacional del conocimiento contemporáneo, desde luego que si los estados tienen fronteras el conocimiento solo conoce horizontes. Cada vez más los científicos forman parte de la *academia mundial*, constituida por la multitud de redes que utilizan el ciberespacio como medio de comunicación. La emergencia de un conocimiento sin fronteras y de la sociedad de la información, en un mundo cada vez más globalizado, conlleva desafíos inéditos para la educación superior contemporánea. El *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*,

que la UNESCO elaboró como “*brújula intelectual*” en el proceso de preparación de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, afirma que 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.¹² La “*Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI*” destacó la internacionalización de la educación superior como un componente clave de su pertinencia en la sociedad actual, subrayando que se requiere a la vez más internacionalización y más contextualización. La internacionalización de la educación superior es también una contribución a la superación de la crisis epistemológica que vive la educación en la actualidad, que es solicitada por los requerimientos tradicionales de la sociedad nacional y por los nuevos desafíos provenientes de la sociedad global.

Se habla así de la “globalización del conocimiento”, proceso que involucra a las universidades y está estrechamente ligado a la naturaleza misma del saber contemporáneo. Tal globalización, que a menudo enmascara un proceso de corporativización del conocimiento de origen académico, está



generando un nuevo *ethos académico*, por el mayor control de los resultados de la investigación por parte de las empresas.¹³

28 Cerramos esta sección haciendo nuestra la pregunta que se formula J.J. Brunner, en el ensayo antes citado: “Al ingresar al siglo XXI, ¿cuál es entonces el desafío que la región debe enfrentar? Dicho en breve: avanzar aceleradamente por el camino del crecimiento para asegurar la cohesión social y, al mismo tiempo, incorporarse a la nueva economía basada en conocimientos, a la sociedad de la información y a la cultura global”. El crecimiento, debe estar referido, agregamos nosotros, al gran paradigma compendio a cuyo servicio debe estar la educación superior contemporánea, como lo es el paradigma del desarrollo humano endógeno, humano y sustentable, es decir, un desarrollo basado en nuestras propias fuerzas productivas, capacidades y competitividad, al servicio de la dignidad del ser humano y que respete el derecho de las futuras generaciones a satisfacer sus propias necesidades.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior señala en su preámbulo que “si se carece de instituciones de educación superior e investigación adecuadas que formen una masa crítica de personas calificadas y cultas, ningún país podrá garantizar un auténtico desarrollo endógeno y sostenible; los países en desarrollo y los países pobres, en particular, no podrán acortar la distancia que los separa de los países desarrollados industrializados”. Y el artículo primero de la Declaración reafirma “la necesidad de preservar, reforzar y fomentar aun más las misiones y valores de la educación superior, en particular la misión de contribuir al desarrollo sostenible y el mejoramiento del conjunto de la sociedad”. “La sociedad del conocimiento, dice a su vez la *Declaración de Santo Domingo* (“La ciencia para el siglo XXI”, marzo, 1999), implica potenciar la capacidad tecnológica combinando formas tradicionales y modernas que estimulen la creación

científica y hagan viable el desarrollo humano sostenible”.

3.2. La globalización neoliberal.

A lo que hoy asistimos, y que designamos como globalización o mundialización, es una aceleración del fenómeno por el incremento del comercio internacional y de las transacciones financieras, la apertura e interdependencia de los mercados, todo esto acompañado de un extraordinario desarrollo de las tecnologías de la comunicación e información, transformadas en el gran símbolo de la llamada postmodernidad. Wallerstein nos habla de una “economía o sistema mundo”, en el sentido de que todos los estados nacionales están en diferentes grados, integrando una estructura económica central. El concepto de “globalización” no se limita al aspecto puramente económico; en realidad, es un proceso multidimensional que comprende aspectos vinculados a la economía, las finanzas, la ciencia y la tecnología, las comunicaciones, la educación, la cultura, la política, etcétera...

Frente a una concepción de globalización como responsabilidad ética por los problemas que afectan a la humanidad, se ha impuesto la globalización como estrategia de acumulación de capital, que algunos califican como “globalismo”. “Este globalismo, dice Hinkelammert, “no es de ninguna manera un resultado necesario del proceso de globalización de mensajes, cálculos, medios de transporte, sino un aprovechamiento unilateral de ella en función de una totalización de los mercados”.

En cambio, para José Rivero, la globalización neoliberal se expresa en tres dimensiones diferentes:

- a) una económica, caracterizada por: la concentración del capital en poderosas corporaciones transnacionales, el predominio del capital especulativo sobre el capital productivo, la libre circulación de bienes y servicios, y por una nueva

organización del trabajo y de las denominadas “industrias de la inteligencia”;

b) una cultural, influida por los efectos de la computación y los avances insospechados en la informática y las comunicaciones; y

c) una geopolítica, que expresa un nuevo balance del poder político en la esfera internacional, un debilitamiento de los Estados nacionales y replanteamientos de la clásica noción de “soberanía nacional”.¹⁴

La globalización no es ni enteramente buena ni mala. Depende de cómo se utilice y de cómo nos insertemos en ella. Su problema principal radica en que no es realmente global sino fragmentada y que, como resultado, acumula las ventajas en un sector cada vez más reducido de la población de los países avanzados y de los subdesarrollados, y extiende las desventajas a sectores cada vez más amplios.

El Informe del PNUD sobre el Desarrollo Humano correspondiente al año 1999, nos dice que es necesario pasar de la globalización neoliberal de los mercados, a la globalización de la sociedad. Para que la mundialización funcione para la gente, no sólo basta acumular utilidades, se necesita globalización con ética, equidad, inclusión, seguridad humana, sostenibilidad y desarrollo humano. Es decir, un modelo de globalización con rostro humano, con solidaridad, muy distinto del modelo neoliberal que se nos ha impuesto. En última instancia, de lo que realmente se trata es de globalizar la dignidad humana. En la apertura de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior (París, 1998), el primer ministro de Francia, Lionel Jospin afirmó: “la economía de mercado es la realidad en la que actuamos. Pero no debe constituir el horizonte de una sociedad. El mercado es un instrumento, no la razón de ser de la democracia”. La globalización vigente, la que están imponiendo al mundo los intereses económicos y financieros transnacionales, es la globalización neoliberal, en la que claramente

predominan los intereses del capitalismo transnacional. Hasta el momento, la globalización de corte neoliberal lo que ha engendrado es un mundo dual, una humanidad dividida entre un sector rico, cada vez más rico y reducido y un sector de pobres cada vez más amplio. Del Producto Interno Bruto Mundial casi el 80 por ciento corresponde a los países industrializados y sólo un 20 por ciento a los países en desarrollo, no obstante que en éstos últimos vive el 80% de la población mundial. La lucha entre ricos y pobres se ha agrandado en 74 veces en beneficio de los ricos, en relación con los años 60.

