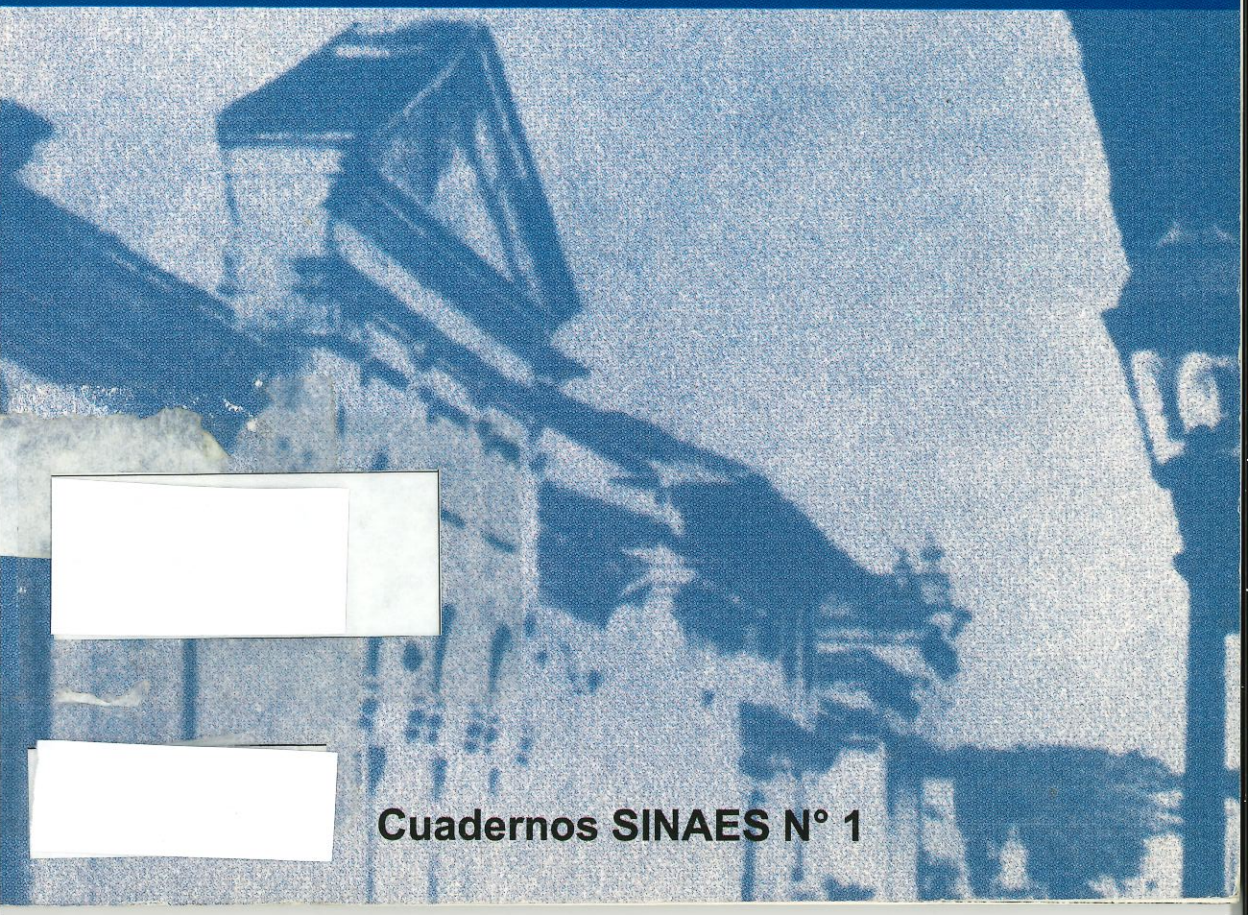


María Eugenia Dengo

# DESARROLLO DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS EN EL SIGLO XX Y LA ACREDITACIÓN



Cuadernos SINAES N° 1

María Eugenia Dengo

Desarrollo de las universidades  
latinoamericanas en el siglo XX  
y la acreditación

 SINAES

© María Eugenia Dengo

Desarrollo de las universidades latinoamericanas en el siglo XX  
y la acreditación

© SINAES / IESALC / UNESCO / Proyecto BID 1072 / SF-NI.

Primera edición 2005

378.872.86

S623d Sistema Nacional de Acreditación de la Educación  
Superior. Desarrollo de las universidades  
latinoamericanas en siglo XX y la acreditación /  
SINAES, María Eugenia Dengo. – San José  
Costa Rica : SINAES, 2005. 64 p., 28 cm.

ISBN: 9977-77-032-8

1. DESARROLLO UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS  
SIGLO XX. 2. ACREDITACION Y CALIDAD. 3. EDUCACION  
SUPERIOR. 4. COSTA RICA. 5. DENG0, MARIA EUGENIA.  
5. REFORMA Y AUTONOMIA UNIVERSITARIA. I. TITULO.

Dirección editorial: Alexandra Meléndez C.

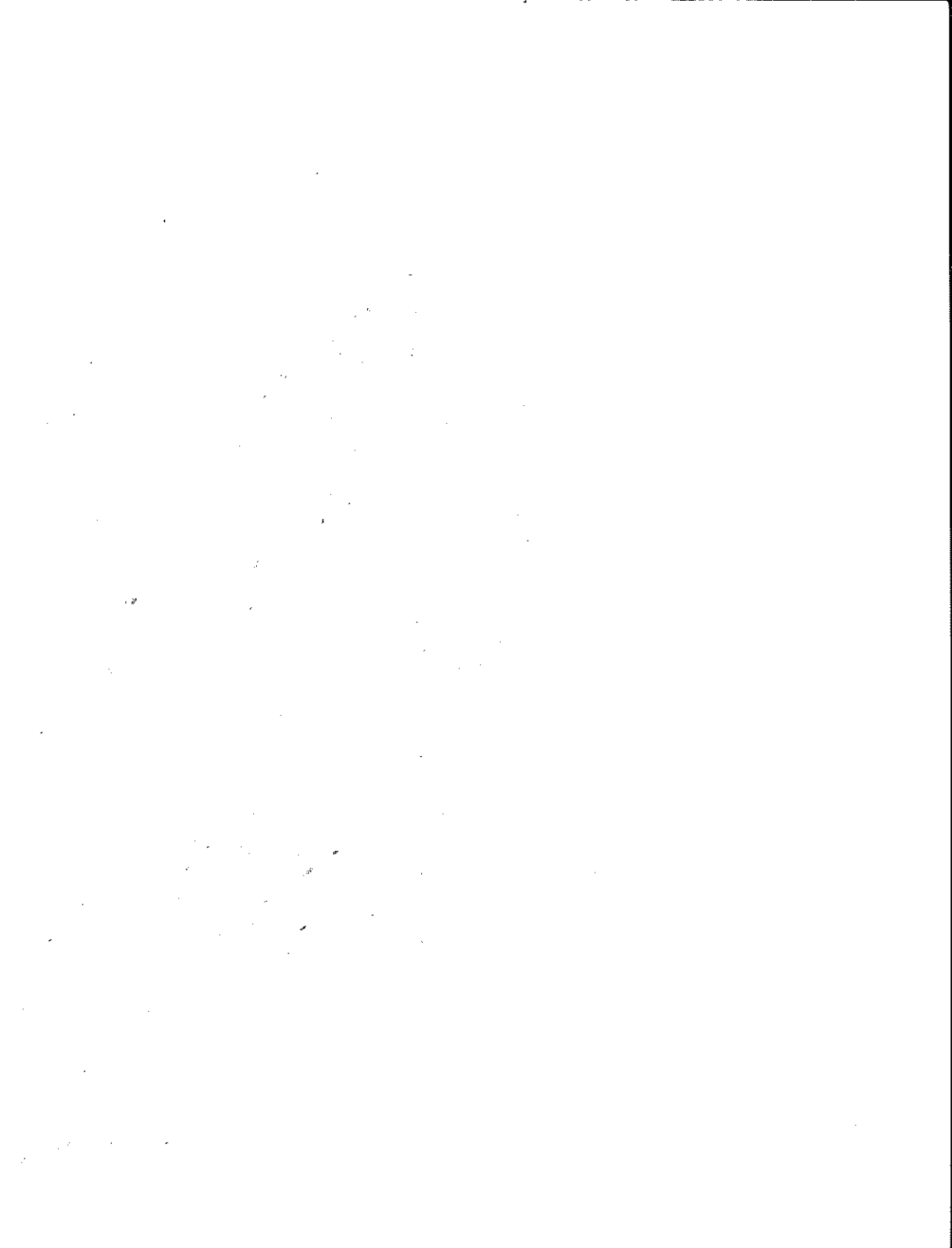
Diseño y diagramación: Edgar Montealegre V.

Diseño de portada: Con base en una fotografía de la Universidad de Santo Tomás

**Hecho el depósito de ley  
Reservados todos los derechos**

### **ADVERTENCIA**

De conformidad con la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, es prohibida la reproducción, transmisión, grabación, filmación total o parcial de esta publicación mediante la aplicación de cualquier sistema de reproducción, incluyendo el fotocopiado. La violación a esta ley por parte de cualquier persona física o jurídica será sancionada penalmente.



## CONTENIDO

<b>PRESENTACIÓN</b> .....	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	13
El problema de la calidad en la educación superior .....	13
<b>LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XX</b> .....	19
¿Es posible establecer un "modelo" de universidad latinoamericana? .....	19
Criterio de periodización .....	22
Primer período: reforma bajo el signo de la autonomía .....	24
Segundo período: democratización y desarrollo .....	33
Tercer período: la universidad latinoamericana .....	43
Desafíos presentes y futuros en pos de una renovada calidad .....	51
El desafío cualitativo .....	55
La necesidad de la acreditación .....	57
El caso del SINAES/Costa Rica .....	59
Reseña bibliográfica .....	63





## PRESENTACIÓN

**C**on el propósito de explicar las motivaciones que han dado origen al presente trabajo, considero pertinente hacer un recuento de mi relación existencial con el ámbito universitario costarricense y, aún más, con el regional latinoamericano.

En mis cinco décadas de vida académica, con base en la Universidad de Costa Rica, quizá entre las primeras experiencias con el medio universitario exterior, en mi condición de Decana de la Facultad de Educación, se cuentan algunas relaciones con el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). Por esos años tuve también relación con instituciones universitarias centroamericanas, como parte de un "grant" de la Fundación Ford a las Facultades de Educación y de Ciencias y Letras, con el objetivo de formar profesores de ciencias para la enseñanza media, programa dentro del cual me correspondió visitar universidades de área con el fin de promocionar el programa y de seleccionar estudiantes que vinieran a la de Costa Rica a completar su educación superior, en el campo de la educación.

Aspecto de particular relevancia tuvo la relación con el organismo denominado Latin American School Program for American Universities (LASPAU), que se fundó hacia finales de la década de los sesenta, anexo a la Universidad de Harvard, de cuya directiva formé parte durante varios años

(creo que hasta 1972). Este importante programa permitió completar estudios hasta el postgrado, en universidades norteamericanas, a gran cantidad de estudiantes de los países latinoamericanos, mediante la selección que se realizaba por medio de pruebas y de entrevistas. El objetivo, que se logró en alto grado, fue el de la formación de personal docente y de investigación para nuestras universidades. En este contexto me correspondió entrevistar a estudiantes de Centroamérica, de Perú, de Chile y Argentina, y conocer las universidades que los presentaban. La Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) la conocí pocos años después, en el contexto de una reunión de FLACSO.

