

La revolución inconclusa

Conceptualización de las etapas de la universidad latinoamericana y la reforma universitaria pendiente

ENRIQUE MARTÍNEZ LARRECHEA* | ADRIANA CHIANCONE**

Este trabajo tiene la finalidad de abordar la cuestión de la reforma universitaria latinoamericana y sus desafíos actuales. Para ello, se pasó revista al movimiento reformista en las dos primeras décadas del siglo XX con el objetivo de conceptualizar y caracterizar el desarrollo universitario y de establecer una cierta periodización de éste. La conjetura central es que existe una relación estrecha, no mecánica, entre contexto sociopolítico y universidad. La universidad latinoamericana siguió de cerca los procesos de expansión del Estado y de industrialización e integración de la región, con la mediación de la cultura política académica de las clases medias y de núcleos universitarios. Con base en análisis documental, revisión bibliográfica y observación de algunas instancias previas a la realización de la Conferencia Regional de Educación Superior (CRES 2018) se concluye que la región debe construir una respuesta propia, dada la ausencia de una visión estratégica convergente entre los actores principales.

This paper addresses the issue of the Latin American university reform and its current challenges. In order to do this, we review the reform movement in the first two decades of the 20th century with the aim of conceptualizing and characterizing university development in Latin America and establishing its chronology. Our central conjecture is that there is a close, non-mechanical relationship between the socio-political context and the university. The institution of the Latin American university closely followed the State's expansion processes as well as the region's industrialization and integration, all these mediated by the academic political culture of the middle classes and the university centers. Based on documentary analysis, bibliographic review and observation of some instances prior to the Regional Conference on Higher Education (CRES by its acronym in Spanish) 2018, we reach the conclusion that the region must build its own response, given the absence of a convergent strategic vision among the main actors.

Palabras clave

Educación superior
Universidad
Reforma universitaria
Integración regional
ENLACES

Keywords

Higher education
University
University reform
Regional integration
ENLACES Program

Recepción: 4 de abril de 2019 | Aceptación: 19 de diciembre de 2019

DOI: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.170.59366>

* Profesor-investigador del Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR) (Uruguay). Investigador del Sistema Nacional de Investigadores (ANII, Uruguay). Doctor en Relaciones Internacionales. Líneas de investigación: políticas comparadas de educación superior; integración regional. CE: martinez.larrechea@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7453-2796>

** Profesora-investigadora del Instituto Universitario Sudamericano (IUSUR) (Uruguay). Investigadora del Sistema Nacional de Investigadores (ANII, Uruguay). Doctora en Ciencias. Líneas de investigación: procesos de creación de instituciones científicas; interfase ciencia-universidad. CE: adrianachiancone@iusur.edu.uy. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4332-3702>

INTRODUCCIÓN

Ha transcurrido más de un siglo desde que tuviera lugar un conjunto de potentes transformaciones sociales, culturales, políticas y económicas que afectaron profundamente a la universidad en la región latinoamericana y caribeña. La oportunidad de un balance y de la formulación de perspectivas, es evidente. Necesitamos una nueva reflexión en profundidad sobre la universidad (sudamericana, latinoamericana y caribeña)¹ y sobre sus desafíos actuales.

El objetivo de este trabajo es abordar esos desafíos sin restringirse a desarrollar una crónica del proceso histórico, ni a la realización de una simple retrospectiva sobre hechos memorables del pasado. Se trata de tender un puente entre la experiencia histórica y los desafíos contemporáneos, rehuendo los usos pragmáticos del relato histórico, esto es, los discursos de tipo instrumental que ofrecen una mirada, a menudo lineal, de aquellos procesos y desafíos.

Para ello, desarrollamos en este trabajo una perspectiva que se incluye en el campo de estudios de las políticas de educación superior comparada. Este campo interdisciplinar comenzó a constituirse a partir de estudios clásicos sobre la educación superior en la década de los años sesenta, tributarios de diversas tradiciones, entre los que cabría mencionar, entre otros autores, a Joseph Ben David (Ben David, 2002; Ben David y Sullivan, 1975), Clark Burton (1995; 1998) y Pierre Bourdieu (2008).

Con la crisis del petróleo de los años setenta, y la consiguiente crisis fiscal de los Estados industriales occidentales, se produjo una nueva vigencia del liberalismo económico. Este neoliberalismo justificó la retirada del financiamiento estatal en diversos ámbitos: en la Inglaterra de Margaret Thatcher, hacia fines de la década de 1980, esta nueva política, basada en indicadores de desempeño y un nuevo rol evaluador del Estado, generó la necesidad de

repensar el campo de las políticas públicas de educación superior, que se expresó en los aportes de Neave (2001), Teichler (2006), Van Vught (Neave y Van Vught, 1994), De Witt (2011) y Altbach (1992), en los Estados Unidos.

En nuestra perspectiva, éste fue el contexto histórico de vertebración del campo. Con el cambio del estilo de desarrollo de América Latina y el comienzo del regionalismo abierto, estas tendencias —casi contemporáneamente— recibieron también atención de parte de destacados académicos latinoamericanos. Entre ellos, sin agotar la lista: Schwartzmann (2008); Brunner (1990; 1994); Krotsch (2001); García Guadilla (2010); Vessuri (2006) y una pléyade de investigadores mexicanos (nucleados en cierta etapa en la Red Riseu, algunos de los cuales eran investigadores del Centro de Estudios sobre la Universidad, y del actual Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, de la Universidad Nacional Autónoma de México). En la revisión conceptual sobre la reforma universitaria haremos referencia a algunos de los autores mencionados.

En este trabajo nos proponemos establecer una cierta cronología o marco de periodización del desarrollo de la reforma universitaria latinoamericana, para pasar a discutir luego sobre los paradigmas y los roles políticos y sociales de la educación superior y, en especial, de la universidad. Intentamos caracterizar en grandes líneas la reforma universitaria latinoamericana de principios del siglo XX (una reforma que no comenzó ni terminó en 1918), vincularla con otras transformaciones sociales relevantes, analizar la situación de la universidad latinoamericana en el periodo de dos décadas y de tres Conferencias Regionales, transcurridas entre 1998 y 2018, e identificar los desafíos contemporáneos.

El sistema de hipótesis o conjeturas del artículo supone, en primer lugar, que existe una relación muy significativa entre contexto

1 Por razones de practicidad, en este texto se usará la expresión “universidad latinoamericana” para incluir a la universidad latinoamericana y caribeña y a la universidad sudamericana de países extra latinoamericanos (como Guyana y Surinam). La expresión más precisa sería “universidad sudamericana, latinoamericana y caribeña”.

político y universidad, y ello se expresa en los contenidos sociales y políticos del Estado y el rol de las universidades e instituciones académicas en diversos estadios de desarrollo. Esta relación dista de ser mecánica, pero implica la posibilidad de conceptualizar y caracterizar el rol de las universidades en una perspectiva más amplia, política y social. Una segunda conjetura es que, en esa relación entre contexto político y universidad, cumple un rol decisivo una dimensión clave: la cultura político-académica predominante, es decir, el *ethos* y el conjunto de creencias, valores y prácticas que ordenan la vida universitaria. Las variaciones en esa cultura-política académica explican también la conformación de tendencias de transformación y la suscitación de nuevos consensos.