A las brechas económicas se suman las brechas en otros campos estratégicos para el desarrollo, hasta el extremo que puede afirmarse que la brecha de conocimiento entre los que saben y los que no saben es aún más extrema que la distribución del ingreso. Los análisis señalan que el 96% de toda la investigación y desarrollo del mundo está concentrada en el 20% de la población más rica del globo, en circunstancias en que el conocimiento y la información son hoy en día los principales insumos del nuevo paradigma productivo.

En marzo de 1998, al inaugurar la Conferencia Intergubernamental sobre Políticas Culturales para el Desarrollo, celebrada en Estocolmo, el Ministro holandés para el Desarrollo Jan Pronk, advertía: “No podemos impedir la globalización, pero podemos canalizarla. La globalización no es un proceso metafísico, es un proceso dirigido por fuerzas económicas y tecnológicas.” Similar criterio inspira al Consenso de Brasilia, adoptado por más de un centenar de intelectuales y políticos de América Latina y el Caribe, convocados por la UNESCO en julio del año pasado: “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.”

Las consecuencias de la globalización neoliberal en nuestro continente son de todos conocidas y se resumen en los datos siguientes: a) América Latina, según el Banco Mundial, es el continente que presenta la más extrema polarización económica: el 20% de la población más pobre apenas recibe el 4% del ingreso total, mientras que un 10% de la población concentra el 60% del ingreso; b) las exportaciones estatales de América Latina que en 1960 representaban el 6.6% del total mundial exportado, la proporción ha disminuido hasta alcanzar apenas el 3.4% en 1992. En síntesis, América Latina no ha logrado una inserción favorable en la globalización. Y, si bien algunos países han logrado extraer de ella algunas ventajas, el continente se encuentra muy por detrás de otras regiones más dinámicas, como el Asia Oriental. “En América Latina, señala Manuel Castells, hay una ruptura cada vez mayor a la que se criticaba hace 25 años entre el sector moderno, dinámico, globalizado, de las economías latinoamericanas y el conjunto de la sociedad”.

3.3. Desafíos para la educación superior

“Los nuevos desafíos de la globalización demandan, como nunca, la función crítica y, a la vez, propositiva de la universidad”.

Xabier Gorostiaga.

Si bien debemos asumir la globalización críticamente, es preciso reconocer que el proceso de globalización suele ofrecer un gran potencial de crecimiento económico y abrir nuevas oportunidades, reservadas para quienes tienen capacidad competitiva pues excluye, en forma creciente, a quienes no la tienen.

Los países o regiones 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. Los

indicadores que sobre estas inversiones nos revelan los informes mundiales publicados por la UNESCO señalan que nuestra región se encuentra en gran desventaja.¹⁵ La UNESCO ha establecido que para que un país sea competitivo debe tener una tasa de escolaridad del 40 al 50% en la educación superior.

Gasto por estudiante en las diferentes regiones del mundo

Según datos de la UNESCO, en 1995 el gasto público en educación superior por estudiante terciario era de 6 mil 585 dólares en Europa, 5 mil 596 en América del Norte, 5 mil 488 en Asia / Oceanía, mil 588 en los Países Árabes, mil 241 en África Subsahariana y 937 en América Latina y el Caribe; puede concluirse que esta última es la región que menos invierte en educación superior. (Yarzabal, 1999: 31-32).

Tasas de escolarización en la educación terciaria *Inscripción terciaria*

China, 6%; India, 6%; Nigeria, 4%; Corea del Sur, 50%; Japón, 40%; Australia, 72%; Nueva Zelanda, 58%; Estados Unidos, 81%; Canadá, 102.9%; Alemania, 43%; Holanda, 49%; Dinamarca, 45%; Reino Unido, 48%; España, 46%; Francia, 50%; Italia, 41%; Portugal, 34%; México, 14%; Argentina, 38%; Brasil, 11%.

El mejoramiento substancial de nuestra competitividad requiere conocimiento, tecnología, manejo de información, destrezas; significa elevar la calidad de nuestros sistemas educativos y la preparación de nuestros recursos humanos al más alto nivel posible y formar la “inteligencia científica” de nuestros países, teniendo presente que la competitividad no deberá fomentarse a expensas de la equidad. La competitividad implica incorporar el progreso técnico a la actividad productiva. Hoy en día no sólo compiten los aparatos económicos y las empresas, 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 carrera económica y geopolítica del siglo XXI, afirma Hernando Gómez Buendía, es una carrera entre los sistemas educativos”.¹⁶

Frente a los desafíos provenientes de la naturaleza del conocimiento contemporáneo y las características de la sociedad actual, es urgente estructurar las respuestas de las universidades, mediante una serie de tareas, que en apretada síntesis conducirían a fortalecer sus capacidades de docencia, investigación y extensión interdisciplinarias; flexibilizar sus estructuras académicas e introducir en su quehacer el paradigma del aprendizaje permanente; auspiciar sólidos y amplios programas de actualización y superación académica de su personal docente, acompañados de los estímulos laborales apropiados; incorporarse a las llamadas “nuevas culturas”: la cultura de pertinencia, de calidad, de evaluación, de informática, de administración estratégica y de internacionalización, todo inspirado en una dimensión ética y de rendición social de cuentas, tal como lo señaló la Conferencia Mundial de París.