Por otra parte, siendo Vicerrectora de Acción Social, en 1974 fui invitada a Cuba y así pude visitar la Universidad de La Habana, donde entrevisté al rector, doctor Hermes Herrera, quien posteriormente fue Ministro de Educación. En dos oportunidades más fui nuevamente a La Habana, una de ellas como funcionaria de la UNESCO y la última cuando, junto con otros colegas de universidades costarricenses, asistimos a la Conferencia Regional sobre Políticas y Estrategias para la Transformación de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, convocada por la UNESCO, en noviembre de 1996.

Cuando de 1978 a 1982 tuve el honor de estar al frente de Ministerio de Educación Pública, pude asistir a numerosas conferencias de organismos internacionales, como la UNESCO y la OEA. Una anécdota interesante es que en esos años el Banco Interamericano de Desarrollo insistía en su tesis de que el gobierno costarricense restringiera el aporte estatal a las universidades públicas. El mismo Presidente de BID encargó hacer una propuesta de estrategia a un joven economista peruano, recién graduado de la Universidad de Stanford, quien con gran

diligencia se presentó en mi oficina con su encargo cumplido, el cual incluía un aumento sustancial en los montos de las matrículas estudiantiles y una especie de sistema de becas que no era ninguna novedad para nuestro medio universitario. A pesar de que la tramité ante el CONARE, le advertí que dicha propuesta no aportaba innovación, además de que era totalmente impolítica en momentos en que había efervescencia ideológica en las universidades. El nombre de joven consultor es Alejandro Toledo, actual Presidente de Perú.

A mediados del año 1981 se efectuó en nuestro país la renombrada Reunión Trienal de la Asociación Internacional de Presidentes y Rectores de Universidades, International Association of University Presidents (IAUP), de la cual fue la anfitriona la Universidad de Costa Rica, pues el organizador fue el rector, doctor Claudio Gutiérrez Carranza; en ella pude participar por la condición de mi cargo.

De 1983 a 1985 me correspondió dirigir la oficina de Coordinación Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe, en Caracas, Venezuela. Las funciones de coordinación involucraban al Centro Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRESALC). Esa experiencia me permitió ponerme en contacto con la educación superior de los diversos países de la región. Asimismo tuve la oportunidad de cultivar relaciones con la Universidad Simón Bolívar, de Caracas y de dictar algunas conferencias en el postgrado en educación de la Universidad de Barquisimeto.

Ya fuera ex officio por los cargos que desempeñaba, ya por elección (en la Universidad de Costa Rica (UCR) de 1976 a 1978, en la Universidad Estatal a Distancia (UNED) de 1988 a 1995) fui miembro de los consejos universitarios de las cuatro universidades públicas costarricenses. Igualmente

por razón de cargo, me correspondió presidir la Comisión de Enlace durante cuatro años. A la vez, desde el Ministerio de Educación Pública, pude destinar una dotación especial para la UNED, que en sus primeros tiempos tenía problemas financieros, dotación que en esos años resultó significativa.

Además de las actividades antes señaladas, en 1990 tuve la oportunidad de asistir y participar en el foro de Universidades de Iberoamérica, que se efectuó en la Universidad de Salamanca. Como parte de la celebración del Quinto Centenario del Descubrimiento de América se celebró en Madrid el Congreso Internacional de Universidades, al que asistí en representación de la UNED. En 1996 fui contratada por la Maestría en Administración de la Educación Superior, SEP/Escuela de Administración Educativa, para desarrollar el curso de Modelos de Administración Universitaria. En el 2000 colaboré con clases de Teoría de la Educación en el Doctorado en Educación SEP/Facultad de Educación.

Entre 1995 y 1998 fui designada por la Comisión de Enlace para participar en una Comisión Asesora, junto con los colegas Miguel Gutiérrez Saxe, Eduardo Alonso, Eugenio Trejos y Flor de María Cervantes Gamboa por la OPES, para realizar un diagnóstico del cometido de las universidades públicas y una propuesta para fortalecer su calidad en el contexto de los desafíos del siglo XXI. Nuestro informe incluyó una propuesta para renovar el Proyecto SINAES (que venía en la agenda de los Consejos de las cuatro universidades públicas desde 1993), en el sentido de realizar la evaluación y la eventual acreditación por carreras y por programas y no por escuelas o unidades académicas como un todo. Este fue la antesala para que se le diera nueva vida al SINAES. Mientras realizábamos este trabajo, en 1996 asistí al Primer Foro

Regional "La Universidad Centroamericana hacia el Tercer Milenio", desarrollado por el CSUCA en el mes de octubre en San José.

En junio de 1999 el CONARE, ampliado con la participación de cuatro rectores de universidades privadas, estableció un convenio para consolidar el SINAES y, así, fui designada para integrar el Consejo de Sistema, junto con otros siete colegas. Empezamos a trabajar a continuación y a establecer los lineamientos y concretar el Manual, con el fin de que las funciones pudieran efectuarse. En el mes de setiembre del 2001, en mi condición de Presidenta del SINAES, participé en el Taller del CSUCA denominado "La Acreditación y su Significado en la Educación Superior", haciendo una exposición sobre el cometido y las labores del SINAES. Mi participación en este órgano se mantuvo hasta diciembre del 2001, cuando presenté la renuncia por tener otros proyectos personales en proceso.

Si bien no es mi intención, en absoluto, parecer presuntuosa con este largo relato autobiográfico, me he sentido motivada al mismo con el deseo de mostrar que la vida académica en las universidades públicas en Costa Rica ha sido la razón de mi actividad y le he dado sentido a mi servicio profesional. En este quehacer he podido obtener un conocimiento, para mí valiosísimo, del contexto de las universidades de América Latina. De todo ello he derivado las mejores experiencias y la más honda satisfacción personal, sintiéndome, así, siempre comprometida con el presente y el futuro de la educación superior de Costa Rica.

María Eugenia Dengo



## INTRODUCCIÓN

# **E**l problema de la calidad en la educación superior

El problema de la calidad y de la excelencia académica como cometido fundamental de las universidades, sean públicas o privadas, viene siendo objeto de estudio y preocupación desde hace varias décadas en el ámbito de la educación superior, tanto en las instituciones de los países de continente americano como en las del países de otros continentes, particularmente en los europeos, y es así como ha preocupado de modo especial a la subregión centroamericana.

Tal es la importancia de este asunto, que ha aparecido como prioritario en las sucesivas reuniones regionales y conferencias generales de la UNESCO durante toda la década de los años noventa. Así, por ejemplo, en torno a la temática de la educación superior giraron los debates iniciados por este organismo durante su tercer Plan a Plazo Medio (1990-1995), en el plano regional e internacional. Inspirados en la convicción sobre su relevancia, los Estados Miembros de la UNESCO aprobaron una resolución en la 27ª reunión de la Conferencia General (1993), en la que sugerían a su Director General que siguiera preparando "una política general de la Organización que cubra todo el ámbito de la enseñanza superior". Con ese incentivo, en la Comisión Internacional que el organismo

designó, presidida por el destacado intelectual francés Jacques Delors, para que rindiera su Informe sobre el presente, futuro y el valor de la educación en el plano mundial, se dio un señalado cometido al nivel superior. Así, se lee en dicho Informe, publicado en 1996, asuntos como el siguiente:

"En una sociedad, la enseñanza superior es a la vez uno de los motores de desarrollo económico y uno de los polos de la educación a lo largo de la vida. Es, a un tiempo, depositaria y creadora de conocimientos. Además, es el principal instrumento de transmisión de la experiencia, cultural y científica, acumulada por la humanidad. En un mundo en el que los recursos cognoscitivos tendrán cada día más importancia que los recursos materiales como factores de desarrollo, aumentará forzosamente la importancia de la enseñanza superior y de las instituciones dedicadas a ella. Además, a causa de la innovación y del progreso tecnológico, las economías exigirán cada vez más competencias profesionales que requieran un nivel elevado de estudios" (Delors, 1996, p. 148).

Atendiendo también a esa instancia de los Estados Miembros, el Director General de la UNESCO preparó un *Documento de Política para el Cambio y el Desarrollo en la Educación Superior*, 1995, el cual fue llevado como documento básico a las reuniones que se organizaron en las diferentes regiones que integran ese organismo. La correspondiente a toda la región de América Latina y el Caribe se efectuó en La Habana, en noviembre de 1996, y a ella asistimos, por cierto, numerosos representantes de las universidades costarricenses y centroamericanas en general. En 1998 se realizó la Conferencia Mundial

sobre la Educación Superior del organismo en París, a la que asistieron, también, representantes oficiales costarricenses, los rectores y otros miembros de nuestras universidades públicas. Fue una Conferencia específica sobre esta temática, en la que se tomaron acuerdos fundamentales de política para la educación superior, en el ámbito mundial, entre los cuales fue prioritario el relativo a la calidad y la evaluación de la misma.

En este contexto y tal como expresa uno de los documentos de CRESAL-UNESCO ("Una agenda para el cambio de la Educación Superior", México, 1995, p. 19 y sigs):

"...la **calidad** se ha convertido en una preocupación fundamental en el ámbito de la educación superior. Y ello porque la satisfacción de las necesidades de la sociedad y las expectativas que suscita la educación superior depende en última instancia de **la calidad de personal docente, de los programas y de los estudiantes, tanto como de las infraestructuras y del medio universitario**. La búsqueda de la calidad tiene aspectos múltiples, por lo cual las medidas para acrecentar dicha excelencia en la educación superior, deben estar destinadas a alcanzar objetivos institucionales y de mejoramiento del propio sistema".