El abordaje elegido conecta la educación superior comparada, la historia de la educación, los estudios sociales de la ciencia y la tecnología, las relaciones internacionales y el campo de análisis de las políticas públicas.

El presente trabajo se basó en la investigación de fuentes secundarias, bibliográficas y documentales, y se desarrolla en dos secciones, a las que se agrega una sección de conclusiones y otra de referencias.

CONCEPTOS CENTRALES PARA PERIODIZACIÓN(ES) POSIBLE(S)

Como se indicó arriba, el conjunto de hipótesis básicas asume diversas relaciones entre universidad y contexto sociopolítico; una relación entre instituciones académicas y el rol y contenidos del Estado, mediados por las culturas político-académicas predominantes.

El periodo de la expansión ibérica. Podemos relacionar a la universidad de la conquista y colonización con la función social y cultural de la transferencia del modelo de las universidades de Alcalá de Henares y de Salamanca, a tierras de los actuales Bolivia, República Dominicana, Perú y México. El rol de estas universidades fue la formación de cuadros

gubernamentales y eclesiales en la América indiana, incluidas las élites liberales y revolucionarias sudamericanas, formadas en la Universidad de Charcas (hoy la boliviana Universidad Mayor San Francisco Xavier).

En suma, las universidades están directamente asociadas a los actores —Estados, órdenes religiosas y culturas— responsables por la configuración mestiza de lo que hoy es América Latina. La expansión del sujeto europeo configuró una nueva arena política (el mundo moderno interconectado) y cultural.

El periodo de la Ilustración. En el surgimiento de la Ilustración, la lucha por la hegemonía imperial durante los siglos XVIII y XIX, el rol de las polis oligárquicas y el surgimiento de nuevas élites criollas promovieron el suceso de un nuevo modelo institucional y cultural: la universidad napoleónica. La misma viabilizó las necesidades de construcción de un nuevo modelo político en el marco de la fragmentación política derivada de la Independencia. El rol fundamental de la universidad fue organizar la provisión de cuadros del gobierno y de la sociedad coloniales, funcional a un modelo de inserción externa de los nuevos Estados.

Este periodo resulta clave, en la medida en que supone experiencias de creación, innovación o reforma de instituciones preexistentes. A título de ejemplo, cabe considerar aquí la creación de la Universidad de Buenos Aires (1821), el proceso fundacional de la universidad uruguaya (1833-1849) y la conversión de la antigua universidad colonial, a menudo *alma máter* de la dirigencia revolucionaria hispanoamericana, en universidades nacionales de los nuevos Estados que alcanzaron su independencia en las primeras décadas del siglo XIX. La implantación de este modelo (que podríamos denominar “napoleónico”) tuvo una influencia considerable en la historia universitaria de la región.

El periodo de la industrialización y la modernización. A comienzos del siglo XX, las insuficiencias del modelo de acumulación agroex-

portador afectaron la hegemonía social de los sectores ligados a la intermediación comercial y financiera. La crisis de los regímenes políticos oligárquicos y exclusivistas (como lo ilustran los casos de Argentina y de Uruguay en la segunda década del siglo XX) dio lugar a nuevas expresiones políticas de las clases medias. Los nuevos actores necesitaban reconfigurar los aparatos cultural y productivo; en especial, en el Cono Sur (sur de Brasil, Uruguay, Argentina, Chile, Perú) se habían consolidado países de inmigración y sociedades trasplantadas (Ribeiro, 1992). El proceso demográfico y político requirió una nueva circulación de las élites y las transformaciones institucionales y culturales asociadas a la modernización.

Aunque esta realidad se expresó en forma diversa en las distintas sociedades nacionales, no es posible ingresar en este artículo en una consideración detallada de las concretas sociedades nacionales.

Methol Ferré (1968), en un artículo titulado “De Víctor Raúl a Fidel. En el epicentro de Córdoba”, nos ofrece una sintética visión de conjunto:

Córdoba se inscribe como efecto de la primera gran oleada de las clases medias en la historia de América Latina, que corre entre 1910 y 1920 y casi la abarca por entero, con distintos grados de incidencia y poder. Batlle en el Uruguay, Irigoyen en Argentina, Alessandri en Chile, Billinghurst y Leguía en Perú, Saavedra en Bolivia, Suárez en Colombia y Maderos y Carranza en Méjico, aquí complicada con la revolución agraria, serán sus portavoces. El eco de Córdoba es la repercusión social en la Universidad de esa onda sísmica que remueve a los viejos patriciados. Un cierto nacionalismo liberal, un “radicalismo”, será su tónica, acentuada de modo diferente en Méjico, donde la eclosión es revolucionaria y toma ciertas consignas socialistas, y en Uruguay, donde se instala pacíficamente el Welfare State con amplias estatizaciones de servicios públicos. El 17 serán el Colegiado uruguayo y la nueva Constitución de

Querétaro mejicana. Un primer empuje de democratización sacudía América Latina. Y Córdoba también querrá democratizar a la Universidad, exigiendo la participación estudiantil. No soportará más a una universidad “parisina” y la trasmutará en “boloñesa”. Así, del movimiento cordobés saldrán los nuevos dirigentes para la segunda oleada de las clases medias (Methol Ferré, 1968: s/p).

No es casual que estos cambios en la sociedad y en la universidad se produzcan en el momento en que emerge un nuevo actor político hegemónico: los Estados Unidos. Éstos habían identificado a la universidad alemana como un modelo válido para expandir la formación avanzada y especializada requerida por la industrialización y la continentalización de la economía estadounidense. El desarrollo de departamentos y escuelas de graduados creó las condiciones académicas para la centralidad del sistema de educación superior, ciencia, tecnología e innovación. Esta acumulación temprana permitió a Estados Unidos el desarrollo del conocimiento funcional a su supremacía estratégica, lo que se expresó, por ejemplo, en el Proyecto Manhattan (durante la Segunda Guerra Mundial) o en el posterior desarrollo de Internet. La investigación y desarrollo como palanca estratégica y la articulación del capital público y privado hicieron de la ciencia y la tecnología uno de los factores decisivos del poder mundial.

El periodo de la universidad nueva. En América Latina y el Caribe, desde el fin de la Segunda Guerra Mundial, se crearon las condiciones para una nueva revisión de la estructura universitaria. El modelo de sustitución de importaciones, el comienzo del proceso de integración regional desde inicios de la década de los años sesenta, y el surgimiento de un pensamiento propio, originado en la reflexión sobre las condiciones y posibilidades económicas de la región a través de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), se

cuentan entre los factores que promovieron un proceso de modernización universitaria. La estructura bipolar del sistema internacional y la revolución cubana son también datos relevantes de ese proceso. A nivel mundial, además, se vivió desde finales de la década de los cincuenta la irrupción de la juventud como actor dinámico.

Si en 1918, la juventud educada había tomado la bandera de la democratización de la universidad y de la política, en 1968 fueron las masas juveniles las encargadas de denunciar y enfrentar al sistema hegemónico, sea en las calles de París, o en la plaza de Tlatelolco.