La vocación de cambio que imponen la naturaleza de la sociedad contemporánea y la globalización, implica una Universidad al servicio de la imaginación y la creatividad, y no únicamente al servicio de una estrecha profesionalización, como desafortunadamente ha sido hasta ahora entre nosotros. La educación superior, de cara al siglo XXI, debe asumir el cambio y el futuro como consustanciales de su ser y quehacer, si realmente pretende ser contemporánea. El cambio exige de las instituciones de educación superior una predisposición a la reforma de sus estructuras y métodos de trabajo, lo que conlleva asumir la flexibilidad como norma de trabajo en lugar de la rigidez y el apego a tradiciones inmutables. A su vez, la instalación en el futuro y la incorporación de la visión prospectiva en su labor,

harán que las universidades contribuyan a la elaboración de los proyectos futuros de sociedad, inspirados en la solidaridad, en la equidad y en el respeto al ambiente.

La primera responsabilidad que tiene la Universidad Latinoamericana en relación con la globalización es asumirla críticamente. La globalización, con todas sus consecuencias, tiene que constituirse en punto prioritario de la agenda de reflexiones e investigaciones de la Universidad, ligando el análisis del fenómeno a la visión prospectiva de los escenarios futuros que esperan a nuestras sociedades, con el fin de construir desde ahora las condiciones que determinen el escenario más favorable para nuestros países, lo que tiene mucho que ver con su inserción favorable en el mundo globalizado, que no se restrinja a la inserción de nuestros países a la vertiente exportadora basada en la maquila.

Las universidades desde sus propios proyectos educativos, y comprometiendo todo su quehacer docente, de investigación y servicios, deben contribuir al diseño consensuado de verdaderos proyectos de nación, que permitan una inserción favorable en el contexto internacional e influyan en la promoción de una globalización capaz de superar el paradigma neoliberal imperante. Dice al respecto Aldo Ferrer: “La experiencia histórica y la contemporánea son concluyentes: sólo tienen éxito los países capaces de poner en ejecución una concepción propia y endógena del desarrollo y, sobre esta base, integrarse al sistema mundial”.¹⁷ Al hacer de la globalización un tema prioritario de sus preocupaciones, las universidades latinoamericanas tienen que introducir el estudio del fenómeno en el currículo de todas sus carreras profesionales y académicas, como un tema transversal e interdisciplinario.

Partiendo de un amplio concepto de pertinencia social, la Universidad Latinoamericana que se comprometa con un modelo de globalización

alternativa, es decir, solidaria y con rostro humano, tiene que comenzar por redefinir su Misión y Visión, con el fin de incorporar en ellas claramente este compromiso. Esto necesariamente influirá en las políticas y estrategias que se incorporen en su plan estratégico de desarrollo, desde luego que los intereses de los sectores sociales más desfavorecidos, el cultivo de los valores culturales propios, el esfuerzo por alcanzar los más altos niveles académicos y científico-tecnológicos deberán encontrar su traducción en todo el quehacer de la institución y en el desempeño de sus funciones claves de docencia, investigación y extensión, que dejarán de estar enmarcadas en un sobreénfasis profesionalizante para asumir un perfil más humanista y de compromiso social.

32 La universidad, afirmaba Xabier Gorostiaga, tiene un papel privilegiado como conciencia crítica, integradora y propositiva de la sociedad. Ella podría incorporar los elementos que el sistema social dominante no puede integrar satisfactoriamente y que son fundamentales para la conformación del nuevo *ethos*: el trabajo, la ética y los valores, las relaciones de género, el medio ambiente y la diversidad cultural. Estos temas fundamentales deberían conformar áreas de formación universitaria cruzando horizontalmente todas las profesiones, currículos y departamentos, a través de un sistema de créditos incorporados en las diversas carreras. Todas las profesiones tendrían que internalizar esta temática desintegrada por la excesiva especialización, para poder responder a la realidad de nuestro tiempo. Cada profesión debería integrar la epistemología proveniente desde estos temas fundamentales, para ayudar a conformar un *ethos* cultural más integrado al cambio de época. Este “*ethos*” a la vez contribuiría a que la universidad encuentre su nuevo rumbo y consiga la transformación requerida. Para las universidades este reto implica la búsqueda de una mayor calidad educativa, una

equidad social que conlleva el “empoderamiento” de los pobres al mismo tiempo que busca recuperar el sentido de la vida de los más ricos, con el fin de conseguir el capital humano apropiado y solidario para el desarrollo sostenible, especialmente en los países del Sur.¹⁸

3.4. La internacionalización de la educación superior y la Organización Mundial de Comercio

En el contexto de la sociedad contemporánea, las instituciones de educación superior son parte del mundo académico global. Hoy en día, ninguna universidad puede sustraerse de las relaciones internacionales y los intercambios académicos con el extranjero. Sin embargo, cuando nos referimos a la internacionalización de la educación superior estamos hablando de algo que va más allá del fomento de las relaciones internacionales o de la promoción de la cooperación internacional. En realidad, nos estamos refiriendo a una nueva función de la universidad contemporánea, que viene a agregarse a sus funciones clásicas y que consiste fundamentalmente en subrayar la dimensión internacional de su quehacer. Como señalan algunos autores, la internacionalización de la educación superior es la respuesta construida por los universitarios frente al fenómeno de la globalización y de la naturaleza sin fronteras del conocimiento contemporáneo. Las universidades, en sus orígenes, nacieron como instituciones internacionales, de manera que la internacionalización se aviene con su naturaleza primigenia.

Un documento de la UNESCO señala que: “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 e investigadores que estudian, dan cursos, investigan, viven y comunican en un marco

internacional. Todo esto es buena muestra de esta nueva situación general, a todas luces benéfica”.¹⁹

Sin embargo, no cabe confundir internacionalización de la educación superior con transnacionalización del sector educativo de tercer nivel, que conlleva su transformación en un servicio sujeto a las reglas del mercado, con predominio de los intereses de las empresas educativas transnacionales. Mientras en la internacionalización se propugna, siguiendo los lineamientos de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, por una cooperación internacional solidaria con énfasis en la cooperación horizontal, basada en el diálogo intercultural y respetuosa de la idiosincrasia e identidad de los países participantes, así como el diseño de redes interuniversitarias y de espacios académicos ampliados, en la transnacionalización se trata de facilitar el establecimiento en nuestros países de filiales de universidades extranjeras, de una cooperación dominada aun por criterios asistenciales, así como la venta de franquicias académicas, la creación de universidades corporativas, auspiciadas por las grandes empresas transnacionales, los programas multimedios y las universidades virtuales, controladas por universidades y empresas de los países más desarrollados. Este nuevo panorama que comienza a configurarse en nuestros países, ha hecho surgir voces de alerta por el peligro que representan para nuestra soberanía e identidad.