Así, por ejemplo, la búsqueda de mejoramiento cualitativo se refiere tanto al personal de enseñanza e investigación como a las condiciones en que se encuentran los estudiantes en el ámbito institucional, a los requisitos para su ingreso y a los procesos de estudio y promoción, a la infraestructura y equipamiento académico e, igualmente, a la proyección o impacto de la institución y sus productos dentro de

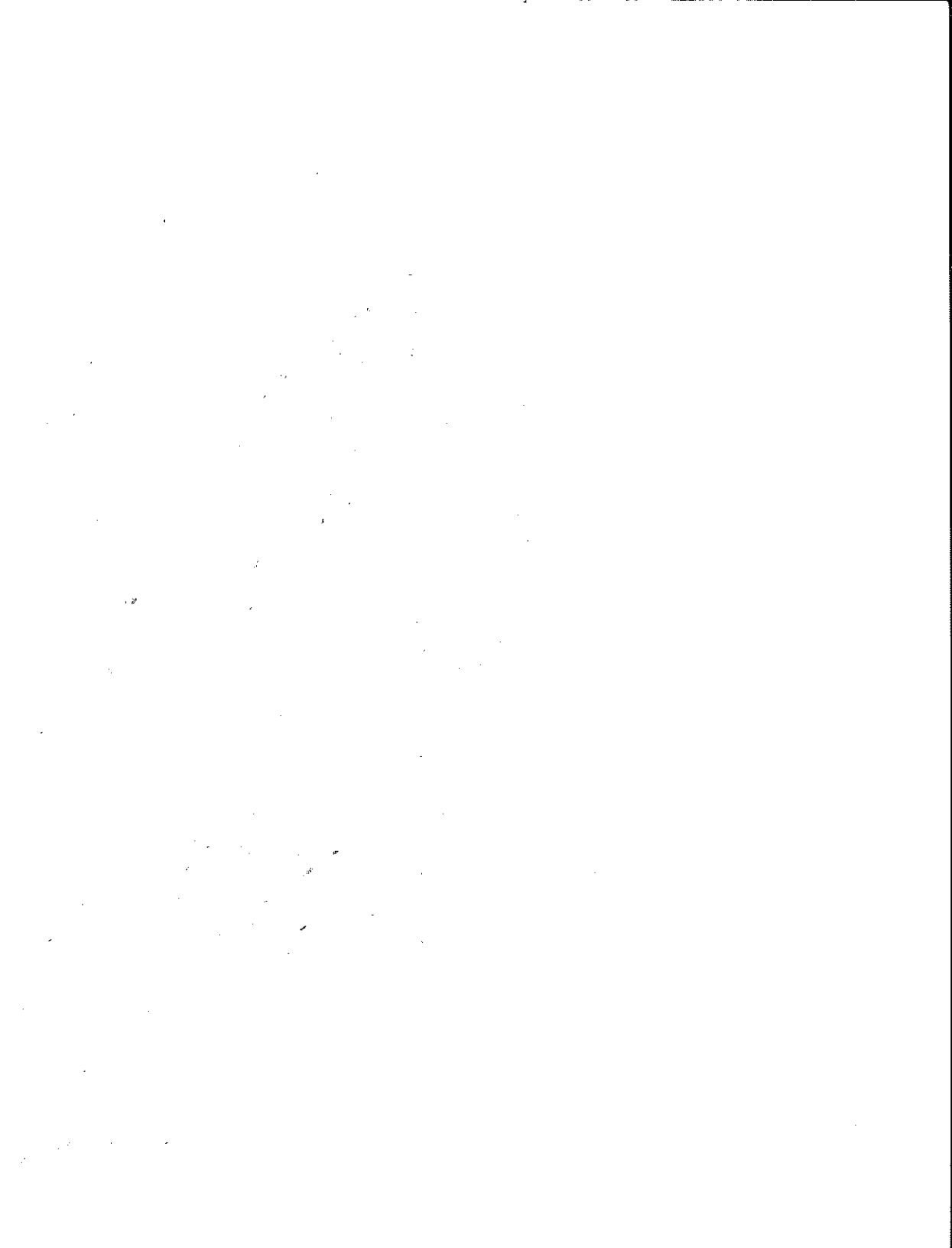
la sociedad que la alimenta y a la cual debe rendirle un servicio *eficiente y pertinente*, acorde con los avances científico-culturales. Un asunto importante, dentro de este contexto de requerimientos, es el rendir cuentas claras de la calidad de este servicio, tanto a las autoridades institucionales como a la sociedad misma y a los organismos estatales que ésta tenga establecidos.

Es evidente que el asunto de la calidad no tiene una interpretación unívoca ni un solo esquema para comprenderlo y, especialmente, evaluarlo o medirlo. En este contexto, que busca metodologías para evaluar la calidad de los componentes académico-institucionales, surgen, a lo largo de los últimos veinte años, los sistemas de *acreditación* en el ámbito institucional, nacional e internacional. Todo ello es similar al concepto de *calidad total*, común en las empresas, llevado al quehacer de las instituciones de educación superior, aun proviniendo de otro sector. Se han vuelto frecuentes las agencias acreditadoras de carreras y de instituciones universitarias en los diversos países, algunas de ámbito nacional, otras de nivel interinstitucional, como existen en Europa, en Canadá, en los Estados Unidos, en Chile, Colombia, Argentina y en México, como ya se están aplicando en Centroamérica por el CSUCA, dentro del sistema denominado SICEVAES. Es así como se ha desarrollado lo que algunos denominan "*una cultura de acreditación*", como una corriente que establece instrumentos idóneos para evaluar la calidad de los distintos aspectos que conforman el esquema institucional de las universidades. Es oportuno recordar que los procesos de acreditación se caracterizan por tres instancias: la autoevaluación o autorregulación de las unidades académicas que se sometan a ellas, la evaluación por pares externos y la certificación de la acreditación, que procede

cuando el proceso se considera cualitativamente aceptado por parte del organismo acreditador.

Las instituciones universitarias públicas de Costa Rica, lideradas por el CONARE, han sido diligentes y creativas al conceptualizar e impulsar, desde 1993, la creación del Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) y, especialmente, en empeñarse en llevarlo adelante como un medio de garantizar a la sociedad la calidad de la educación que se brinda a los jóvenes en las instituciones, dada la realidad de la proliferación de universidades privadas en el país. Y a este empeño respondieron de manera elocuente entre 1998 y 1999 cuatro universidades privadas, cuya dirigencia ha comprendido el importante alcance de la implantación del sistema. Así, en ese último año, fue suscrito por ocho rectores el convenio que da la vida actual al SINAES y al Consejo que lo rige.

El presente trabajo tiene el propósito de brindar un panorama sobre el recorrido de la educación superior en los países de América Latina en el siglo XX, ya que la autora se ocupó principalmente, en su labor docente en la Universidad de Costa Rica, de la Historia de la Educación y de la Educación Comparada. Como epílogo del tercer período, a saber "la Universidad Contemporánea", se tratan los desafíos de la sociedad del conocimiento para la universidad del siglo XXI y, en este contexto, se analiza el asunto de la acreditación para las instituciones de educación superior, procurando una mayor referencia al caso de Costa Rica.



## LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN EL SIGLO XX

### ¿Es posible establecer un “modelo” de universidad latinoamericana?

El primer problema que se nos plantea, al tratar el tema del desarrollo histórico de las universidades latinoamericanas durante el siglo XX, es el de si es posible hablar, con propiedad, de una realidad institucional común a los países latinoamericanos que se denomine la universidad latinoamericana. Más allá de problema del calificativo, que puede ser un asunto meramente formal, está la cuestión fundamental: ¿existe, en efecto, un modelo de institución de educación universitaria en nuestra región que podamos llamar la universidad latinoamericana? ¿Se encuentran en todos los países del área pautas de uniformidad institucional que configuren una realidad determinada? ¿O existe, más bien, una diversidad de tipos de instituciones a las que no une sino una herencia histórico-cultural y lingüística común, que en el caso de la educación superior se originó tomando como prototipo a la Universidad de Salamanca, y que luego fue revistiendo caracteres particulares en cada uno de los virreinos, provincias, capitanías y, posteriormente, en cada una de las repúblicas independientes?

En un total de establecimientos de educación superior en toda la región, que sobrepasa los cuatro mil entre públicos y privados, se encuentra una amplia gama de modelos, originados en su mayoría en la influencia española, pero que experimentaron posteriormente la francesa, del tipo denominado "napoleónico", y ya en el siglo XX la de otros países europeos y, principalmente, la de los Estados Unidos de América. A esta variedad se añade la que proviene del tamaño de las instituciones, de la especialidad de estudios (profesionales, académicos de corte regular, tecnológico, a distancia, etc.), del tipo de las investigaciones que se enfatizan (institutos, etc.), de la posición filosófica o política que adoptan con respecto a la educación (democrática, religiosa, estatista, centralizada, etc.). La relación con el Estado de respectivo país es determinante en la configuración de modelo.

En el contexto de esta diversidad de países, de particularidades en las herencias recibidas, de tipos, de características, e incluso de lenguas (el español y el portugués), no hay duda de que, sin desdeñar las variables y las variaciones, es decir, dentro de una diversidad real, existen, sí, una serie de rasgos comunes, un espíritu regional, un proceso histórico que obedecen a unas corrientes y a unas tendencias constitutivas y evolutivas semejantes. Especialmente, es preciso tomar muy en cuenta las vías de comunicación que siempre, desde la época colonial, pero más propiamente en nuestro siglo, y más actualizadas y tecnologizadas, de tipos y de prácticas institucionales y, muy particularmente, de personas (profesores y estudiantes) que aportan sus respectivas vivencias académicas: esto último ha sido muy frecuente a lo largo del siglo XX, en especial en la segunda mitad, a causa de las incidencias

políticas en muchos países, así como de intercambio de recursos humanos especializados.

Así, pues, pese a la diversidad de situaciones institucionales, los estudios realizados nos indican que se pueden destacar características, problemas y tendencias comunes que singularizan o tipifican el desarrollo de la educación superior universitaria en la región latinoamericana y que, atendiendo a dichas características y tendencias, se puede hablar con propiedad, si no de un modelo en estricto sentido, sí de una similitud institucional de la universidad en la región.

En esta perspectiva, es del caso subrayar, como característicos, la continuidad y el ímpetu del movimiento de reforma específicamente universitario: la universidad latinoamericana en gran medida por su frecuente contrastación hacia el statu quo, hacia el poder político, también por lo que algunos han calificado como su casi permanente condición de crisis, se ha caracterizado por su propensión al movimiento reformista en diversos grados, a partir de Córdoba en 1918. Este punto de partida fue tan vasto, tan decisivo, que desde entonces la universidad ha difundido un estilo básico consistente, en los siguientes principios:

- Autonomía institucional.
- Formación de conciencia crítica hacia el Estado y la sociedad.
- Democratización de las estructuras.
- Libertad de cátedra.
- Participación estudiantil en el gobierno y en la administración universitarias.
- Compromiso con los destinos y procesos de la sociedad.

Orientada por estos principios y superando dificultades contingentes, la educación universitaria en la región ha preparado profesionales, en cantidad y con diversificación de formación crecientes,

contribuyendo así en forma decisiva al desarrollo cultural y socioeconómico de los países, y realizando, asimismo, un esfuerzo por mejorar, diversificar y modernizar sus estructuras, sus tipos de formación, los contenidos científico-tecnológicos y los métodos de enseñanza, así como incorporando en forma sustantiva la investigación.

### **Criterios de priorización**

Continuando con la perspectiva de proceso o de rasgos semejantes en cuanto a la educación universitaria de los diversos países, procede encontrar una visión para comprender las tendencias evolutivas. Existen diversas conceptualizaciones en estudios de notoria autoridad. Así, por ejemplo, atendiendo principalmente a las características de los movimientos estudiantiles, Silva Michelena y Sontag (1970) hablan de tres fases en esa evolución. La primera se inicia a partir de 1918 con la Reforma de Córdoba y, después de poner en tela de juicio a la universidad napoleónica, vuelca sus ataques hacia la sociedad, considerando que la rigidez de las estructuras universitarias era concomitante con las posiciones dominantes de la oligarquía. La segunda se extiende, según esos autores, de la década de los años cuarenta al final de los cincuenta, y está dominada por un pensamiento de análisis científico sobre la sociedad. En la tercera fase, que llega a los años setenta, la función del movimiento estudiantil se aboca no sólo a criticar, sino que busca soluciones de tipo social, reivindicaciones que aplican incluso la subversión, dentro de las cuales la renovación universitaria viene a ser determinante.