Entre 1947 y 1960, la cooperación internacional y las agendas y grupos endógenos en diversos países contribuyeron a la creación de importantes centros regionales de investigación y de formación en el dominio social y económico.² En Brasil, cabe mencionar la fundación de las primeras universidades a partir de 1930, la progresiva formación de un cuerpo académico con posgraduación en el extranjero y, finalmente, el ambicioso proyecto urbano de la ciudad de Brasilia y de su universidad. El exilio de la intelectualidad brasileña desde el segundo lustro de los años sesenta resultó en una fertilización de Argentina, Chile y Uruguay con las reflexiones y avances promovidas por intelectuales como Darcy Ribeiro, Celso Furtado y Fernando Henrique Cardoso, entre otros (Sguissardi, 2006).

De este modo, 40 años después, la universidad latinoamericana volvía a estar nuevamente en debate, esta vez en un contexto de insurgencia juvenil, de creciente relevancia de los enfoques desarrollista y dependentista, y del surgimiento de guerrillas, todo lo cual sacudió a buena parte de la juventud universitaria. Será el “Ariel” armado, al que se refirió Methol, un momento previo al “Ariel” desaparecido, víctima de la guerra sucia desarrollada por los aparatos estatales bajo la doctrina de la seguridad nacional.

Por una parte, la universidad tradicional (del periodo de la modernización) intentó reorientarse en dirección al cientificismo y la neutralidad valorativa —en especial en las ciencias sociales—, mientras que otro sector de la intelectualidad apostó a perspectivas de desarrollo autónomo, sobre la base del proceso de industrialización y de un rol indicativo y planificador del Estado. Mientras tanto surgía una escuela latinoamericana de ciencia y tecnología y nuevos centros de aprendizaje e investigación relevantes. Una tercera corriente, ya mencionada, de carácter dependentista, vinculada al marxismo, o a versiones nacionales del marxismo, apostó a un proceso revolucionario inspirado en la Revolución Cubana.

Por lo tanto, las propuestas de transformación posteriores a la Segunda Guerra Mundial no deben ser integradas en un solo proceso, sino en (al menos) dos: el de la modernización (visible por ejemplo en la introducción de la sociología científica de la modernización, en la Universidad de Buenos Aires, tras la caída del primer peronismo) y el de la transformación (en su vertiente dependentista y revolucionaria, o en su vertiente desarrollista). Estos rasgos fundamentales del periodo de la universidad nueva, a inicios de la década de 1960, son suficientes para establecer una discontinuidad entre aquella y la universidad de la modernización: abandono del positivismo, del funcionalismo y de la neutralidad valorativa (en ciencias sociales), nuevos debates paradigmáticos, emergencia de nuevos actores sociales, entre ellos pujantes clases medias juveniles y universitarias, constituyen transformaciones críticas del contexto social y político que se expresarán en una cultura político-académica crítica que apostaba a la transformación, y que se atrevía, incluso, a postular nuevos modelos universitarios, como el proyecto de la Universidad de Brasilia.

Las dictaduras militares generalizadas durante la década de los años sesenta y setenta

2 La CEPAL, el Instituto Latinoamericano de Planificación Económica y Social (ILPES) y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) en Chile y México, entre otras.

reestablecieron las versiones despolitizadas y controlables de universidad cientificista o profesionalista, al tiempo que clausuraron las expresiones críticas del dependentismo y, por extensión, cualquier otra orientación heterodoxa, así como los movimientos de transformación del modelo universitario, de la *universidade nova*, como la Universidad de Brasilia. Con todo, en el caso brasileño ciertas élites tecnocráticas del militarismo recuperaron perspectivas desarrollistas y promovieron procesos de “interiorización” o descentralización, así como la creación de nuevas universidades. Ese fue el caso de la Universidad de Campinas, que sí logró implementar con éxito ideas renovadoras, como la de los Institutos Centrales (Morosini y Franco, 2011; Morosini, 2011; Ferreira de Oliveira *et al.*, 2011).

En muchos casos, como en Uruguay, los debates sobre la universidad fueron congelados desde finales de los años sesenta y sólo pudieron retomarse tras la recuperación del régimen democrático. Estos debates, fertilizados por el aporte de Darcy Ribeiro, se retomaron en 1985, luego de recuperada la autonomía. Sobrevendría el tiempo de la universidad escenario de las grandes transformaciones contemporáneas.

Provisionalmente, podemos proponer una primera periodización: a) el periodo de la expansión ibérica; b) el periodo de la Ilustración; c) el periodo de la industrialización y la modernización; d) el periodo de la universidad nueva; y e) el periodo de la universidad escenario de las grandes transformaciones contemporáneas.

LA REFORMA LATINOAMERICANA Y SU SIGNIFICADO POLÍTICO Y CULTURAL

En esta sección se abordará inicialmente el concepto de reforma universitaria, tomando como referencia algunos autores del campo de la educación superior, como Teichler, Krotsch y Brunner. Así, por ejemplo, para Teichler (2006), la reforma de la educación superior fue una idea instalada en diversos países latinoamericanos

y de otras regiones al comienzo del nuevo siglo. Esta idea de la necesidad de la reforma engloba al menos tres cuestiones: la primera tiene que ver con “la estructura y contenido cambiante de la educación superior en un proceso de demanda creciente de conocimiento sistemático y expansión continua”, que se expresa en el término “sociedad del conocimiento” (Teichler, 2006: 185). En segundo lugar, la idea de “reforma” implica “cambios en la conducción y administración dentro de la educación superior” (Teichler, 2006: 186), asociada a la idea de conducción a la distancia y a una nueva preocupación por la calidad. Para Teichler existe una tensión entre cierto llamado a la “mejora a través de la auto reflexión y el control del trabajo académico” (Teichler, 2006: 186). La tercera cuestión involucrada en esa perspectiva generalizada de reforma se expresa en los procesos de internacionalización y globalización y la configuración de un nuevo “mapa mundial” de la educación superior. Las tres cuestiones se encuentran entrelazadas mutuamente (Teichler, 2006).

Pedro Krotsch (2001), al analizar el proceso de expansión, diferenciación y complejización de la educación superior en América Latina y en Argentina, propone una periodización que incluye a la “universidad transferida” (colonial), y a la posterior “universidad de los abogados”, correspondiente a los nuevos Estados nacionales y que es objeto del movimiento de Reforma de 1918, producto de la “confluencia de diversos factores” tales como “la emergencia de sectores medios en un sociedad en rápido proceso de desarrollo de las capas urbanas” y la “confluencia de la primera guerra mundial con las revoluciones rusa y mexicana, cuya repercusión en la Argentina se manifestó en tomas de posición políticas, éticas y filosóficas” (Krotsch, 2001: 130). La “segunda reforma”, acontecida a partir de los años 1950, supone la emergencia de un sistema de educación superior que tiende a tomar como modelo a la universidad anglosajona (Krotsch, 2001: 133). Pero con la generalización de la universidad

de la modernización se produjo también la expansión del acceso a la universidad y el despliegue de un conjunto de tendencias de diferenciación y complejización institucional. La “matrícula movilizada” se expresa en los movimientos estudiantiles de fines de la década de 1960 (Krotsch, 2001: 144). Así, a partir de esas tendencias estructurales de transformación, se hace presente una “tercera generación” (Krotsch, 2001: 149), la de los años 1990. A diferencia de las reformas impulsadas en los años sesenta, fundadas sobre el optimismo, la nueva generación de reformas se basa en el desencanto. Es, además, una generación en la que comienzan a incidir los organismos multilaterales de crédito y asistencia técnica (señaladamente el Banco Mundial). La agenda de los años noventa toma como punto de partida la diferenciación de las instituciones, el crecimiento del sector privado, la introducción de incentivos y de nuevas formas de financiamiento, la redefinición del papel del Estado y la introducción de políticas orientadas a la equidad (Krotsch, 2001).