En la internacionalización los instrumentos para su promoción suelen ser las redes académicas, los hermanamientos solidarios entre universidades, la cooperación horizontal, la creación de espacios académicos ampliados, etcétera.

El concepto clave para resguardar, en un mundo globalizado y de mercados abiertos y competitivos, la autonomía, la libertad de cátedras y los principios esenciales que caracterizan el quehacer universitario, tal como hasta ahora lo hemos conocido, es el criterio proclamado por la aludida Declaración Mundial sobre

la Educación Superior, que nítidamente define la educación superior como un bien público y el conocimiento generado en ella como un bien social al servicio de la humanidad.

En recientes reuniones de académicos latinoamericanos se ha advertido el peligro que representa la pretensión de aplicar a la educación superior las normas del mercado, que al asumirla como un simple bien transable la reducen al nivel de mercancía.

El riesgo mayor proviene, en estos momentos, de la resolución adoptada en el año 2002 por la Organización Mundial de Comercio (OMC), de incluir la educación superior como un servicio comercial regulado en el marco del Acuerdo General de Comercio de Servicios (GATS, por su sigla en inglés), decisión que han impugnado, entre otros organismos, la Asociación Internacional de Universidades (AIU), la Unión de Universidades de América Latina y el Caribe (UDUAL), la Asociación de Universidades y Colegios de Canadá, la Asociación de Universidades Europeas, el American Council on Education, la Asociación de Universidades del Grupo de Montevideo, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA) y las Cumbres Iberoamericanas de Rectores de Universidades Públicas.

33



Esta última organización, en su última reunión celebrada en San Salvador, del 10 al 12 de diciembre de 2003, aprobó la “Declaración de San Salvador”, en uno de cuyos párrafos se dice lo siguiente: “En la actualidad, la misión de la Universidad pública y el ejercicio de su responsabilidad social se encuentran doblemente amenazados: de una parte, por la tendencia sostenida de los gobiernos a reducir el financiamiento destinado a la educación superior pública; de otra parte, por la agresiva desregulación y liberalización de los mercados, situación que aprovechan empresas llamadas educativas cuyo fin último es el lucro. La realidad muestra que, amparándose en disposiciones liberalizadoras del comercio de servicios, corporaciones transnacionales, consorcios de medios de comunicación y complejos editoriales, entre otras organizaciones, invaden sin regulación ni control alguno, e incluso con beneplácito del Estado, los espacios académicos de los países iberoamericanos”.

Tampoco es aceptable la pretensión de declarar a la educación superior como “un bien público global”, pues el calificativo de global se presta a que no esté sujeta, en cada Estado, a las normas y regulaciones que soberanamente establezca cada país, y es una manera sutil de empujar a la educación superior a la órbita de la OMC, sacándola de la jurisdicción de los estados nacionales, y por lo mismo, renunciando éstos a toda regulación o normativa que impida su libre circulación y comercio.

La OMC argumenta que al existir un sector privado de educación superior, tiene entonces que someterse a las reglas internacionales de la regulación de los servicios educativos. Si la OMC logra convencer a nuestros gobiernos de que la educación superior es un servicio comercial y éstos firman el respectivo convenio, toda la educación superior, pública y privada caería en su área de competencia y se debería eliminar, a nivel nacional, cualquier restricción que impida el establecimiento de Universidades

extranjeras o filiales de las mismas, con recursos y facilidades que les permitirían eliminar, poco a poco, nuestras instituciones de nivel superior. Nuestros jóvenes pasarían a formarse en esas instituciones, que terminarían por desnacionalizarlos y de formarlos en valores que no se corresponden con nuestra propia identidad nacional. Además, no existiría garantía alguna de que se estimularía en ellos el pensamiento crítico y la lealtad a su país.

3.5 Los nuevos proveedores transfronterizos de educación superior.

Francisco López Segre se refiere al tema de los nuevos proveedores, en los términos siguientes:

Se ha producido la formación de un mercado de servicios a nivel nacional y transnacional, con “nuevos proveedores” que compiten por la demanda de ES. Mientras el modelo privado tradicional se caracterizaba por la exención de impuestos, cierta proporción de subsidio público, donantes, fondos patrimoniales, y velaba por la calidad de los resultados; el modelo empresarial con ánimo de lucro de los “nuevos proveedores” es una inversión privada de capital con accionistas como en las empresas, orientado a un mercado y en busca de consumidores de un producto que no siempre tiene la calidad requerida y que no se plantea ninguna responsabilidad social. En EE.UU. en 1998 el número de este tipo de universidad (1600) superaba ya al de las públicas y privadas tradicionales. Entre estas universidades corporativas están, por ejemplo, la Disney University, Motorola y General Electric.

Han proliferado los consorcios de universidades convencionales y virtuales con servicios de educación superior a distancia: Canadian Virtual University, Finnish Virtual University, African Virtual University. En Asia, la Indira Gandhi National Open University (IGNOU) ofrece programas en los Emiratos Árabes Unidos, Kuwait, Oman, Mauricio,

Seychelles, Etiopía, Singapur, Vietnam y Myanmar. En China hay unos 700 programas de ES para el extranjero en asociación con instituciones extranjeras internacionales. El comercio en servicios educativos en la ES se estima en US\$30mil millones en los países de la OCDE. En el año 2000, 1.8 millones de estudiantes seguían estudios en el extranjero. Se estima que la cifra llegará a 7.2 millones en el año 2005. En Estados Unidos, el 25.7% de los candidatos al doctorado son extranjeros.