Para Marcos Kaplan (1986), el "macrocosmos de las universidades" se ha desarrollado históricamente en permanente crisis en su relación con

el "macrocosmos" de las sociedades latinoamericanas y concibe que ha habido tres grandes crisis en sus más de cuatro siglos de existencia. La primera es la del tránsito de la Colonia a la Independencia y a la organización nacionales. La segunda acontece en el período de las dos primeras décadas del siglo XX, en coincidencia con las transformaciones del sistema internacional y del nuevo imperialismo, dentro de una fuerte corriente de "impugnación del régimen elitista oligárquico y de cierta democratización en el sistema político y en el Estado". La manifestación representativa de esta etapa es el movimiento de la Reforma Universitaria de 1918 y años subsiguientes. La tercera crisis estructural permanente que vive la América Latina desde 1930 se entrelaza con el proceso de crecimiento económico, de cambio social y cultura, de convulsiones políticas frecuentes y confrontación ideológica virtualmente permanente, así como con los procesos de modernización del Estado.

Sin desatender lo que es una evidencia histórica en el desarrollo institucional universitario, sea, la interacción, generalmente crítica de por sí, en cuanto al proceso socioeconómico y político de la región, el criterio que adoptaremos en la presente exposición apela, más bien, a lo que es una constante evolutiva de las universidades latinoamericanas en el presente siglo: su característico reformismo. Comprendemos tres períodos en este desarrollo, comenzando en 1918.

Las dos primeras décadas del siglo, en las cuales las universidades continúan los estilos del siglo XIX, pertenecen aún a ese siglo. Ellas eran un fiel reflejo de las estructuras sociopolíticas que la Independencia no había logrado modificar, una especie de "academias señoriales" para elites y estaban estrechamente ligadas a los intereses de

las clases dominantes. Mantenían, así, el modelo republicano-liberal que fue el adoptado por las Repúblicas Independientes, el de la universidad napoleónica, con Facultades estrictamente profesionales, marcadamente clasistas y regidas por autoridades nombradas desde el poder central del respectivo país (Tünnermann, 1978). No existía preocupación por las necesidades de la sociedad y el autoritarismo magistral era la norma de la docencia.

Grandes cambios que suceden en el mundo, como los producidos por consecuencia de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa, repercuten en el panorama internacional y en el latinoamericano, obviamente, con el paulatino desarrollo de las clases medias.

### **Primer período: reforma bajo el signo de la autonomía**

Con la Reforma de Córdoba de 1918, las universidades latinoamericanas surgen a la escena del siglo XX. Ella representa la toma de conciencia del estudiantado sobre sus necesidades y su potencia en el ámbito nacional y regional. Con el paso de tiempo y de la extensión del proceso reformista, representa también el segundo encuentro desde la Independencia de auténtico espíritu latinoamericanista. A partir de entonces, el asunto universidad-Estado toma relieves particulares en toda la región, al punto de volver difícilmente demarcables los límites de separación entre reforma universitaria y movimientos ideológicos y políticos.

Iniciado el movimiento como un pequeño conflicto entre las autoridades y los estudiantes de medicina de la Universidad de Córdoba, a la sazón la más conservadora de las universidades argentinas, por problemas de gestión académica,

rápida­mente se extendió a todas las universidades de país y obtuvo el apoyo de otros sectores. Dentro de las incidencias de concesiones parciales y de progresiva agitación que fue magnificando el movimiento por la falta de receptividad en la atención a las demandas, se produjo el célebre Manifiesto Liminar, en junio de 1918, dirigido "a los hombres libres de Sudamérica", el cual ha sido desde entonces "la carta constitucional de los estudiantes latinoamericanos y de presentación en la escena latinoamericana" (Tünnermann, 1978).

Cabe destacar, al reseñar los puntos claves de la reforma, que éstos vinieron a constituir, en su tiempo en cada país, los aspectos fundamentales que dan fisonomía a las universidades latinoamericanas en el siglo XX, confluyendo para configurar "el modelo latinoamericano" de que se hablaba anteriormente. Esto, junto con la herencia común que viene desde la Colonia, y más tarde de la Independencia, es lo que hace que, como menciona Darcy Ribeiro "a pesar de la diversidad de dimensiones, de complejidad y de nivel, todas se inserten dentro de un mismo marco estructural básico, el cual, cristalizado mejor o peor, aquí o allí, alterado en todas partes por coloridos locales, configura esencialmente el mismo modelo desde México hasta Chile" (Ribeiro, 1971, p. 107).

Los puntos básicos de la reforma fueron los siguientes:

1. Autonomía universitaria, en sus aspectos político, docente y administrativo.
2. Cogobierno estudiantil, para reivindicar derechos del estudiantado como sector fundamental en el proceso académico, y como un regreso al espíritu original de la "corporación de maestros y estudiantes". Diversas fórmulas, entre ellas,

la del "tercio estudiantil", fueron acogidas en los diversos países.

3. Elección de las autoridades universitarias por la propia comunidad institucional en asamblea, con la participación de sus elementos constitutivos: profesores, estudiantes y graduados.
4. Selección del cuerpo docente mediante concursos públicos, que aseguren amplia posibilidad de acceso al magisterio universitario, así como la incorporación de elementos bien preparados.
5. Docencia libre, o sea, libertad de cátedra.
6. Gratuidad de la enseñanza superior.
7. Libre asistencia a clases. Este punto preveía el trabajo de los estudiantes que así lo necesitaran, pues el objetivo era la democratización del ingreso a la universidad.
8. La introducción de cátedras libres y cursos paralelos.
9. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Preocupación por los problemas nacionales, por la defensa de la democracia y por proyectar al pueblo la cultura universitaria.
10. Unidad latinoamericana y lucha contra las dictaduras (Payan Figueroa, 1989, citado en Tünnermann, 1978).

Las propuestas se aplicaron, sin embargo, en forma parcial, y así también, unos aspectos sí y otros no, se extendieron en la región. En la propia Universidad de Córdoba hubo posteriores retrocesos, ligados a los movimientos políticos en Argentina. Pero, en todo caso, uno de los aspectos más significativos de la reforma fue que puso su fe en el estudiantado como elemento renovador por excelencia de la universidad. En este contexto, la autonomía se convirtió, a no dudarlo, en el punto clave y el logro más fructífero, pues de manera clarísima obtuvo

resonancia y repercusión inmediatas, profundas y duraderas en toda Latinoamérica. Si damos a este primer período una extensión de treinta años, más o menos, hasta terminada la Segunda Guerra Mundial, encontramos que la autonomía universitaria es el signo más característico del mismo y lo que identifica todo un movimiento unitario en la región por la reforma de la universidad.

El concepto de autonomía, tal como lo entendió el movimiento reformista, implicaba, por lo que hemos visto, una absoluta independencia de la institución para darse gobierno propio, regir sus destinos, elegir sus autoridades, dirigir la gestión académica y administrativa sin interferencias externas, concretamente del Estado. Incluso se llegó a recomendar, sin lograrlo, el autofinanciamiento o autarquía patrimonial. Más tarde en el tiempo, y ante las amenazas de las fuerzas públicas, se adoptó también la inviolabilidad de los recintos universitarios, característica exclusiva de América Latina.

El eminente sociólogo don José Medina Echavarría (1967, pp. 154-55) ofrece un concepto lúcido, el cual denota cómo el proceso autonómico se debe construir al punto, no de generar enfrentamiento con el Estado, sino de obtener una interrelación de coexistencia de potestades distintas. Dentro de ella, agregamos, que la universidad debe mantener el compromiso de sus misiones hacia la sociedad y hacia el país. Dice así:

... "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. Exige, por tanto, esa relación, por una parte que la Universidad posea ya de por sí, gracias a su prestigio social, la autoridad que opone a otras autoridades, incluida la suprema del Estado, y por otra que la política cultural del Estado tenga como principio fundamental de su doctrina y de su ejercicio la aceptación de la autoridad universitaria. 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”.

En relación con la reforma de Córdoba, vale consignar aquí el criterio autorizado de Medina Echavarría, que considera que el movimiento tiene una decisiva importancia para la historia social de Hispanoamérica en su conjunto, pero problemática para la universidad misma:

“...su eficacia “reconstructiva” en la Universidad misma –dice– fue escasa y en más de algún aspecto negativo. Echó por tierra viejos putrefactos pero sin poner en su lugar nada originalmente perdurable. ...inició por otra parte la politización excesiva de algunas universidades que constituye por hoy su mayor peligro” (*ibidem*, p. 66).

Los aspectos fundamentales de la reforma universitaria lograron propasarse por toda la región, demostrando con ello que respondían a necesidades verdaderamente sentidas por la juventud iberoamericana, en esa toma de conciencia como realidad continental.

- El primer país donde la reforma universitaria repercutió fue en Perú, donde en 1919 los estudiantes de la Universidad de San Marcos de Lima la acogieron, siendo Presidente de la Federación de Estudiantes quien más tarde llegaría a ser el gran líder político de Perú que tuvo gran repercusión sobre la juventud del continente, Víctor Raúl Haya de la Torre, quien inició así sus luchas por la reforma social y política, de línea humanista, que trataban de robustecer la singular personalidad de Iberoamérica. En Perú, además, se establecieron "universidades populares" en la década de 1920.
- En Chile, el movimiento reformista libró su primer batalla en 1920 y la segunda en 1922. La Federación de Estudiantes de este país impulsó los ideales renovadores, que incluían la autonomía universitaria y la representación estudiantil en los órganos directivos.
- En Uruguay, por la proximidad geográfica con Argentina, la reforma repercutió rápidamente en los medios estudiantiles, concibiendo la universidad como una "república soberana".
- En Colombia, los estudiantes proclamaron la reforma en la universidad, primero en Medellín en 1922 y luego en Bogotá en 1924.
- En Paraguay, los estudiantes introdujeron el movimiento reformista en 1927, pero las dictaduras represivas impidieron su aplicación.
- En Bolivia, los estudiantes reunidos en Convención Nacional en Cochabamba en 1928, suscribieron el ideario de la reforma.
- Los estudiantes universitarios de Brasil se pronunciaron en semejante forma en 1928. No fue sino en 1920, con la creación de la Universidad de Río de Janeiro, que se había iniciado en Brasil la organización de universidades por

aglutinación de escuelas, pues antes de eso existían Facultades aisladas.

- En Cuba, el Primer Congreso Nacional de Estudiantes en 1923 acordó luchar por los mismos principios reformistas, bajo el liderazgo de Juan Antonio Mella.
- El movimiento se extendió igualmente a Puerto Rico (Tünnermann, 1978).
- En Ecuador, a partir de 1920 se produjo la pugna de los sectores medios por acceder al poder; el proceso de democratización repercutió en la universidad y los estudiantes, inspirados en la reforma de Córdoba, plantearon la autonomía universitaria y el cogobierno estudiantil, ambos con éxito, en el contexto de la ley de educación superior, dictada en 1925 (CRESALC-UNESCO, 1986).
- En Venezuela, la dictadura de Juan Vicente Gómez persiguió a la generación de 1928, que impulsaba la reforma y la autonomía universitarias. No fue sino hasta 1940 que la reforma logró ganar terreno. En 1945 se dictó un "Estatuto Orgánico de las Universidades Nacionales", que recoge mucho el pensamiento reformista de Córdoba. En 1945 se reabrió con el nombre de Universidad de Zulia la institución creada en Maracaibo a fines del siglo XIX. Sin embargo, la deseada transformación y expansión del sistema universitario se vieron frenadas pronto por el régimen dictatorial que dominó el país hasta 1958 (CRESALC-UNESCO, 1984).
- En México, después del triunfo de la Revolución (1910-1917) se habían presentado, a partir de 1924, una serie de conflictos entre la Universidad Nacional y el Estado, los cuales, con más o con menos tensiones, se prolongaron hasta 1944. Pero anteriormente, y en consonancia con

el mismo movimiento continental, se había declarado en 1929 la Ley de Autonomía, restringida sin embargo. En 1933 una nueva ley orgánica otorgó a la Universidad plena autonomía, pero le suprimió su carácter de "Nacional". No fue sino hasta 1944 que la nueva ley orgánica le reincorpora su categoría de Universidad Nacional Autónoma de México. También a partir de 1920 los Institutos Científicos y Literarios se empezaron a transformar en lo que llegarían a ser las universidades estatales (33 existentes en el país, de este tipo, desde 1970 (CRESALC-UNESCO, 1986).