La perspectiva de José Joaquín Brunner expresa las preocupaciones de la agenda de transformaciones de los años noventa. Básicamente, este importante autor chileno identifica una nueva relación entre el Estado y la educación superior, que pasa de un rol “benevolente” del Estado, a uno que podríamos denominar “evaluativo”. En efecto, para Brunner, la “estructura tradicional de relaciones entre la educación superior y el Estado ha entrado en crisis en América Latina”: una crisis de financiamiento incremental, una crisis por falta de regulación y una crisis por falta de evaluación. La transformación necesaria suponía el despliegue de dos nuevos ejes: la evaluación y el financiamiento (Brunner, 1990: 1994).

Este rápido bosquejo permite advertir que la cuestión de las reformas en el sistema de educación superior se encuentra entre las principales preocupaciones de los autores relevantes del campo, aunque de ningún modo agota la profusa literatura internacional, que

registra aportes, entre muchos otros, de autores tan importantes como Morin (2001) o Mariátegui (2017).

A continuación, se revisarán en líneas generales —y sin propósito exhaustivo—, diversas expresiones del movimiento de reforma universitaria en las primeras tres décadas y a lo largo del siglo XX.

El modernismo latinoamericano fue un movimiento cultural de gran relevancia, originado en la autoconciencia que emerge en algunos de sus principales escritores, ante la guerra hispano-estadounidense y su resultado más visible, el expansionismo de Estados Unidos sobre Cuba, Puerto Rico, México y Filipinas. Este movimiento se conectó con la reforma universitaria latinoamericana, a través del arielismo, el movimiento inspirado en *Ariel* de José Enrique Rodó.

Rodó, cuya obra había causado interés en la juventud, fue orador en el primer Congreso Sudamericano de Estudiantes (Montevideo, 1908). Methol Ferré (2002) indicó al respecto:

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

Hubo los Congresos de estudiantes latinoamericanos en Buenos Aires (1910) y Lima (1912) con otro Congreso en el norte de América del Sur realizado en Bogotá (1910) entre

los colombianos, ecuatorianos y venezolanos. Allí están ya los temas que recorrerán al movimiento estudiantil del siglo XX: de la universidad hacia adentro, autonomía, cogobierno y extensión al pueblo, y hacia fuera romper el aislamiento, afirmar la hermandad e ir hacia la federación continental de América Latina y la denuncia a las políticas del “monroísmo” y el “*big stick*” norteamericano (Methol Ferré, 2002: s/p).

Como lo recuerda el autor que se acaba de citar, por la misma época el dirigente socialista Manuel Ugarte cumplía una “campana latinoamericana”, iniciada con una conferencia en la Sorbona, que contaba con el patrocinio de los representantes de diversos países latinoamericanos. La gira, que se inició en Cuba y México, culminó en Río de Janeiro y en Asunción en 1913. Ese periplo estuvo acompañado por diversos actos populares y fue oportunidad para la recepción de su mensaje por estudiantes universitarios. En 1918, Ugarte fue el orador en el acto de nacimiento de la Federación Universitaria Argentina, en el cual se convocó al Congreso de Estudiantes en Córdoba.

La reforma de Córdoba buscó superar el modelo de la universidad colonial y depurar los lastres coloniales y decimonónicos de la institución, buscando la plena instalación del modelo profesionalista, de matriz napoleónica, imposible en el marco, por entonces vigente, de una concepción patrimonialista de las cátedras. La remoción de dichas estructuras conservadoras fue un propósito declarado y una de las consecuencias del movimiento reformista, como lo señala Buchbinder (2008).

El movimiento reformista no fue exclusivamente cordobés. Estuvo precedido, en Argentina y en los demás países del Cono Sur,

por diversos eventos reformistas. Sin embargo, su rol fue catalizador, legitimador y promotor de transformaciones posteriores.

Así, por ejemplo, en Perú, en la Universidad Nacional de San Antonio de Abad del Cusco tuvo lugar en 1909 una huelga de estudiantes que apuntaba precisamente contra las cátedras conservadoras y las rémoras coloniales de la universidad (Valer Bellota, 2013). Antes aún, en 1905, en la Universidad de la Plata, en Argentina, se desarrolló un movimiento reformista.

En el caso de Uruguay, desde comienzos de siglo cobró fuerza un movimiento reformista. La ley universitaria de 1908 consagraba una práctica ya vigente sobre representación estudiantil en los consejos, y el mismo año, el ya mencionado Congreso Sudamericano de Estudiantes ejerció una influencia que habría de prorrogarse en los siguientes 20 años.

En Uruguay, el reformismo se vinculó también con el fenómeno de la expansión de la matrícula universitaria. Un primer proceso de diferenciación al interior de la institución habilitó el surgimiento, entre 1915 y 1933, de diversas facultades.³

El impacto de la reforma de Córdoba en ese país propició la conformación de Asambleas del Claustro con participación del orden estudiantil. Esta movilización se consolidó con la creación, en 1929, de la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU), y en 1930 se realizó un Primer Congreso Nacional de Estudiantes y el Congreso Universitario Americano de 1931.⁴ El movimiento reformista tuvo, pues, una importancia regional, como las fuentes culturales y sociopolíticas de las que se nutrió.

Como se mencionó más arriba, en Perú, el movimiento reformista de Cusco de 1909 ya había representado una revolución exitosa contra los rasgos conservadores de la universidad:

3 Entre ellas: Arquitectura e Ingeniería, Química y Farmacia, Odontología, Ciencias Económicas y Administración y Veterinaria, entre 1915 y 1933.

4 Puede consultarse la página web de la Universidad de la República Uruguay, en: <https://udelar.edu.uy/portal/institucional/historia-de-la-udelar/> (consulta: 15 de septiembre de 2020).

En los años posteriores, en el Cusco, los vientos frescos que trajo la reforma universitaria dieron lugar a una institución de educación superior que se colocó en los primeros lugares en innovación ideológica y producción científica. No es exagerado decir que las ideas surgidas a partir de 1909 en la UNSAAC —producidas por la llamada “generación de La Sierra”— se hicieron dominantes en el debate peruano sobre democracia, la descentralización y los nuevos fundamentos culturales autóctonos de la “nación”. Los intelectuales surgidos de la reforma de 1909, integrantes de la “escuela cusqueña”, propusieron con éxito ideas revolucionarias —con amplia resonancia en todo el Perú— sobre la defensa de los derechos de los pueblos indígenas, el anti-centralismo, el regionalismo político y económico. La universidad cusqueña empezó a mirar y estudiar la realidad regional y peruana tal cual era (Valer Bellota, 2013: s/p).

A partir de 1920, y con la presidencia de Víctor Raúl Haya de la Torre en la Federación Universitaria del Perú, se desarrollaron las llamadas Universidades Populares González Prada (Terrones Negrete, 2009: s/p):

A iniciativa de Víctor Raúl Haya de la Torre, el Primer Congreso de Estudiantes del Perú proclamó la reivindicación material y espiritual del indio como uno de los primeros deberes de la juventud reformista, grito redentor que avivó siempre, en sus coloquios y desde la Universidad Popular.