En conclusión, las “TIC han abierto enormes posibilidades a la cooperación interuniversitaria, que ha adquirido nuevas formas y dimensiones, pero ellas han sido utilizadas últimamente, en primer lugar, para proveer educación superior transnacional sobre bases comerciales.”²⁰

En un mundo globalizado, la educación superior se ha vuelto un valioso producto de exportación para algunos países desarrollados, en particular para Estados Unidos, Reino Unido, Australia y Nueva Zelanda. La empresa transnacional Merrill Lynch calculó en el año 2000 el mercado mundial de conocimientos a través de Internet en 9.4 billones de dólares, monto que en el año 2003 podría llegar a 53 billones de dólares.²¹ Como puede verse, hay enormes intereses económicos detrás de la pretensión de la OMC de desregular la educación superior como un sector más de servicios comerciales en el marco de sus competencias.

Hasta el 2002, 42 países pertenecientes a la OMC habían realizado compromisos con al menos algún sector educativo; 32 países (22% de los países miembros de la OMC) habían suscrito compromisos en educación superior): 12 de la Unión Europea, 2 de América Latina (México y Panamá); la mayoría de los miembros de la OCDE (25 países de 30) habían contraído compromisos en servicios educativos.

No se trata de rechazar por rechazar los programas de proveedores extranjeros, desde luego que hay

campos especializados en que pueden contribuir a completar las ofertas académicas nacionales, pero nada ganan nuestros países con complementar esas ofertas con programas mediocres, de pésima calidad. Tampoco nos conviene la competencia asimétrica y, mucho menos, la desleal.

En este sentido es urgente incorporar en nuestros sistemas nacionales y regionales de acreditación, las disposiciones pertinentes que extiendan la competencia de nuestros Sistemas a la Acreditación de los programas de los proveedores extranjeros que se ofrezcan en nuestros países, ya sean estos presenciales, a distancia o virtuales. El establecimiento de estándares para evaluar esos ofrecimientos es de gran importancia y necesidad. Por lo general, nuestros Sistemas de Acreditación no contemplan estos ofrecimientos transfronterizos. También tenemos que estar prevenidos sobre el hecho de que no sólo nos venden cursos virtuales enlatados y otros insumos educativos de baja calidad, sino que también están apareciendo agencias acreditadoras extranjeras que prácticamente venden servicios de acreditación, especialmente a proveedores extranjeros.

Nuestros sistemas de acreditación no siempre incluyen estándares e indicadores para evaluar y acreditar, los programas de educación a distancia ni siquiera para los que se imparten a nivel nacional y, menos aún, para los programas virtuales. Pero el vacío mayor es en relación con los ofrecimientos hechos por proveedores externos.

Las universidades deberían asumir un rol más activo en los procesos de negociación de los acuerdos de libre comercio y de todo lo relacionado con la OMC. Entrar en estos acuerdos no es una simple cuestión económica que pueda dejarse en manos de los llamados “expertos en comercio internacional”. Es un asunto fundamentalmente político, que atañe a toda la nación y a instituciones claves, como son las universidades. Para ello, las universidades tienen que asumir seriamente el estudio de las implicaciones

del GATS para la educación superior, pero asumiendo una posición objetiva en un doble sentido: Primero: la educación superior transnacional es una realidad, consecuencia incluso de las nuevas tecnologías de la comunicación; y Segundo: no todo es negativo en los ofrecimientos de los proveedores extranjeros. De cada país depende, por las regulaciones que establezca, cómo aprovechar los aspectos positivos de esos ofrecimientos, garantizando su calidad y la identidad de nuestros propios sistemas de educación superior.

36 El GATS, en lo que concierne a la educación superior no sólo no es suficientemente transparente, sino que contiene artículos que evidentemente no son claros y que puedan dar lugar a interpretaciones perjudiciales, como son los artículos I.3, donde no queda claro qué se entiende por servicio público que no se ofrece comercialmente, ya que éstos están exceptuados del Convenio, y el VI.4, que se refiere a las facultades de los países de establecer las regulaciones nacionales referente a calificación y estándares de calidad, agregando: “que no deben ser más gravosos de lo necesario para asegurar la calidad de los servicios”. Pareciera, como dice Jane Knight, que ese texto es vago a propósito y debilita la garantía de la calidad y los procedimientos de acreditación.

Del debate se desprende que las respuestas a los riesgos que significa el GATS para la educación superior, corresponden principalmente al ámbito político: la necesidad que los Estados tienen de crear sistemas nacionales de acreditación sólidos, transparentes, que gocen de gran credibilidad y que incorporen normas para la acreditación de programas ofrecidos por proveedores extranjeros, es decir todas la modalidades llamadas *Crossborders* o Transfronterizas. Estas normas deberán hacerse extensivas a la autorización para el funcionamiento de agencias de acreditación extranjeras. Se pregunta la misma Jane Knight: “¿Tienen los países la capacidad y

voluntad política de establecer y supervisar sistemas de aseguramiento de la calidad de los programas de educación superior, tanto para la exportación como la importación?”.

Se requiere, también, una revisión a fondo de la Convención latinoamericana sobre reconocimiento de diplomas, títulos y estudios de nivel superior ya que la actual, suscrita a principios de la década de años 70, bajo los auspicios de la UNESCO, es inoperante. Sería preciso introducir en ella nuevos criterios, en el sentido de ligar los reconocimientos a que tales títulos o certificados sean expedidos por instituciones acreditadas por organismos oficialmente reconocidos para otorgar esas acreditaciones.

Necesitamos revisar la “arquitectura” de nuestros sistemas de educación superior para armonizarla y crear el Espacio Común Académico Latinoamericano de Educación Superior.

Para crear este Espacio Común Iberoamericano será preciso suscribir varios acuerdos:

- Un acuerdo sobre convalidación de diplomas, títulos y estudios de nivel superior.
- Un acuerdo sobre los niveles de los grados académicos: licenciatura, maestría, doctorado y especializaciones.
- Un acuerdo sobre un sistema de asignación y transferencias de los créditos universitarios, que defina, en el ámbito iberoamericano, las unidades de valoración para las clases teóricas y prácticas, así como para el trabajo individual del estudiante. En otras palabras, definir el “nuevo crédito latinoamericano”, que esté enfocado más en la actividad del alumno que en el trabajo del profesor.