- En Guatemala, en 1927 la Asamblea Legislativa cancela la Universidad Estrada Cabrera (que había sustituido a la Nacional durante el período del dictador del mismo nombre) y crea de nuevo la Universidad Nacional, con una buena dosis de autonomía. Se deposita en el Consejo Superior la responsabilidad de gobernar libremente la Universidad, según la Ley Orgánica respectiva. Ésta fue derogada en 1931, en el régimen de Ubico. En junio de 1944 la Asociación de Estudiantes Universitarios, en eco lejano de los planteamientos de Córdoba, exige cambios radicales en la Universidad y, como punto central, la autonomía. La lucha de los estudiantes resonó como clamor popular que culminó con la renuncia del autócrata. En ese mismo año se establece por decreto que "la Universidad Nacional de San Carlos... es autónoma en el cumplimiento de su misión científica y cultural, y en el orden administrativo". El año siguiente, 1945, durante la Presidencia de Juan José Arévalo, educador de fama continental, formado en la Universidad de La Plata, Argentina, se inaugura la Facultad de Humanidades,

cuyo objeto sería "vertebrar la cultura nacional, restaurar la legítima misión de la Universidad... y la autonomía de pensamiento", en las palabras de su Rector (CRESALC-UNESCO, 1989).

- En Costa Rica, la Universidad del siglo XIX había sido clausurada por inoperante por el gobierno liberal que dirigió el país a finales de ese siglo, permaneciendo por cincuenta años solamente dos Facultades aisladas y otras escuelas de educación superior que se fueron estableciendo posteriormente. Por ley del 26 de agosto de 1940 se funda la Universidad de Costa Rica, heredera del principio de la autonomía, pues sus fundadores, el presidente Calderón Guardia y su ministro Luis Demetrio Tinoco, tomaron como base un proyecto de Universidad Autónoma, de gran sentido social, que había sido elaborado pocos años antes, por encargo de gobierno costarricense, por el humanista chileno don Luis Galdames.

El cuadro que hemos presentado nos permite obtener varias conclusiones, como la relevancia continental que obtuvo la reforma y dentro de ella, junto con la participación de los estudiantes en los órganos de gobierno universitario, la corriente de la autonomía como elemento principal. (Tomamos el término "corriente" en el sentido que le dio don Pedro Roselló con su teoría de las corrientes educativas, es decir, movimientos de transformación educativa que, teniendo un sustento teórico en relación con necesidades culturales, sociales o económicas, se generaliza en todo un grupo de países o región geográfica). El antagonismo hacia las dictaduras es típico también de este período.

Es posible ver en la Segunda Guerra Mundial una línea divisoria entre este período y el siguiente,

en cuanto a la reforma de la universidad latinoamericana en su búsqueda de aproximación a las demandas de la sociedad y a los procesos innovadores de la cultura mundial. Antes de la guerra, como hemos visto, la corriente consistió en esfuerzos por reformar la universidad por dentro y, hacia fuera, establecer su autonomía en función de sus relaciones con el Estado. Hacia la sociedad el asunto se planteó más bien en el sentido de obtener cambios en ésta a partir de la formación de elites sociales y políticas, introducir nuevas concepciones sobre la naturaleza y funciones de la universidad, su organización y sus relaciones con el sistema político.

Después de 1945 la universidad latinoamericana tratará de continuar con la reforma, ahora en dos sentidos distintos y difícilmente complementarios: uno el de modernizarse en concordancia con los avances de la civilización de postguerra; el otro en el sentido optimista de convertir su potencia en instrumento de transformación social incluyendo, según el caso de los diversos países e instituciones, el total cambio del orden social y político existente.

### **Segundo período: democratización y desarrollo**

Pasada la Segunda Guerra Mundial con sus resultados de profundas transformaciones en la sociedad del planeta, las grandes potencias enfrentadas en la guerra fría, otras guerras en diversas partes del globo con sus amargos resabios, procesos de descolonización que hacen surgir nuevas naciones, incluso en el Nuevo Mundo, la sociedad mundial se vuelve progresivamente más interdependiente, no obstante los grandes bloques de países que se organizan. Los países

más fuertes se afirman como de gran desarrollo industrial, científico y tecnológico, frente a los que se llamarán países subdesarrollados en vías de desarrollo. Se hace necesaria la concertación subregional, regional y mundial en todo tipo de organizaciones, presidida por la de las Naciones Unidas y sus subsidiarias. Igualmente, la OEA se establece como organismo interamericano.

Para efectos de nuestra exposición, situamos este período en las dos décadas y media que van de 1945 a 1970: en estos años se expresan en los distintos países latinoamericanos manifestaciones sociales y políticas de todo tipo, que indican un marcado cambio dentro de procesos de modernización y desarrollo. La explosión demográfica que experimentan los países de la región demanda el acceso a la educación a nuevos sectores de la población, viniendo como consecuencia los procesos de democratización de la enseñanza de primero y segundo niveles. En los diversos países de la región se fomentan organizaciones y partidos político-ideológicos, el sindicalismo se organiza o robustece, se producen grandes movimientos de desarrollo urbano, nuevas manifestaciones, literarias y artísticas, contribuyen a darle una fisonomía cultural propia a la región. El impulso del progreso científico y tecnológico se hace sentir. Surge una corriente renovadora en la Iglesia Católica, que de alguna manera repercute en la educación superior, al crearse nuevas universidades privadas, en contraste con las públicas.

En el aspecto político, varios países de la región se abocan a la lucha contra las dictaduras, no siempre fructuosamente. En este período se desarrolla la revolución cubana que en distintos sentidos, y con mayor extensión en el tiempo, tendrá marcadas repercusiones en la región.

Las universidades estatales latinoamericanas se abocan a los difíciles retos que les demandan la democratización, por un lado, y la modernización tecnológica y científica, por el otro.

En los países de mayor potencial económico de la región, como México, Argentina y Brasil, y poco después Venezuela con la explotación petrolífera, se inicia en la década de 1940 el proceso de modernización, a base de la naciente industrialización y del inicio del desarrollo económico que se hace sentir por entonces, el cual, naturalmente, requiere incorporar recursos humanos calificados, tarea propia de la educación superior.

La década de los años cincuenta es de explosión demográfica en toda la región, que se traduce en aumento de la escolaridad en los niveles primario y medio. La UNESCO colabora con el proceso de incorporación escolar al desarrollar el primer Proyecto Principal de Educación, específicamente para la educación primaria. Asimismo, se propende a un esfuerzo por correlacionar los niveles educativos en búsqueda de un sistema integrado.

El proceso de democratización de las universidades va en progresivo aumento en los años siguientes, especialmente en la década de los sesenta. El crecimiento de la matrícula estudiantil condujo a los dirigentes universitarios a la búsqueda de nuevas alternativas de orden académico y administrativo. A finales de los años cincuenta se establece la planeación o planeamiento en los países de la región e inmediatamente la adoptan los Ministerios de Educación, y poco después también las universidades, como instrumento técnico para modernizar los procesos de crecimiento físico, de financiamiento y las acciones académicas y administrativas.

En estudios elaborados por encargo de la OEA y presentados a la Tercera Reunión Interamericana de Ministros de Educación (citado por Mignone, 1988) se aprecia que entre 1955 a 1960 hubo un promedio de aumento del 2.3% anual en la población de 20 a 24 años en América Latina, o sea, la correspondiente a la edad universitaria, habiéndose registrado un incremento del 5.4% anual en la matrícula universitaria en el mismo período, lo que denota una proporción mucho mayor.

Según datos de estudios elaborados por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), una tercera parte de las instituciones de educación superior existentes en la región en 1975 fueron creadas durante la década de los años sesenta, "proliferación universitaria que en gran medida fue una respuesta a los afanes desarrollistas de la aludida década" (II da. Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario, México, oct. 1975). En el decenio 1960-1970 el sector de educación superior fue el que experimentó un crecimiento más acelerado de todos los niveles educativos, con una tasa de crecimiento anual cercana al 10%, o sea, superior a la tasa de crecimiento demográfico y a la del producto interno bruto. Sin embargo, es de contrastar el hecho de que en los años setenta menos del 1% de la población total de América Latina tenía acceso a la educación superior (*ibid.*). En 1960 América Latina contaba con cerca de 150 universidades y con 500 establecimientos autónomos de enseñanza superior.

Es interesante mostrar el aumento de la matrícula estudiantil en la educación superior entre los años 1950 a 1960, según el cuadro incluido por don Emilio F. Mignone en su estudio "Matrícula universitaria en América Latina: riesgos y perspectivas" (*op. cit.*, p. 10).

## CUADRO N° 1

**Matrícula en los centros de enseñanza superior de América Latina para los años 1950, 1955 y 1960, por ciento de aumento en la matrícula cada cinco años y por ciento de aumento anual en cada período**

Países	Matrícula			Por ciento de aumento 1950-55	Por ciento de aumento anual 1950-55	Por ciento de aumento 1955-60	Por ciento de aumento anual 1955-60
	1950	1955	1960				
Argentina	83 000	14 9087	16 6310	79.62	15.92	11.55	2.31
Bolivia		4000	7 000	-	-	75.00	15.00
Brasil	51 100	73 602	95 962	44.04	8.81	30.38	6.08
Colombia	10 632	13 284	22 663	24.94	4.99	70.60	14.12
Costa Rica	1 539	2 794	4 703	81.55	16.31	68.32	13.66
Cuba	20 971a	24 273	19 153	15.75	5.25	-21.09	-4.22
Chile	17 328aa	19 749	26 900	13.97	6.99	36.21	7.24
Ecuador	1122	5 720	9 361	38.77	7.75	63.65	12.73
El Salvador	1119	1 349	2 367	20.55	4.11	75.46	15.09
Guatemala	2314	3 000	4 092	29.65	5.93	36.40	7.28
Haití	874	859	875	-1.73	-0.35	1.86	0.37
Honduras	818	900	1 495	10.02	2.00	66.11	13.22
México	75 270aa	78 924	88 150	4.85	2.4	11.69	2.30
Nicaragua	-	700	1 341	-	-	91.57	18.31
Panamá	1519	1 992	3 915	31.14	6.23	96.54	19.31
Paraguay	1 692	2 142	3 419	26.60	5.32	59.62	11.92
Perú	16 082	16 789	29 270	4.40	0.88	74.34	14.87
Rep. Dominicana	2 272	3 016	5 241	32.75	6.55	73.77	14.75
Uruguay	11 603	14 550	21 080	25.40	5.08	44.88	8.98
Venezuela	7 000	7 664	24 320	9.49	1.90	217.33	43.47
TOTAL		424 394	537 617			26.68	5.34

a 1952

aa 1953

Fuentes: UNESCO World Survey of Education, Vol. II 1958, and Vol. III, 1961. A: Basis for an Estimate of Educational Target for Latin America and Financial Resources Needed to Meet Them. A Statistical Paper. Information Document N 149. Conference of Education and Economic and Social Development in Latin America. Santiago de Chile. March 5-9-1962. Estadísticas Educativas de América Latina, OEA, Alianza para el Progreso. Segunda Reunión, 17-25 agosto 1962.