La Universidad Popular se originó en la propuesta de creación del Centro Universitario de Trujillo, formulada por Haya de la Torre en 1916, en referencia al importante escritor peruano Manuel González Prada. El mismo Haya de la Torre fundó en su propia casa en Villa Mercedes (Lima), la primera Universidad Popular “González Prada” del Perú (UPGP). Más tarde se organizaron universidades populares en diversas localidades.

Entre otras características del modelo educativo de la universidad popular, se buscaba excluir el espíritu dogmático y partidista y se proponía la extensión cultural, a cargo de la Federación de Estudiantes y de otros centros representativos de diversas universidades de Perú; así se inauguraba un avanzado esquema de cooperación interuniversitaria. Asimismo, la Universidad Popular estaba orientada por una fuerte preocupación social. Su interés por el perfeccionamiento intelectual, moral y físico del obrero se articulaba con iniciativas de economía social, tales como la creación de cooperativas y cajas de ahorro.

El modelo de la Universidad Popular se experimentó también fuera del Perú: entre 1913 y 1920 en México, y luego de 1920, en Puerto Rico. Estas experiencias no fueron ajenas a la influencia de intelectuales de la talla de Manuel Ugarte, Pedro Henríquez Ureña, Lombardo Toledano y Julio R. Barcos (Melgar, 2013).

Tras la reforma de Córdoba y del movimiento reformista en general, la universidad latinoamericana pasaría por otras dos instancias de fuerte transformación. La primera, en la década de 1960, cuando irrumpieron las cuestiones del desarrollo y de la dependencia. Además de núcleos intelectuales e instituciones internacionales, la juventud universitaria emergió como un importante actor. El modelo universitario más relevante en ese proceso fue probablemente la Universidad de Brasilia, superadora de la universidad profesionalista y orientada a la creación de conocimiento original y pertinente (Ribeiro, 1968). La segunda oleada de transformación post Córdoba se inició en la década de los años noventa, en el contexto de grandes transformaciones políticas y económicas globales. Fue el resultado de una profunda transformación demográfica, que se expresó en la masificación de la matrícula, el incremento y diferenciación del número de instituciones de educación superior, su diferenciación entre universidades y otras instituciones, la concentración de la matrícula

en instituciones no universitarias y, en muchos países, en instituciones privadas.

Las Conferencias Regionales de Educación Superior, auspiciadas por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), cuentan hoy tres reuniones, realizadas en 1998, 2008 y 2018 en La Habana, Cartagena de Indias y Córdoba, Argentina, respectivamente.

MIRADAS DE TRANSFORMACIÓN DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA

El movimiento de Córdoba representó un momento especial para el conjunto de los procesos que se desarrollaban, no solamente en Argentina, sino también en Uruguay, Perú y México, entre otros países. Se asoció a una conciencia liberal y a una nueva autoconciencia latinoamericana. Operó determinadas transformaciones, pero no debe verse en el mismo una suerte de revolución social:

Entonces se asoció con los movimientos antimperialistas, liberales, revolucionarios y socialistas. Progresivamente se convirtió en un semillero de líderes políticos, democráticos, reformistas o revolucionarios que tuvieron diversas trayectorias (el diputado socialista Alfredo Palacios, el presidente desarrollista Arturo Frondizi, el presidente radical Raúl Alfonsín, en Argentina; Haya de la Torre, creador de la Alianza Popular Revolucionaria Americana, APRA, en Perú, Eliecer Gaitán, del Partido Liberal en Colombia, son algunos casos notorios). Se asoció a la Reforma Universitaria en Argentina con los movimientos democratizadores y populares. Pero, paradójicamente los reformistas apoyaron la destitución del presidente radical Hipólito Yrigoyen en 1930 que fue reemplazado por un general fascista (Uriburu). También se opusieron al primer gobierno de Perón (1946-55) y se aliaron con los sectores conservadores para derrocarlo... En el Centenario de la Reforma de 1918 deberíamos ser cautos en la

reproducción de un mito: que la Reforma fue un agente de transformación de las universidades y que el movimiento reformista siempre apoyó los procesos democratizadores. No logró convertirse en un verdadero agente de transformación académica, porque se conservaron no sólo las prácticas pedagógicas tradicionales (cursos magistrales, planes de estudios rígidos y mono disciplinarios) sino que además se introdujeron muy tardíamente las políticas de investigación en las universidades (que se iniciaron hacia 1970 y se generalizaron recién en la década de 1990 en Argentina) (Pérez Lindo, 2018: s/p).

En esta sección nos proponemos presentar dos miradas alternativas sobre la educación superior latinoamericana: una, debida a Alberto Methol Ferré (2002), vinculada a una reflexión mayor sobre la juventud, la democratización y la integración, temas que están en el núcleo del proceso y de la periodización que hemos esbozado más arriba; y la segunda, formulada por Pérez Lindo (2016a, 2016b), sobre la necesidad de concebir e implantar un nuevo modelo de universidad latinoamericana.

En ocasión de la convocatoria del presidente Fernando Henrique Cardoso a sus pares, para la Primera Reunión de Presidentes de América del Sur, en el año 2000, fue convocado un Grupo de Reflexión Estratégica, integrado por destacados intelectuales, designados por los gobiernos. El intelectual uruguayo Alberto Methol elaboró un análisis y una propuesta sobre “juventud universitaria y Mercosur”. Sus propuestas las calificaba de “sencillas y a la vez ambiciosas [que] toman en cuenta lo existencial y cognoscitivo”. Según Methol Ferré (2002) urgía la “formación de la juventud a niveles universitarios, de modo generalizado, [en] una experiencia profunda de otro país miembro del Mercosur, y [en] una interacción universitaria en las más diversas cuestiones y asidua” (Methol Ferré, 2002: s/p).

Proponía básicamente tres estrategias: movilidad estudiantil, conocimiento de la historia contemporánea (funcional a una mirada inte-

grada sobre América Latina) y la realización de congresos estudiantiles latinoamericanos.

La primera estrategia implicaba el intercambio de estudiantes entre redes universitarias de los países del Mercosur, incluidos los Estados asociados, e incluso el conjunto latinoamericano: México, América Central y las Antillas. Según Methol, si bien el foco y el “horizonte principal” era América del Sur, ello no excluía la vinculación con el conjunto regional.

Esta estrategia debía basarse en cursos anuales o semestrales, impartidos en cada una de las carreras o cursos, orientados a estudiantes avanzados de las respectivas carreras de grado. Las materias (o créditos) serían validados por las instituciones (y los países) de origen de cada estudiante.

Se trataba de formar a las élites:

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

Methol Ferré proponía la centralidad estratégica de la movilidad académica estudiantil (por la misma época, en los últimos noventa y 2000, el programa Erasmus ya era una experiencia exitosa en el ámbito europeo).

La segunda estrategia buscaba implantar un curso de historia contemporánea, de uno o dos semestres de duración, en todas las facultades y unidades académicas. Su objetivo explícito era lograr que: “los estudiantes avanzados tengan la mayor conciencia histórica de su actualidad global, con particular énfasis en América Latina y desde el Mercosur”.