Convendría promover la existencia de organismos subregionales autorizados para acreditar agencias de acreditación, lo cual permitiría una mayor movilidad de estudiantes, profesionales y profesores entre las subregiones. Algo valioso sería aportar criterios para la definición de estándares subregionales que lleven a la definición de estándares y principios

de buenas prácticas, a nivel regional. En este sentido son muy importantes las contribuciones de RIACES.

Recientemente, la UNESCO convocó un Seminario Latinoamericano sobre “Movilidad Académica en un ambiente comercial: cuestiones, riesgos y oportunidades”, que tuvo como sede el CESU de la UNAM. Al intervenir en el panel de conclusiones, reseñé algunos de los puntos más importantes del debate que tuvo lugar en este Seminario, según mi criterio personal, y que fueron, entre otros, los diez siguientes:

1. Reafirmar, siguiendo lo proclamado por la *Declaración Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI* (París, 1998), que la Educación Superior es un “bien público” y su papel en “la consolidación de los derechos humanos, el desarrollo sostenible, la democracia y la paz, en un contexto de justicia”.
2. Promover un análisis, una reflexión profunda sobre el concepto de “bien público global”, por cuanto puede implicar una intención o tendencia a sustraer de la jurisdicción de los Estados Nacionales la regulación de la educación superior, y sutilmente empujarla al ámbito de las regulaciones de los organismos globales o internacionales, como la OMC.
3. Reafirmar el principio de la autonomía responsable con rendición social de cuentas y la garantía de la libertad académica.
4. Reconocer la internacionalización como una dimensión del quehacer de las instituciones de educación superior y como “un reflejo del carácter mundial del aprendizaje y la investigación”. La Declaración Mundial destacó a la internacionalización de la educación superior como “un componente clave de la pertinencia en la sociedad actual, subrayando que se requiere más internacionalización, pero también más contextualización”. Además, la distinguió con el calificativo de “Internacionalización solidaria”.

5. Distinguir entre Internacionalización y Transnacionalización. Hacer un esfuerzo por diferenciar la Internacionalización, que es benéfica o “amigable”, de la invasión de nuestros países por proveedores presenciales o virtuales de programas de baja calidad y de puro negocio, sin ninguna o poca pertinencia a las necesidades del país receptor. “Hay 50 compañías que ofrecen servicios de Educación Superior a escala internacional que cotizan en la bolsa de valores”, según Jane Knight.

6. Recomendación para el Comité Científico Latinoamericano: un Análisis profundo de la internacionalización

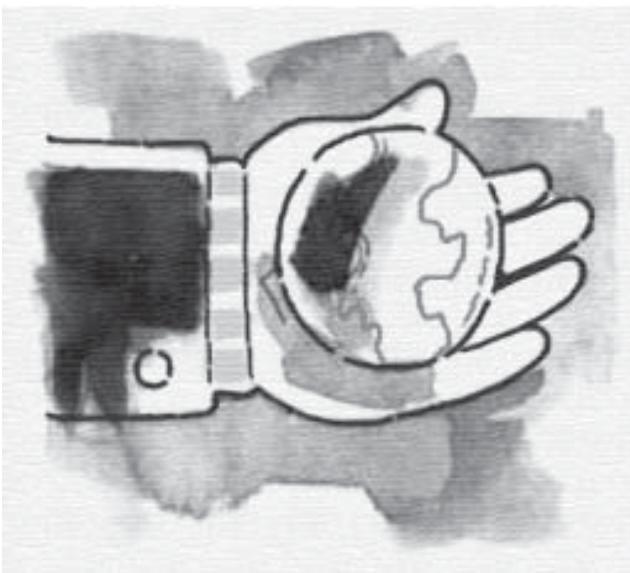
- su situación actual, etcétera sobre datos empíricos y sus resultados. Cómo promover una internacionalización más horizontal, es decir, más orientada hacia América Latina y más internacionalización en el campo de las ciencias sociales y humanas.
7. Mayor circulación de la información sobre los proveedores extranjeros, entre los países de América Latina.
 8. La internacionalización debe ser vista como un “proceso civilizatorio”, siempre y cuando no esté únicamente inspirada en principios empresariales, en el lucro, en el simple negocio, sino en la “civilidad” y la “solidaridad”.
 9. Importancia de la distinción entre globalización y mundialización. No podemos sustraernos de la mundialización, pero si debemos resistir al modelo neoliberal de globalización que se nos quiere imponer.
 10. Todo esto deja una gran tarea para el futuro: repensar las bases conceptuales de la internacionalización y del comercio internacional de servicios de educación superior. ¿Y esto para qué? Para saber sobre bases firmes, cómo debemos actuar en este nuevo escenario.

4. Conclusiones

Para finalizar, cabe señalar que estos desenvolvimientos en el contexto internacional generan también amenazas para la autonomía universitaria, tal como hasta ahora la hemos concebido tradicionalmente. Su mejor defensa radica en un redimensionamiento conceptual de la autonomía, a luz de los nuevos desafíos, pero conservando sus atributos esenciales, que se ciñen a la libertad como la atmósfera irrenunciable del quehacer académico, y a su ejercicio con la mayor transparencia y responsabilidad social.

38 En este sentido, la autonomía no implica aislamiento sino presencia en el ámbito nacional e internacional, fortalecimiento de nuestros valores culturales y de nuestra identidad como naciones, pero abiertas al diálogo intercultural y a la comunidad académica internacional. Sólo siendo instituciones libres y responsables las universidades pueden ser las interlocutoras por excelencia de ese respetuoso y fructífero diálogo internacional.

En este mundo contemporáneo, plétórico de desafíos e incertidumbres, la Universidad necesita autonomía, incluso para replantearse su propio ser y quehacer.