El crecimiento y modernización de las universidades latinoamericanas en las décadas cincuenta y sesenta fue un claro objetivo de cooperación de organismos internacionales y de la política de los Estados Unidos hacia la región, lo que se muestra con claridad en una de las metas del Plan Decenal

de Educación de la Alianza para el Progreso, que menciona lo siguiente:

“Reforma, extensión y mejoramiento de la enseñanza superior, de tal modo que **una proporción muchísimo más alta de jóvenes** tenga acceso a ella. Con tal medio se conseguirá un aumento sustancial de la matrícula en las universidades, que es actualmente de unos 500 mil alumnos” (citado por Mignone, *op. cit.* El destacado es nuestro).

A su vez, el informe y las recomendaciones elaborados por la OEA, bajo el título *La educación superior en América Latina y la cooperación interamericana*, junio de 1961, enfatizan el mismo tema, al expresar:

“Las instituciones de educación superior de esta parte de mundo que aún no lo han hecho, deben transformarse profundamente en su estructura y funciones, a fin de ajustarse a la rápida evolución de la vida contemporánea. Es evidente que los cambios sociales, económicos, políticos, industriales y culturales que se vienen produciendo en América Latina cobrarán una intensidad aún mayor en los próximos años” (citado por Mignone, *op. cit.*).

En el aspecto de infraestructura física se construyen en este período numerosos “campus” universitarios, con novedosas y originales estructuras, habiendo sido uno de los primeros entre las universidades el de la UNAM de México, que en no poca medida sirvió de modelo a unas universidades o de estímulo a otras. En el orden de planificar la preparación de recursos humanos para atender tanto el crecimiento de la matrícula estudiantil como

las nuevas ofertas académicas, en consonancia con los también nuevos requerimientos de la sociedad en sus procesos de desarrollo, las universidades de la región inician después de la guerra una fuerte tendencia a preparar sus cuadros académicos, especialmente a niveles de postgrados, en el exterior: en los Estados Unidos de América en primer lugar, naturalmente por su ubicación geográfica y sus políticas de influencia cultural. En los países europeos y en la Unión Soviética en segundo y tercer lugar. Pero también crece un marcado intercambio en la preparación profesional dentro de los propios países de la región, reconociéndose así la mayor experiencia y competencia académica de algunos de ellos, por ejemplo, gran cantidad de centroamericanos irán a estudiar a México en primer lugar, a Chile o a Argentina en segundo, con la ventaja de la fácil comunicación lingüística. La elección para realizar estudios en Brasil, más bien corresponde a la época reciente.

En este período florecen teorías nacidas de un pensamiento latinoamericano, maduro y creativo, que propone la reforma o mejoramiento de la universidad en la región.

Con el relativo auge económico se fundamenta en los años sesenta la teoría de la relación entre la educación y el desarrollo: ésta es vista, en todos sus niveles, pero particularmente en el superior, como inversión reproductiva. De la concepción eminentemente económica que habla de la autorreproducción expansiva de los excedentes obtenidos en las actividades productivas, se pasa a la concepción de "desarrollo integral", auténtico y sostenido, que involucra el desarrollo del hombre y de la sociedad. Es así como se extiende por la región la corriente desarrollista, apoyada en los enfoques de la Comisión Económica para América

Latina (CEPAL) de las Naciones Unidas. La universidad juega un papel crucial dentro de estos enfoques, por su capacidad de formación reproductiva de recursos eficaces para promover la movilidad y el cambio sociales. Se confía, con marcado optimismo sociológico, en que la universidad es el crisol de desarrollo de los países y capaz de promover la transformación de la sociedad. En el contexto de desarrollo, la planeación se vuelve indispensable.

El mejor teórico de la concepción humanista y filosófica del desarrollo, en función de las tareas y misiones de la universidad, es don José Medina Echavarría, quien deja planteada con lucidez extraordinaria la cuestión en su obra *Filosofía, Educación y Desarrollo* (1967). Así expresa uno de sus criterios:

“En el grado y medida en que el desarrollo, más allá del funcionamiento de su mecanismo, pretenda estar al servicio del hombre y no de una simple tasa cuantitativa, necesita ser orientado según otros valores que quizá no pueda ofrecer tampoco por sí misma la más serena reflexión científica... La crítica severa de la universidad es tanto más necesaria cuanto que las sociedades industriales —meta y realización de desarrollo económico— tienden, aún sin proponérselo, a sofocar la oposición, grave peligro para la libertad del hombre que puede y debe señalar de inmediato el “delicado sismógrafo” que es toda auténtica Universidad” (*op. cit.*, p. 236).

Sobre estos principios Medina Echavarría plantea su idea de reforma de la universidad latinoamericana, cuya función primigenia es, en su idea, la de servir de “conciencia crítica” de la sociedad, manifestación de libertad en el examen y de uso de la capacidad científica. La reforma que plantea se sintetiza en

“ampliar y perfeccionar la función de la enseñanza profesional en vista de las necesidades previstas por los planes de desarrollo económico; suplir y complementar las deficiencias de la enseñanza secundaria...; y emprender el cultivo de la ciencia pura y un amplio programa de investigaciones científicas” (op. cit., p. 162).

Las expectativas puestas en el potencial de las universidades venían siendo mayores, quizá, que los resultados, al menos en el corto plazo. Con diversa óptica y en diversos tiempos, pero con marcada coincidencia, los líderes del pensamiento universitario en la región percibían que el crecimiento cuantitativo de instituciones y de matrícula estudiantil no se correspondía con el modelo de universidad que la coyuntura histórica requería y que persistían resabios tradicionalistas. De ahí, las propuestas de reformas de sentido general, ya específicamente en varias instituciones. El rector de la Universidad de Costa Rica por los años sesenta y comienzos de los setenta, profesor Carlos Monge Alfaro, hablaba en Centroamérica de que “la Universidad que está en vías de transformarse se ha denominado tradicional, o napoleónica. Sus características son: cerrada, profesional, estática, conformista, rígida, aislada del contexto histórico-social, atomizada en Facultades y pasiva” (1970). El rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Dr. Ignacio Chávez, impulsaba un gran desarrollo científico en la academia, basado en la investigación, pero conjuntado con la formación y quehacer humanístico y la función cultural del universitario. La reforma que llevó adelante en la Universidad de Buenos Aires su rector, Dr. Risieri Frondizi, de 1958 en adelante, construyendo la ciudad universitaria, fundando la Editorial EUDEBA y haciendo otras medidas importantes concretas lo impulsaba,

sin embargo, a decir pocos años después (1971) que había grandes distorsiones en la formación profesional, privilegiándose áreas como el Derecho y desfavoreciéndose, en cambio, la Facultad de Ciencias, con áreas tan fundamentales en las que solamente había en 1970 1.242 estudiantes, en tanto que la de Derecho contaba con 19.965. Y agregaba el Dr. Frondizi:

"Una reforma a fondo de la universidad exige atender, en primer lugar, a su misión. Parece hoy universalmente aceptado... que la universidad, donde quiera que se halle, tiene cuatro misiones específicas: preservación del patrimonio cultural, investigación científica, formación de profesionales y misión social" (*La universidad en un mundo de tensiones*).

De propósito también reformador, pero de contenido mucho más radical en el sentido político, es la propuesta del brasileño Darcy Ribeiro bajo el lema de "Universidad necesaria" (1971); en su obra, después de hacer un análisis de la situación universitaria de Brasil y en toda la región, propone un modelo teórico de universidad "que atienda mejor las exigencias del desarrollo autónomo".

Las universidades centroamericanas, en el contexto del CSUCA y con el liderazgo de la Universidad de Costa Rica que había iniciado el movimiento en 1957, llevaron adelante una interesante reforma académica (muy inspirada por cierto en la misión cultural y espiritual de la universidad de que habla don José Ortega y Gasset) entre los años 1960 a 1965, consistente básicamente en la departamentalización con una Facultad Central de Ciencias y Humanidades y en el establecimiento de los Estudios Generales, como eje básico de formación cultural, con áreas comunes a disciplinas afines.

En el caso de Costa Rica, además, incluyó la multiplicación de plazas de profesores de tiempo completo y la construcción de la Ciudad Universitaria. Sin embargo, en las universidades de El Salvador y de Guatemala, profundamente politizadas en los años siguientes, se suprimieron o se transformaron los Estudios Generales desde 1969, la de Nicaragua tomó otros rumbos dentro del proceso de revolución iniciado en 1979. En Costa Rica y Honduras hasta la fecha se mantienen los Estudios Generales, pero la Facultad Central ha tenido una transformación estructural, en el primer caso a partir de 1974. Sin embargo, en todos los casos, el fermento de formación humanística ha sido muy valioso.

### **Tercer período: la universidad contemporánea**

“La Universidad contemporánea para que cumpla los fines que se desprenden del papel que ha de jugar en la sociedad convendría que tuviera las siguientes características: a) Abierta; b) Académica; c) Dinámica; d) Crítica; e) Flexible; f) Nacional, sin dejar de ser universal; g) Unitaria; h) Activa. Insistimos en la idea de acentuar lo académico en el desenvolvimiento de la Universidad... (porque ella) es el hogar de hombres que son científicos, intelectuales, humanistas, filósofos, que laboran en el centro autónomo de investigación y estudio... Se trata ahora de la academia como fuente creadora de saber, como epicentro de la meditación filosófica y la investigación científica” (Monge Alfaro, 1970).

El tercer período lo ubicamos de 1970 al momento actual, siempre aclarando que la determinación de cierto año para comienzo o fin de un período es obviamente convencional, pues nos referimos a

movimientos que se entrelazan unos con los otros y configuran tendencias definidas dentro del marco de una época, cuyos límites no son tajantes.

En los últimos veinte o veinticinco años, el progreso científico y tecnológico del mundo ha sido gigantesco y múltiple, en los diversos campos del saber y del dominio técnico, con el consecuente desarrollo industrial que va acompañado del crecimiento económico, que se concentra especialmente en los países más desarrollados. La comunicación acerca cada vez más a los hombres, permitiendo mayor intercambio de la información y del conocimiento entre los países, entre las instituciones, e inclusive, entre las personas. En la coyuntura histórica, el papel de la universidad en el mundo ensancha su función social, a la vez que cobra niveles más participativos como centro de producción de investigaciones y de saber especializado, por ejemplo, estudios en países asiáticos como el Japón y la India.

La sociedad mundial ha avanzado en la concertación y en la cooperación internacionales, dentro de organizaciones supranacionales y regionales, en las cuales frecuentemente las universidades participan, o incluso se asocian en organizaciones de su ámbito específico. Así, el aislamiento de la universidad autonomista latinoamericana fue poco a poco cediendo, desde el período anterior y continuándose en el presente, ante el surgimiento de diversas asociaciones en el ámbito de red nacional, como ANUIES en México, ASCUN en Colombia, CRUB en Brasil; de organismo subregional, como el CSUCA en Centroamérica, fundado en 1948 o el Convenio Andrés Bello en Sudamérica, en el que participan las universidades de esa área; en el ámbito regional, como es el caso de la UDUAL, establecida desde 1949 mediante acuerdo del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas.