La tercera estrategia propiciaba la realización de “Congresos estudiantiles del Mercosur”, y renovar así la tradición del Primer Congreso de Estudiantes de 2008 en Montevideo, uno de los mojones fundacionales del

movimiento reformista, además de acordar el protagonismo central de la propia juventud universitaria en ellos. Los congresos podrían ser apoyados, pero deberían estar librados en su organización, temario y resultados a los estudiantes mismos (una suerte de estrategia “fermental”, sin la imposición de una agenda prefabricada).

Adicionalmente se realizarían seminarios con temas específicos compartidos. El “iniciador”, sería: “un seminario sobre lo más relevante de las historias de conjunto de América Latina, en sus aspectos económicos, políticos, urbanísticos, culturales, religiosos... Todo es sencillo, pero exige una gran dinámica y perseverancia en una conducción consensuada, sagaz y flexible” (Methol Ferré, 2002: s/p).

La propuesta de Methol Ferré ofrece una perspectiva de integración, de cooperación y de movilidad de indudable interés y significado estratégico. Lamentablemente, la formulación de la propuesta en el marco de una reunión de gobiernos, en el contexto de regionalismo liberal de los primeros años 2000 —y todo ello en vísperas de profundas crisis económicas en Argentina y Uruguay—, conspiraron contra la implementación del programa e incluso contra su conocimiento y recepción por la comunidad académica y por eventuales decisores. El Grupo de Reflexión Estratégica publicó un libro bilingüe con el conjunto de propuestas de los intelectuales y expertos de alto nivel convocados al evento, pero estos resultados carecieron de difusión. Años después, en el contexto de un regionalismo posliberal, la agenda educativa no recogió la sencilla y a la vez compleja propuesta metholiana. Sencilla, en cuanto se apoyaba en una idea clara y concisa; compleja, por las revisiones de la estructura académica regional que implicaba, porque desafiaba el nacionalismo metodológico de la antigua universidad profesionalista (pese a tanto latinoamericanismo declamado) y porque requería un núcleo capaz de sostener esa visión de conjunto.

Augusto Pérez Lindo ha acuñado recientemente el concepto de un “Modo 3 de pro-

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

El Modo 3 no suprime las funciones del Modo 1 y del Modo 2, sino que las resignifica en un nuevo proceso donde se juega el desarrollo global, la defensa del medio ambiente, la democratización del acceso al conocimiento, las luchas contra la pobreza y la desigualdad (Pérez Lindo, 2016a: 75-76).

Para Pérez Lindo, en la medida en que crece la matrícula universitaria se produce un fenómeno inverso y negativo: “crece el índice de desaprovechamiento de los recursos humanos altamente calificados... sobran abogados y falta justicia, sobran arquitectos y faltan viviendas, sobran médicos y falta atención sanitaria”. Así, la “superación de estos problemas requeriría instalar un modelo con uso intensivo del conocimiento en la economía, el Estado y en la sociedad” (Pérez Lindo, 2016a: 76).

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

REFLEXIONES FINALES

La reforma universitaria de Córdoba materializó un proceso de transformación que se venía cumpliendo en varios países de la región y que expresaba el surgimiento de un nuevo indigenismo, simultáneamente con el despertar

de una conciencia de unidad hispanoamericana, tras la guerra hispano-estadounidense. Los viejos regímenes políticos, basados en los núcleos dominantes de las “polis oligárquicas”, fueron vencidos por movimientos políticos de las clases medias, que expresaban una nueva cartografía demográfica y social y que levantaban programas de modernización. Asimismo, derivada del choque identitario que representaba el expansionismo estadounidense en México, el Caribe y el Pacífico, y del arielismo, surgió una nueva perspectiva de unidad hispanoamericana.

El movimiento reformista de algún modo está en el cruce de camino de estos procesos culturales y sociopolíticos. La reforma de Córdoba es, ante todo, fuertemente simbólica. Expresa un movimiento y un legado, aunque no es posible sostener a la reforma de Córdoba como mito:

Respecto al apoyo de los movimientos democratizadores ya señalamos los enfrentamientos con dos presidentes legítimos y populares como Yrigoyen y Perón. En la actualidad, y esto ha sido notorio en la reunión de la CRES 2018, se vieron pocos signos de solidaridad con estudiantes universitarios de Venezuela y Nicaragua, que han sido asesinados o encarcelados por sus respectivos gobiernos. Al mismo tiempo que debemos relativizar el impacto de la Reforma de 1918 en la renovación de las universidades latinoamericanas también debemos resaltar que algunas de sus propuestas siguen siendo válidas para superar prácticas obsoletas. En muchos casos el régimen de concursos para la renovación de profesores se ha convertido en un rito para conservar a los que detentan las cátedras. La propuesta de Cátedras Libres ha sido muy poco aprovechada y resistida por autoridades universitarias. La participación de los graduados en el gobierno universitario no ha servido para conectar a las universidades con el mercado profesional y las demandas sociales. Casi siempre ha servido para representar el punto de vista de

los colegios profesionales o de alguna facción política. El régimen del cogobierno estudiantil tenía como propósito brindar a los estudiantes la posibilidad de control y de gestión de la universidad. En la mayoría de los casos los delegados estudiantiles y de graduados no se preocupan por aprender a gestionar las universidades públicas, sino a operar en nombre de agrupaciones o partidos políticos contribuyendo a crear un sistema clientelístico de gobierno. Relatar esto se vuelve políticamente incorrecto en medio de la celebración del Centenario de la Reforma. En Córdoba, durante la primera quincena de junio se multiplicaron los discursos celebratorios y panegíricos de la Reforma. Se ha construido sin duda un mito al cual se atribuyen efectos aún en países como Brasil donde las universidades no conocieron la difusión de dicho movimiento (Pérez Lindo, 2018: 4).

En función del legado cordobés, la universidad es una institución ligada estrechamente al cambio social y a la modificación de estructuras de opresión social. La modernización en curso en las primeras décadas del siglo XX se expresó en una institución en que la juventud constituía un actor dinámico, que requería eliminar los resabios de la universidad colonial y su tradicionalismo. La educación superior comenzaba a vincularse estructuralmente a nuevos actores y agendas, ligados primero a la modernización y más tarde, en la segunda posguerra, a la idea de desarrollo.

Actualmente la región latinoamericana y caribeña y sus subregiones necesitan una estrategia que sólo la alianza entre Estados, sociedad civil y universidades está en condiciones de articular. Una universidad concebida por el Estado sólo como un servicio público está condenada a la burocratización; una universidad ligada solamente a la sociedad civil expresará espontaneísmo y creatividad, pero reproducirá también las asimetrías de los mercados y las estructuras de dominación social y cultural vigentes. Una universidad sólo

concebida por la universidad se expone a sufrir ambas carencias.

Se requiere un proyecto geopolítico de convergencia en la educación superior, constituido a partir de redes públicas y privadas, universitarias y estatales, a fin de ubicar a América Latina y el Caribe en la geopolítica global del conocimiento y de dar cuenta de los grandes problemas regionales compartidos. Reformular la relación con el conocimiento es la piedra de toque de la transformación necesaria.