La reinención de la universidad es un reto que deben asumir las comunidades académicas, especialmente las del llamado Tercer Mundo. Es lo que nos corresponde hacer en América Latina, si queremos una universidad “a la altura de los tiempos”. Si América Latina fue capaz, a principios del siglo pasado con el Movimiento de la Reforma de Córdoba (1918), de concebir una “idea de universidad” apropiada para aquel momento histórico y a los cambios que entonces experimentaba la sociedad latinoamericana, América Latina será también capaz de engendrar una nueva “idea de universidad”, que conlleve los elementos que se requieren para dar respuesta al gran desafío que nos plantea el ingreso de nuestra región en la sociedad del conocimiento, la información y el aprendizaje permanente, en un contexto globalizado y de apertura a grandes espacios económicos.

Esta nueva “idea de universidad”, necesariamente tiene que partir de los tres paradigmas fundamentales del siglo XXI: el desarrollo humano sustentable, la cultura de paz y la educación permanente. Elemento clave del nuevo concepto será el compromiso constante de la universidad con los procesos de innovación.

Debemos generar “horizontes de reflexión” sobre el futuro de América Latina y de su Universidad. Debemos retar la imaginación y replantearnos los objetivos, la misión y las funciones de las instituciones de educación superior para que estén a la altura de las circunstancias actuales y del nuevo milenio.

Concluyo con un pensamiento de Alain Touraine: “La universidad tiene que concentrarse en la formación de individuos libres y responsables. Debemos ir más allá de análisis optimistas de la mundialización o de una crítica puramente política, para desarrollar una reflexión con inteligencia, con emoción, con solidaridad; es decir, un pensamiento que intente definir las bases de una posible rehumanización del mundo”.

- ¹ Parece que es en la Escuela Benedictina de Salerno —no obstante su destacado influjo árabe— donde se emplea por primera vez el nombre “universidad”, pero la Escuela desaparece a finales del siglo XIII. Es en Oxford, en 1252, donde se utiliza en la forma Statuit Universitas Oxoniensis, lo que lleva pocos años después a constituir el University College, uno de los tres primeros típicos de la organización inglesa. En París se usa en 1254 para designar el conjunto de escuelas, no el de maestros, hasta que en 1261 se emplea Universitas Parisienis. Acaso la primera vez que en lengua española se hace mención de “la universidad de los maestros y de los escolares del estudio” es en una carta del rey Alfonso X —cuando se titulaba rey de Castilla, de León, de Toledo, de Galicia, de Sevilla, de Córdoba, de Murcia, de Jaén y del Algarbe— dirigida a los “conservadores de mi estudio de Salamanca” (algo así como el Consejo Universitario o la Junta de Gobierno) para ratificar los privilegios concedidos anteriormente por su padre, mandando a los alcaldes de Salamanca que ayuden a su cumplimiento. La carta está fechada en Alcalá el 1º de enero de 1314. Probablemente en todo el siglo XIII no se menciona oficialmente la palabra “universidad”. Salvo mejores precisiones de los historiadores, podemos decir que ese nombre de “universidad” no aparece, al menos en lengua española, hasta los primeros años del siglo XIV; durante el siglo XIII, el primero de la vida universitaria, no se emplea otra denominación sino “estudio”. Francisco Giral: “Orígenes históricos de las Universidades”, en *Universidades*, n.56, abril-junio de 1974, pp. 81 a 84.
- ² “Cuando en 1274 la turbulencia de los estudiantes de Bolonia y su desprecio por las autoridades y las leyes ciudadanas se convierten en un peligro para el orden de la ciudad, ésta, sin embargo, rechaza la propuesta de abolir los privilegios estudiantiles para no provocar una emigración en masa, que podría significar la muerte del Estudio boloñés”. Rodolfo Mondolfo. *Universidad: pasado y presente*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966, pág. 23.
- ³ “El nacimiento de la Universidad de Bolonia, al comienzo del siglo XII, responde a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superposición de las leyes introducidas por las sucesivas invasiones de los bárbaros. Se había producido una confusión tan grande que se decía haber tantas leyes cuantas cosas diferentes... Conceptos jurídicos firmes podía darlos tan sólo la tradición del *ius romanum*, conservada en los colegios de juristas de Pavia, Pisa y especialmente de Ravena... Pero en 1106 Bolonia se separó de Ravena y entonces debió procurarse los libros legales y convertirse en centro de estudios jurídicos... El iniciador de la escuela de comentaristas (glossatores) del derecho romano fue Irnerio. Con él y toda su escuela hasta Accursio, autor de la *Glossa magna*, Bolonia adquiere su renombre mundial de *legum mater*, y lo consolida con Graciano”. Rodolfo Mondolfo. *Op. cit.*, pp. 15 y 16.
- ⁴ Alfonso Borrero C.S.J. *La Autonomía Universitaria Hoy, Simposio Permanente sobre la Universidad*, Santiago de Cali, 1996-1997. p. 6.
- ⁵ José Medina Echavarría. *Filosofía, Educación y Desarrollo*. Siglo XXI Editores, Primera Edición, México, 1967, pp. 154 y siguientes.
- ⁶ “Ha habido épocas, nos dice Julián Marías, en que la universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo una componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha ocurrido a su margen”... “Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV”... Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediados del XVIII. En este tiempo, las universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano, lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Tomás de Aquino, Alberto Magno, Duns Escoto, Ocaña —las figuras máximas del tiempo— habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, D’Alembert, Rousseau. Todavía lo son Vitoria y Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte. Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolf, el nuevo escolástico. Después sí: los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de universidad: Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson —para hablar sólo de la filosofía, sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas—; así Schopenhauer; Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las universidades”. Julián Marías, “La universidad, realidad problemática”, en *La Universidad en el siglo XX*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1951, pp. 319 a 332.
- ⁷ Germán W. Rama. *El sistema universitario en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970, pp. 195 y 196.
- ⁸ Luis Galdamés. *La Universidad Autónoma*. Imprenta Borrásé, San José, 1935, pp. 83 a 85.
- ⁹ Risieri Frondizi. *La Universidad en un mundo de tensiones*. Paidós, Buenos Aires, 1971, p. 276. “Aunque estrechamente vinculados, autonomía y libertad de cátedra hace relación a la libertad del profesor de comunicar su enseñanza —y quizás en un marco más amplio— los resultados a que ha llegado por sus estudios sus reflexiones —según la fórmula de Sir Hector Hetherington— y no necesariamente está unida a la autonomía, que implica relación entre la institución y el Estado. Dicho en otra forma, pueden existir universidades —como las francesas— en las cuales no existe autonomía y, sin embargo, existe una irrestricta libertad docente. En tanto que algunas universidades autónomas nacionales pueden limitarse a libertad de cátedra —por muchos medios directos o indirectos— por prejuicios políticos, y algunos centros privados totalmente autónomos, pueden también hacerlo por motivos semejantes. En todo caso es necesario indicar que la libertad académica tiene su origen en el carácter propio de la universidad, y que debe ser preservada de limitaciones por motivaciones dogmáticas, políticas o de intereses del poder público”. Jorge Mario García Laguardia. *La Autonomía Universitaria en América Latina. Mito y realidad*. UNAM, México, 1977, p. 24.
- ¹⁰ Tal fue el criterio de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972), que incluyó entre sus proposiciones generales una dirigida a la UDUAL, para que este organismo incluya en sus planes de trabajo “la necesidad de elaborar un concepto dinámico de autonomía que considere la participación cada vez mayor de la universidad en el proceso de transformación”. Véase: Memoria de esta Conferencia publicada por UDUAL bajo el título: *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el cambio social de América Latina*. México, 1972, p. 484.
- ¹¹ “Dicen los axiólogos que la conversión injustificada de los valores-medios en valores-fines lleva el nombre de aberración estimativa: todos los vicios corresponden a semejante fórmula”. Roberto Munizaga Aguirre: *La Universidad Latinoamericana* (mimeografiado), UNESCO, 1962.
- ¹² UNESCO. *Documento para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995, p. 42.
- ¹³ “En el naciente modelo de ciencia, la producción de conocimiento está orientada a su aplicación comercial, con lo cual los objetivos primarios de los científicos se transforman en otros distintos a la búsqueda