La UDUAL actualmente agrupa 128 universidades de 20 países de América Latina. UNICA y CINDA, también regionales; de ámbito hemisférico, como CUIDES y CAMESA; y asimismo de alcance mundial, con ejemplos como IASEI, el International Council for Distance Education o la IAUP. En América Latina existe igualmente GULERPE, asociación de líderes de educación universitaria. Este tipo de asociaciones cobra marcada relevancia, pues procuran la cooperación entre instituciones o sistemas similares, con propósitos de alcanzar mayor fruto en el intercambio de diversos tipos de experiencias, y así también en las políticas universitarias, ya sea académicas, de desarrollo institucional o económico.

En las universidades de América Latina se puede caracterizar este período como el de dos tendencias confluyentes, pero en no poca medida también divergentes: la de la masificación de las instituciones y la de la reforma, que se genera para ponerlas al día con las nuevas corrientes en cuanto a organización, en cuanto al quehacer académico o en relación con las nuevas demandas de la sociedad. La universidad crece, se desborda de población estudiantil que obliga a aumentar el personal de docencia y administración; además, la universidad se proyecta en formas diversas hacia la comunidad: es una de sus misiones más importantes. Al mismo tiempo, por tanto, se confrontan varios factores: los retos de las innovaciones académicas; el crecimiento que debe ser sin desmedro de la calidad; la consecuente burocratización de los servicios; las insalvables repercusiones de la masificación en el financiamiento estatal, en el caso de las instituciones públicas, problema que se vuelve crítico; los movimientos ideológicos estudiantiles; las situaciones de inconformidad que plantea el creciente sindicalismo de académicos y funcionarios; la politización

excesiva en varias instituciones, que interfiere con el quehacer académico.

Por otro lado, no se pueden ignorar los hechos trágicos y deplorables que ha habido en algunas universidades de la región, por violencia de la fuerza pública del ejército, como la matanza de estudiantes en Tlatelolco, México, en 1968, la intervención de la Universidad Central de Venezuela, en 1970, los repetidos allanamientos y hechos sangrientos en la Universidad de El Salvador, las muertes violentas de profesores de la Universidad de San Carlos de Guatemala. O, en otros casos, por la instalación de regímenes militares que las han intervenido, como en Chile y Uruguay a partir de 1973 y en Argentina en forma definida de 1976 a 1983.

En suma, la crisis se vuelve frecuente, y en no pocos casos crónica, en el medio universitario latinoamericano. Se exige que la universidad se revise, se examine a sí misma y, así, unas en un momento y otras en otro, las universidades se abocan a la reforma en este último período.

En cuanto a la masificación se refiere es del caso hacer notar varios datos interesantes. Por ejemplo, en el período de 1970 a 1975 se efectuó en la región una disminución de estudiantes inscritos en carreras tradicionalmente atractivas, como las humanísticas y el Derecho y, en cambio, un aumento más rápido de la proporción de matriculados en las disciplinas científicas, las que llegaron a representar, en 1975, el 38.6% del número total de estudiantes universitarios en la región (UNESCO, ED - 79/MINEDLAC/3, p. 71).

El número de las instituciones de educación superior creció considerablemente en el transcurso de los años setenta: entre 1976 y 1977 había alrededor de 450 establecimientos de este nivel en la región. Su número por país varía también notoriamente y ha

sido en particular intenso en países como México, que pasó de 114 universidades en 1971 a 245 en 1977; y como Venezuela, que pasó de 10 a 21 en el mismo período. El aumento no se debe solamente a la tasa elevada de crecimiento de la matrícula, sino también a la creación de numerosas instituciones de reducido tamaño que ofrecen unas pocas carreras, muchas de ellas privadas (UNESCO, *ibíd.*).

El crecimiento cuantitativo se ha visto acompañado, en muchos países, por políticas de descentralización, constituyendo éstas, a su vez, una reforma de tipo organizativo. En México, en Colombia, Venezuela, en Centroamérica, por ejemplo, se crean subsedes de la universidad-madre, por así decir, y centros regionales: este proceso se vino desarrollando de 1965 en adelante. Sin embargo, a pesar de este movimiento, existen universidades de gran magnitud, como la de Buenos Aires con 250.000 estudiantes, en cifras redondas; la Universidad Central de Venezuela con 55.000 y la de Zulia con más de 50.000 estudiantes; la de Córdoba, Argentina, con un número semejante; la de La Habana, con 54.000 estudiantes; la de Ecuador con 46.000. En México el número de estudiantes en programas de licenciatura en todo el país, sin incluir la Normal Superior, alcanza un millón. En Brasil el número excede el millón de estudiantes. (Algunos de los datos anteriores son de 1979, otros de 1984 y 1986, tomados de UNESCO, doc. cit. y de CRESALC-UNESCO, 1984-1986).

Habiendo sido la universidad latinoamericana originalmente un tipo de institución pública, sostenida financieramente por el Estado y autónoma por excelencia en relación con éste en la mayor parte del siglo XX, la universidad privada coexistió, en algunos casos como la Católica de Chile, desde décadas atrás, pero en forma bastante discreta.

El crecimiento del sector privado universitario se presenta como una repercusión de los fenómenos de expansión y diferenciación de la economía. En el inicio de la década de los años setenta las universidades católicas fueron las primeras privadas en extenderse en varios países. Los únicos que en la actualidad no cuentan con universidades privadas son Cuba y Uruguay; en Costa Rica su presencia fue tardía, pero en los últimos años han proliferado extraordinariamente.

Es fundamental a partir de la década de los sesenta que el crecimiento del sector privado se acelera de manera mucho más espectacular que el del público: mientras que este último aumenta un poco más del doble, en términos absolutos, el privado aumenta el quíntuple. Desde los años setenta, en cambio, el aumento en relación con lo público es muy débil, comparado con el período anterior, pues de 31% pasa a 32.6%. En términos absolutos en este período uno y otro aumentaron alrededor de cuatro veces.

Actualmente, en 1986, en América Latina de un total de 422 universidades 193 son privadas, lo que equivale al 45.7% (García Guadilla, 1987 y Levy, 1989).

En el orden de las reformas, varias de las cuales han surgido como una respuesta a la masificación, las hay de tipo organizativo y estructural, como la descentralización de sedes antes mencionada. Las hay de innovación de la oferta académica en su sistema de enseñanza, como es la modalidad de educación a distancia abierta, que ha tenido una amplia acogida en varios países, precisamente como una apertura a la democratización y de introducción de una nueva tecnología de enseñanza. México en la UNAM, Costa Rica y Venezuela con sus respectivas universidades, Colombia y otros

países con otras experiencias, han visto en esta modalidad una interesante alternativa que facilita el proceso democratizante y reduce los costos de producción académica.

Ha habido en varios países reformas sustanciales de la estructura de las instituciones, a partir de 1970, como respuestas a las presiones para expandir la universidad y mejorar simultáneamente la calidad académica, sin restringir el acceso: el gran dilema que se confronta actualmente. Para vencer el aislamiento profesionalista y la atomización, se han aglutinado escuelas y Facultades de disciplinas afines en grandes Facultades o áreas del mismo tipo de conocimiento. Se han abierto multiplicidad de nuevas ofertas de estudios, de acuerdo con la demanda social de los países; se han creado institutos tecnológicos, así como carreras cortas.

En el orden académico propiamente dicho, para citar los caracteres más relevantes de la innovación, se ha fortalecido consistentemente la interdisciplinariedad; se ha producido una fuerte corriente en la producción de conocimiento propio y universal mediante el cultivo serio y sistemático de la investigación, abriéndose institutos especializados para ello; se ha marchado, tratando de hacerlo con paso sólido, a la apertura de programas de postgrado, introduciendo este nivel como requisito para la carrera académica de profesorado y la obtención de ciertas posiciones, en particular en el campo de la investigación; en esta línea un apoyo importante ha sido la formación de personal docente y de investigación latinoamericano en universidades de Europa y de los Estados Unidos de América, en cantidades realmente significativas. Han proliferado los programas de pedagogía didáctica universitaria para la capacitación docente del profesorado de educación superior, como un aspecto de bastante

importancia en la superación de los esquemas de enseñanza y aprendizaje.

Dentro del orden de la proyección social de la universidad, función o misión que la universidad latinoamericana considera prioritaria, se ha demolido la torre de marfil y la universidad, por medio de la participación de sus profesores y estudiantes en la comunidad nacional, se proyecta en la acción social o extensión, se vincula directamente con la sociedad que le da sustento, y con la cual se siente comprometida.

No obstante existir una corriente de pensamiento, muy respetable, en el sentido de afirmar que los sueños y las utopías desarrollistas de los años sesenta no se cumplieron y que la educación universitaria no ha sido suficientemente capaz de producir los cambios sustanciales que se esperaban en la sociedad, desvirtuándose, así, en gran medida las relaciones recíprocamente condicionantes de la educación y el desarrollo, ya que en la región se mantienen condiciones de desfavorecimiento social agudo ya endémicas dentro de la estructura socioeconómica y política de América Latina, y que más bien se han agravado en el contexto de la crisis por la que atraviesa la región desde 1980. Sin embargo, con lo cierto que todo esto es, hay también hechos muy fehacientes, respaldados por una población estudiantil y docente que posiblemente excede los cuatro millones de personas, y son éstos: en América Latina la universidad ha representado y sostenido el pensamiento libre y democrático, la producción y difusión cultural, el cultivo del saber y la formación de cuadros para el progreso y evolución de los países. Y está siempre alerta a los cambios históricos, abierta a los procesos de transformación sociocultural, siempre crítica, explorando los nuevos horizontes a los que la investigación la llama, aprestándose a participar en una nueva era que se anuncia

como un neorrenacimiento, que equilibra el balance de las ciencias, la técnica y el humanismo, que se esfuerza en defender el patrimonio ecológico, que forma una solidaria conciencia planetaria y un nuevo tipo de espiritualidad, sin dogmatismos, que anima a la cultura tras las claudicaciones del materialismo.

### **Desafíos presentes y futuros en pos de una renovada calidad**

“La misión de participar en forma activa en la búsqueda de una nueva sociedad, en la cual se alcance la libertad, la felicidad y la justicia de todos por la comprensión y la fraternidad humanas y el uso inteligente y sabio de la ciencia y la tecnología, implica un viraje considerable; una verdadera revolución copernicana en todos los órdenes del quehacer universitario. El científico no solo contribuirá con su aptitud creadora y sus trabajos originales al enriquecimiento del patrimonio cultural, sino que se convertirá en un arquitecto de la vida económica y social. No solo creará ciencia y educará a sus alumnos sino que participará con su espíritu crítico e innovador en el desenvolvimiento de una nueva historia nacional y continental” (Monge Alfaro, 1970).

La década de los años ochenta marca el inicio de toda una problemática de aguda situación económica que, para toda la región latinoamericana, implica una prolongada crisis que alcanzará hasta finales de siglo. Lógicamente, las universidades públicas se ven inmersas en esa difícil coyuntura, en particular por su estrecha relación con el Estado en cada país, y esto ha variado sustancialmente en estas últimas décadas en relación con lo que acontecía en la primera mitad del siglo XX. Ello influye,

en parte importante, a dibujar lo que algunos han denominado una modalidad de transición o, más bien, de transformación para las instituciones de educación superior.