Durante el periodo que transcurre entre la Conferencia Regional de Educación Superior realizada en La Habana, en 1998, y la más recientemente celebrada en Córdoba —CRES 2018—, pasando por la de Cartagena de Indias en 2008, la educación superior ha registrado transformaciones decisivas: la matrícula continuó expandiéndose; algunos de los proveedores privados se cartelizaron y globalizaron; la investigación y desarrollo sigue siendo una función secundaria, cultivada por algunas grandes universidades públicas y otros centros de aprendizaje y conocimiento; el *brain drain* continúa siendo una amenaza, así como también se carece de los fondos disponibles para volver a los sistemas educativos del Sur centros de atracción.

A mediados de los años 1990, la región asistía al auge de una ola de nuevo regionalismo que renovaba los organismos y los procesos de integración. En ocasión de la CRES 2008, el regionalismo de los 1990, de corte liberal había sido sustituido en parte por un regionalismo poshegemónico. Al culminar la CRES 2018, el regionalismo y el multilateralismo se encuentran en crisis, amenazados por una perspectiva proteccionista alentada desde los Estados Unidos, antiguo campeón del libre comercio, y por un cambio de ciclo político que trae consigo nuevos fenómenos culturales, como la intensificación de las migraciones internacionales, la xenofobia, la consolidación del poder político del narcotráfico y la reacción social violenta frente a la fragmentación.

En 1998, la educación superior recién exploraba por primera vez la Internet; mientras

que en 2018 la sociedad del conocimiento se difunde no sólo por medio de computadoras personales, sino por medio de teléfonos celulares de empleo generalizado, mientras una nueva revolución tecnológica augura la generalización de la robótica, la impresión en 3D, las nanotecnologías y nuevos avances biotecnológicos y genéticos y en inteligencia artificial.

Un emergente multipolarismo muestra audaces esfuerzos interregionales que rediseñan la geopolítica del conocimiento. Periférica durante el auge del imperialismo, China lidera el esfuerzo por crear lo que tal vez sea la más ambiciosa iniciativa de cooperación internacional: la Iniciativa de la Franja y la Ruta. Los países BRICS (Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica), entre otros países en desarrollo, expanden su participación en las bases de datos de producción científica.

En los últimos 15 años, América Latina se insertó a nivel mundial como proveedora de materias primas del Asia Pacífico, y obtuvo una apreciable reducción de la pobreza y la indigencia. Sin embargo, se renovaron los desafíos de la preservación de los recursos naturales (agua, minerales estratégicos, biodiversidad) y de reducción de la violencia y la corrupción, así como la de consolidar la calidad de las instituciones y garantizar el estado de derecho.

Podemos concluir que, hipotéticamente, el desarrollo histórico, político y cultural de la universidad latinoamericana y caribeña se verificó a partir de tres lógicas:

La lógica de la articulación con la estructura y las necesidades del Estado y su adecuación a los fundamentos socioculturales vigentes se expresó en los periodos ibérico, de la Ilustración, de la industrialización y de la modernización (al que pertenece la reforma de Córdoba) y de la universidad nueva.

La lógica de su funcionalidad relativa con el modelo de inserción internacional en curso se afirmó en el periodo de la universidad nueva y de las transformaciones contemporáneas:

el viejo regionalismo de los sesenta, el nuevo regionalismo de los noventa, el regionalismo post hegemónico de los 2000 y el mega regionalismo de la última década.

La lógica marcada por el tipo de relación establecida entre el conocimiento y la transformación social, finalmente, se afirma en el actual periodo de transformaciones globales.

Estas lógicas han prevalecido relativamente y se han combinado entre sí para ofrecer configuraciones diversas de funcionalidad sociopolítica, de integración y convergencia regional y, finalmente, de centralidad, o no, del conocimiento ya disponible o en capacidad de creación.

Cohesión social, funcionalidad geopolítica y relación con el conocimiento constituyen las variables críticas. Las agendas y discursos sobre la educación superior han priorizado la equidad y la cohesión (en el caso de las universidades), la articulación con el mercado (en el caso del Banco Mundial), y la articulación con el desarrollo, en el caso de la UNESCO o el BID. Se requiere, por tanto, recuperar las dimensiones de la integración y de la centralidad del conocimiento.

Las redes académicas latinoamericanas (en especial en el campo de estudios de la educación superior comparada y la internacionalización) y su contribución al conocimiento, pueden ser recursos clave en el desarrollo de estrategias capaces de potenciar la movilidad intrarregional de estudiantes, profesores, investigadores y gestores, a través de diversos medios, como los acuerdos de confianza mutua entre instituciones.

La universidad latinoamericana no puede postergar su aporte decisivo a la elaboración de políticas públicas que promuevan una estrategia integral respecto a la propiedad intelectual y la protección del conocimiento endógeno, así como de las patentes generadas por la región (y no sólo por los Estados nacionales por separado).

Debe construirse un espacio continental de coordinación y convergencia universitarias —rol que la CRES 2008 había atribuido al programa ENLACES—, capaz de conectar las perspectivas, los problemas y las soluciones científico-técnicas e innovadoras en una clave regional.

En una década, 2008-2018, caracterizada por un notable incremento de las economías y de la prosperidad de los países de la región, la gran estrategia regional de convergencia universitaria, el programa ENLACES prácticamente desapareció de la agenda efectiva de la educación superior y fue sustituida por una sucesión de reuniones internacionales sin consecuencias apreciables.

La perspectiva del Estado nacional como instancia central y referencial casi exclusiva —acompañada de un latinoamericanismo retórico y poco efectivo (del que, nuevamente, ENLACES es un buen ejemplo)— constituye hoy un paradigma-freno. Disimulada por una épica soberanista, subyace la incapacidad para diseñar y construir un proceso de articulación genuinamente regional, que aproveche el hasta ayer relativamente beneficioso aislamiento geopolítico de la región, para potenciar su desarrollo científico-tecnológico e innovador.

Es frecuente afirmar en el ámbito universitario latinoamericano, como una especie de “santo y seña”, que la educación superior es un derecho personal y social, y un deber del Estado; y que debemos preservar ese derecho de las pretensiones fenicias de algunos actores. Pero este santo y seña es sólo eso, un reconocimiento de la puerta de acceso al conocimiento socialmente distribuido, potente y articulado a las necesidades de la región. Luego del santo y seña debe existir un discurso y una práctica constructivas, que cimenten un futuro de desarrollo autónomo.

Para ello se requiere la convergencia —real, efectiva— de las principales redes universitarias de la región (Unión de Universidades Grupo de Montevideo, UDUAL; Centro Interuniversitario de Desarrollo Académico, CINDA; Asociación de Universidades Grupo de Montevideo, AUGM; Red Iberoamericana de Ciencia y Tecnología, RICyT; Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, FLACSO; Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO) en articulación con los espacios de integración (MERCOSUR, Alianza del Pacífico, Sistema de Integración Centro Americano, SICA), con los gobiernos y con las agencias internacionales (CEPAL, UNESCO, Organización de Estados Iberoamericanos, OEI) para dotar al conjunto con recursos adecuados y asignar responsabilidades ejecutivas concretas.