desinteresada de la verdad, erosionándose así el ethos académico, esto es, el ethos de la investigación desinteresada". Licha, Isabel. *La investigación y las universidades latinoamericanas en el umbral del siglo XXI: Los desafíos de la globalización*, Colección UDUAL 7, UDUAL, México, D.F. 1996, p.15.

¹⁴ Rivero, José. *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempo de globalización*. Miño y Dávila, Editores, Buenos Aires, 1999, p.19.

¹⁵ Limitándonos a la Ciencia, la Tecnología y la investigación universitaria, vale la pena recordar los datos siguientes: a) Según el Informe Mundial de la Ciencia (UNESCO, 1996) el porcentaje promedio en I&D, para América Latina, estuvo en 1992 en el orden del 0,4% del P.I.B., o sea uno de los más bajos a nivel internacional. Ningún país de América Latina alcanza el 1% del P.I.B., recomendado por la UNESCO hace más de veinte años, siendo Brasil el que más se aproxima (0.88%). En Centroamérica, todos los países, salvo Costa Rica, invierten menos del 0.2% del PIB en I&D; b) El número de científicos e ingenieros que trabajan en labores de I&D en América Latina es apenas de 20 por cada millón de habitantes, mientras que en los países asiáticos de reciente industrialización alcanza a 1.300 y en la Unión Europea a 2.000 por cada millón. Por lo tanto, no puede sorprender que la región contribuya solamente con un 1.3% de la producción científica mundial; c) En América Latina la inversión en Ciencia y Tecnología es financiada principalmente por el Estado y se mueve entre un 55% (Chile) hasta un 95% (Argentina); d) Las Universidades, fundamentalmente las públicas, representan la columna vertebral de la investigación científica de la región. La comunidad científica regional es estimada en unas cien mil personas, de las cuales el 80% se encuentra en las universidades, principalmente públicas. Las universidades auspician, como promedio regional, cerca del 70% de la investigación nacional, no obstante que el porcentaje que destinan a la investigación, de sus propios presupuestos, suele ser sumamente bajo (no llega al 10% como promedio regional). Los proyectos de investigación se financian generalmente con recursos extrapresupuestarios.

¹⁶ Gómez Buendía, Hernando PNUD. *Educación. La agenda del siglo XXI. Hacia un desarrollo humano*, TM Editores, Bogotá, 1998. "Algunas famosas experiencias de desarrollo regional exitoso, en países desarrollados, son ilustrativas de que la capacidad para conformar estructuras productivas competitivas, innovadoras y comprometidas mediante el aprendizaje permanente hacen la diferencia entre progreso, sobrevivencia y/o atraso de las regiones y naciones, a la hora de acceder a los beneficios del desarrollo económico (Ohmae 1995). Aquéllas que logran fortalecer sus sistemas de educación superior y muestran un mayor compromiso para apoyar las actividades de investigación, innovación y transferencia de tecnología, se convierten en espacios de alta concentración de capital local o externo, elevando su tasa de crecimiento y mejorando sus condiciones de empleo (Shutte & van Alsté, 1998). Citados por Mungaray Lagarda, Alejandro y Ocegueda Hernández, Juan Manuel, en *El Servicio Social y la Educación Superior frente a la pobreza extrema en México*, ANUIES, 1999, p. 26.

¹⁷ Ferrer, Aldo. *De Cristóbal Colón a Internet: América Latina y la globalización*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 1999, p.23.

¹⁸ Gorostiaga, Xabier S.J., en busca del eslabón perdido entre educación y desarrollo: Desafíos y retos para la universidad en América Latina y el Caribe, ensayo incluido en el libro *La Educación en el horizonte del siglo XXI*. (Coordinadores: Carlos Tünnermann B. y Francisco López Segre), Colección Respuestas, Ediciones IESALC / UNESCO, Caracas, 2000, pág., 147 y siguientes.

¹⁹ UNESCO. *Política para el Cambio y Desarrollo en la Educación Superior*, París, 1995, p. 42.

²⁰ López Segre, Francisco: Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial (fotocopiado).

²¹ Marco Antonio Rodríguez Díaz: "La OMC y la Educación Superior para el Mercado", en el libro colectivo *La Educación Superior frente a Davos*, UFRGS Editora, Universidad Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2003, p. 45 y siguientes.