Se requiere también potenciar los organismos clave para un diseño regional (como la Corporación Andina de Fomento-Banco de Desarrollo de América Latina, y otros bancos nacionales de desarrollo); articular nuestros centros estratégicos de aprendizaje e investigación, y asegurar la movilidad académica intrarregional; diseñar políticas del conocimiento compartidas y convergentes que promuevan, en los niveles requeridos, el desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación a partir de un piso de 0.5 por ciento del producto interno bruto en investigación y desarrollo (tendiendo al 1 por ciento del PBI en los países de mayor escala y desarrollo relativo). Se requiere, finalmente, diseñar una internacionalización solidaria en los espacios regionales o globales, al servicio de una renovada utopía humanista y kantiana, hoy asediada por múltiples amenazas.

Son éstos algunos de los elementos pendientes que configuran la “revolución inconclusa” en las universidades de América Latina.

REFERENCIAS

- ALTBACH, Philip G. (1992), "Introduction to the Transaction Edition", a Joseph Ben David, *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, New Jersey, Library of Congress, pp. vii-xv.
- BEN DAVID, Joseph (1992), *Centers of Learning: Britain, France, Germany, United States*, New Jersey, Library of Congress.
- BEN DAVID, Joseph y Teresa A. Sullivan (1975), "Sociology of Science", en *Annual Review of Sociology*, vol. 1, pp. 203-222.
- BOURDIEU, Pierre (2008), *Homus academicus*, Buenos Aires, Siglo XXI editores.
- BRUNNER, José Joaquín (1990), *La educación superior en América Latina*, Santiago de Chile, FLACSO/Fondo de Cultura Económica.
- BRUNNER, José Joaquín (1994), "Presentación. Estado y educación superior en América Latina", en Guy Neave y Frans A. Van Vught (comps.) (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa, pp. 11-41.
- BUCHBINDER, Pablo (2008), *¿Revolución en los claustros? La reforma universitaria de 1918*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- CLARK, Burton (1995), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*, México, Universidad Iberoamericana.
- CLARK, Burton (1998), *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational pathways of transformation*, Oxford, International Association of Universities (AIU) and Elsevier Sciences Limited.
- CRES (2018), "Declaración", III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe, Córdoba (Argentina), 14 de junio de 2018, en: http://espacioenlaces.org/wp-content/uploads/2018/07/declaracion_cres2018.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- DE Witt, Hans (2011), *Internationalisation of Higher Education in Europe and its Assessment: Towards a European Certificate. Trends, issues, and challenges in internationalisation of higher education*, Amsterdam, Hogeschool van Amsterdam, pp. 39-44.
- FERREIRA de Oliveira, João, Luiz Fernandes Dourado y Escasto Fortes Mendonca (2011), "Universidade de Brasília: da Universidade idealizada a 'Universidade modernizada'", en Marília Morisini (org. general), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 113-132.
- GARCÍA Guadilla, Carmen (2010), *Educación superior comparada. El protagonismo de la internacionalización*, Caracas, IESALC/bid&co.editor.
- HAUG, Guy (2016), "La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea", *La Cuestión Universitaria*, núm. 6, pp. 20-29, en: <http://polired.upm.es/index.php/lacuestionuniversitaria/article/view/3392> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- MARIÁTEGUI, José Carlos (2017), *La reforma universitaria*, en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101109083911/22mariate.pdf> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- MARTÍNEZ Larrechea, Enrique y Adriana Chiancone (2013), "Hacia una nueva estrategia de integración educativa", *Revista Integración y Conocimiento. Revista del Núcleo Interdisciplinario de Educación Superior - NEIES*, núm. 2, en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/5701/6914> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- MELGAR Bao, Ricardo (2013), "Las universidades populares en América Latina 1910-1925", *Pacarina del Sur*, vol. 4, núm. 15, pp. 1-16.
- METHOL Ferré, Alberto (1968), "De Víctor Raúl a Fidel, en el epicentro de Córdoba", en: <http://www.metholferre.com/obras/articulos/capitulos/detalle.php?id=193> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- METHOL Ferré, Alberto (2002), "Grupo de Reflexão Prospectiva sobre o Mercosul", Brasília, Ministerio de Relaciones Exteriores/Fundação Alexandre de Gusmao, pp. 147-154, en: http://funag.gov.br/biblioteca/download/82-Grupo_de_Reflexao_Prospectiva_Sobre_o_Mercosul.pdf (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- MORIN, Edgar (2001), "De la reforma universitaria", *Uni-Pluri/Versidad*, vol. 1, núm. 2, en: <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/275/De%20la%20reforma%20universitaria.pdf?sequence=1> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- MORISINI, Marília Costa (org. general) (2011), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP.
- MOROSINI, Marília y Maria Estela Pais de Franco (2011), "UFRGS: Da 'Universidade Técnica' a Universidade Inovadora", en Marília Morisini (org. general), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 81-96.
- NEAVE, Guy (2001), *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*, Barcelona, Gedisa.
- NEAVE, Guy y Frans A. Van Vught (comps.) (1994), *Prometeo encadenado. Estado y educación superior en Europa*, Barcelona, Gedisa.

- PÉREZ Lindo, Augusto (2016a), “El modo 3 de producción de conocimientos: las universidades y el desarrollo inteligente de América del Sur”, *Integración y Conocimiento*, vol. 2, en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/15727/15557> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- PÉREZ Lindo, Augusto (2016b), “La idea de una universidad sudamericana para el desarrollo inteligente y solidario”, *Revista de Educación Superior del Sur Global*, núm. 1, enero-junio, pp. 133-143, en: <https://www.iusur.edu.uy/publicaciones/index.php/RESUR/issue/view/3> (consulta: 15 de septiembre de 2020).
- PÉREZ Lindo, Augusto (2018), “Notas Marginales sobre el Centenario de la Reforma Universitaria y la CRES 2018”, *Revista de Educación Superior del Sur Global - RESUR*, núm. 5. DOI: <https://doi.org/https://doi.org/10.25087/resur5a6>
- RIBEIRO, Darcy (1968), *La universidad latinoamericana*, Montevideo, Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.
- RIBEIRO, Darcy (1992), *Las Américas y la civilización: proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*, Caracas, Biblioteca Ayacucho.
- RODÓ, José Enrique (2000), *Ariel*, Montevideo, MEC.
- SCHWARTZMAN, Simon (2008), *Universidad y desarrollo en Latinoamérica. Experiencias exitosas de centros de investigación*, Caracas, UNESCO-IESALC.
- SGUISSARDI, Victor (2006), “Universidade no Brasil: dos modelos clássicos aos modelos de ocasião. A universidade no Brasil: concepções e modelos”, en Marília Morosini Costa (org. general), *Universidades no Brasil: Concepções e modelos*, Brasília, INEP, pp. 275-290.
- TEICHLER, Ulrich (2006), *Reforma de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparado*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- TERRONES Negrete, Eudoro (2009, 13 de enero), “Universidad Popular González Prada”, en: <http://eudoroterrones.blogspot.com/2009/01/universidad-popular-gonzalez-prada.html> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- VALER Bellota, Pável H. (2013, 26 de marzo), “UNSAAC, 321 años. La Reforma Universitaria de 1909, aciertos y crisis actual”, *Derecho y Cultura*, en: <http://pavelvaler.blogspot.com.uy/2013/03/unsaac-321-anos-la-reforma.html> (consulta: 8 de diciembre de 2019).
- VESSURI, Hebe (coord.) (2006), *Universidad e investigación científica*, Buenos Aires, CLACSO.