Transformaciones en verdad porque en los últimos veinticinco años del siglo XX se va configurando una nueva cultura en el panorama de la civilización mundial y, naturalmente, también en nuestra región. Esta nueva cultura, como todo movimiento sociocultural en el planeta, alcanza a todos los países y está regida en el campo del conocimiento, por el extraordinario progreso científico-tecnológico, dentro del cual rige, principalmente, el inusitado desarrollo de la cibernética. Tal la rapidez de las comunicaciones y de la generalización de los sistemas de información, que se hace común el término de llamar al planeta la "aldea mundial". A este campo es al que nos referimos en particular por ser el que atañe de preferencia, a la educación superior. Por otra parte, dentro del sector de las políticas económicas, se acrecienta el dominio del capitalismo concentrado en las principales potencias mundiales, lo cual, en el curso de dos décadas, ha profundizado la brecha entre países poderosos y pobres y el problema de la inequidad por causa de la deficiente distribución de la riqueza y, por el contrario, el aumento desmedido de la pobreza en el mundo que llega a extremos inhumanos en las regiones más desfavorecidas. Todo ello es parte del signo de la llamada y dominante globalización de la economía capitalista.

En cuanto a las universidades de América Latina, tal como menciona Luis Yarzábal:

"...Tanto los cambios de políticas de los gobiernos como la ubicación relativa de los componentes de los sistemas de educación superior,

donde las universidades públicas han perdido gran parte del espacio que ocupaban en el seno de las sociedades latinoamericanas, están estrechamente vinculados con: a) el nuevo rol asignado al Estado por los estamentos políticos y económicos de la región, b) las políticas macroeconómicas de ajuste estructural, c) la apertura de las economías y, d) el nuevo papel del conocimiento, ocurrido en el marco del proceso de globalización" (Yarzabal, 1995).

Según Yarzabal (1995), las principales tendencias de las universidades de la región en las dos últimas décadas del siglo han sido algunas como las siguientes:

- *La expansión cuantitativa* que se experimenta en el número y diversificación de los estudiantes, que pasaron de 270.000 en 1950 a 1 millón en 1992. En concordancia se multiplica el número de instituciones, que pasó de 73 en 1950 a 4 mil en 1992, con gran predominio de las instituciones privadas.
- *La diversificación institucional.* Las instituciones de educación superior en general, incluidas en ella las universidades, aumentaron su complejidad originando variados tipos institucionales. Agrega Yarzabal que Brunner *et al.* (1995) clasifica esta variedad de tipos en: instituciones complejas, cuando combinan pre y postgrados y ofrecen carreras en la mayoría de las áreas de conocimiento; incompletas, cuando ofrecen un número limitado de carreras y especializadas, cuando concentran sus actividades docentes y de investigación en una solo área.
- *El aumento de instituciones no universitarias:* se experimenta a partir de la década de los ochenta en la región, aprovechando el crecimiento

de la demanda y la falta de regulaciones, con instituciones parauniversitarias, institutos tecnológicos, escuelas politécnicas y centros técnico-profesionales.

- *Aumento de la participación del sector privado.* La proliferación de universidades privadas es una tendencia predominante en varios países de la región, como Brasil, Colombia, Chile, México, Perú y Venezuela y en Centroamérica especialmente El Salvador, Panamá y Costa Rica. Ello ha ocasionado que en varios de estos países más de la mitad de la matrícula estudiantil se localice en instituciones de este sector.
- *Restricción del gasto público.* Desde la década de los ochenta los países latinoamericanos han experimentado una crisis económica sin precedentes, de la cual muchos de ellos no han podido recuperarse, por razón de no haber podido resolver el excesivo aumento del endeudamiento externo y la deficiente inserción en la economía mundial. En consonancia con ello, las universidades públicas han sufrido severamente las consecuencias de esta crisis que, junto con los otros factores antes señalados, las han impulsado a transformar sus actitudes hacia los gobiernos, hacia el sector productivo y hacia las oportunidades de internacionalización.
- *Vinculación con el sector productivo e internacionalización.* Es así que en los últimos años ha habido un importante cambio en la gestión integral de las universidades públicas, consistente en su *vinculación con el sector productivo* y con su voluntad de transformación, en aras de coadyuvar en su propio financiamiento y, por otra parte, continuar a la vanguardia con los procesos culturales, como son la globalización y la postmodernización pero, eso sí, manteniendo

su condición intrínseca de pensamiento lúcido y crítico. Asimismo han estado involucradas en los cambios que han ocurrido en la región y han respondido a ellos, en sus respectivos ámbitos, con medidas positivas en su relación con los gobiernos han aumentado sus relaciones con el sector productivo de bienes y servicios, han incrementado sus propios ingresos con participación en este sector y han tenido iniciativas para mejorar sus relaciones en el campo de la internacionalización, con abundantes convenios, intercambios y condiciones favorables para convertirse en interlocutoras con importantes proyectos de países de otras regiones.

### **El desafío cualitativo**

Todo este radical proceso de cambio conlleva dos metas indispensables y a la vez convergentes: la búsqueda de parámetros de calidad y la participación en la sociedad del conocimiento. Justamente, los procesos que incentivan la internacionalización favorecen el cultivo de las dos metas.

Es poca la extensión del presente ensayo para profundizar las condiciones y los alcances de lo que significa la sociedad del conocimiento en la época actual y de cara al futuro, su decisiva influencia sobre la cultura mundial y, lógicamente, para aquellos centros cuya existencia radica en el cultivo del conocimiento, es decir, las universidades. Al respecto recordemos, solamente, como fueron los libros de Alvin Toffler los que dieron la campanada sobre el impacto de las características del conocimiento y de la información sobre el orden social.

Para el chileno José Joaquín Brunner (exposición en mesa redonda en la Universidad de Costa Rica, junio del 2001), las universidades de

América Latina se enfrentan a la encrucijada de ponerse al día con la extraordinaria aceleración en la producción de conocimiento que se experimenta actualmente.

“La globalización y la evolución tecnológica han dado como resultado la circulación, aplicación y reproducción del conocimiento en forma vertiginosa, al punto de que en algunas sociedades se replantean la validez de los títulos universitarios, porque los profesionales se desactualizan día a día”.

Su opinión es que las universidades de la región “... se deben cuestionar qué están haciendo para aprovechar el conocimiento que se genera en el Alma Máter en beneficio del desarrollo de los países del continente”. En la misma mesa redonda, el señor Roberto Rodríguez, de México,

“hizo énfasis en el surgimiento de nuevos modelos de desarrollo productivo basados en el uso intensivo del conocimiento, en donde se establece una brecha entre las naciones avanzadas y las menos desarrolladas, que amenaza con romper el equilibrio de nuevo orden internacional” (Rojas, 2001).

Por su parte, Juan Carlos Tedesco (también en conferencia en la UCR en noviembre del 2001 y en su libro *Educación en la sociedad del conocimiento*) nos habla del impacto y la centralidad que han adquirido el conocimiento y la información sobre los procesos productivos y en general sobre el quehacer de las colectividades contemporáneas. Pero muy críticamente enfoca el problema de que la acentuación del dominio del conocimiento en la economía mundial está produciendo

el fenómeno simultáneo de una mayor desigualdad social. Específicamente se refiere a las universidades y comunica la siguiente reflexión: "El papel de las universidades en tanto instituciones responsables de producir y de distribuir conocimientos debe ser analizado en el marco de las transformaciones globales". (A saber, la relación entre universidad, Estado y sociedad).

"... Existen, al respecto, dos enfoques relativamente habituales en los debates sobre el papel de las universidades que es preciso superar. El primero de ellos consiste en negar la profundidad de las transformaciones, refugiándose en la defensa corporativa de privilegios o situaciones propias del pasado. El segundo, en cambio, consiste en reducir el debate exclusivamente a una cuestión de técnicas de gerencia y administración, subestimando la importancia de discutir el sentido de las transformaciones" (Tedesco, 2000).

### **La necesidad de la acreditación**

Ahora bien, la preponderante cultura del conocimiento en la vida social actual ha marcado un agudo cuestionamiento sobre la necesidad de demandar de las universidades niveles cualitativos absolutamente indispensables, con el fin de satisfacer las expectativas y exigencias de la sociedad. Y de ahí, principalmente, lo mismo que de las condiciones que impone la internacionalización, proviene la importancia de la evaluación y acreditación de las instituciones de educación superior y de las carreras y los programas que ofrece la colectividad de cada país.

¿En qué consiste la acreditación? Lo expone bien Luis Enrique Orozco, vicerrector de la Universidad de los Andes, Colombia:

“... la acreditación de instituciones de educación superior descansa sobre la autoevaluación institucional de programas y es un mecanismo que permite a las instituciones que brindan el servicio educativo rendir cuentas ante la sociedad y el Estado y a este último dar fe ante la sociedad global de la calidad del servicio prestado. El propósito de todo el proceso de acreditación es procurar el mejoramiento de la calidad del servicio” (Orozco, citado por Tünnermann, 1996).

Hay que agregar que la acreditación se basa no sólo en la autoevaluación, sino también en la evaluación efectuada por pares externos a la institución.

Reconociendo la exigencia de mantenerse tanto en continuo mejoramiento en su desempeño como de rendir cuentas sistemáticamente a la sociedad que las sostiene, así como de contar con un sistema conveniente que permita mantener la calidad de la docencia y de la investigación en relación con el notorio aumento de instituciones privadas, la mayor parte de las universidades de América Latina han estado dispuestas a someterse a procesos de evaluación, siempre que ello sea voluntario y que se respete su autonomía e identidad institucional. En la mayoría de los países de la región existen órganos que dictan normas y procedimientos para la acreditación de las instituciones de educación superior o, incluso, se han suscrito convenios para contar con la asesoría de asociaciones acreditadoras extranjeras.

Así, en Argentina existe el CONEAU, ente nacional gubernamental de acreditación universitaria. En Chile está el Consejo Nacional para Acreditación de Pregrado, estatal; también está el CINDA, que es un centro de investigación sobre la educación superior, especializado en la acreditación. En

Brasil la evaluación es necesaria como autorización de funcionamiento de las instituciones. En Colombia existe el Consejo Nacional de Acreditación. En México hay varios comités interestatales y también hay un ente acreditador de agencias acreditadoras. También en República Dominicana y el Caribe inglés. En Centroamérica, en octubre de 1998, el CSUCA constituyó el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), concebido como un proceso en dos etapas: una primera de impulso a la evaluación como una nueva cultura que promueve la calidad. Y una segunda que establecería las condiciones, los mecanismos e instrumentos de acreditación para las instituciones de educación superior de Centroamérica. Existe una Unidad Técnica de Apoyo en cada una de las universidades participantes y un Comité de Coordinación Regional constituido por los Vicerrectores Académicos de dichas instituciones. El SICEVAES se ha mantenido, normalmente, realizando numerosas actividades, talleres y seminarios formativos e informativos generales y en varios sectores especializados de la subregión, como en el sector agroalimentario y de recursos naturales (Alarcón, 2002).

### **El caso del SINAES/Costa Rica**

En Costa Rica, el asunto de la acreditación fue introducido por la Oficina de Planificación de la Educación Superior (OPES), órgano del CONARE desde 1987-1988, en que se encargó a funcionarios de la misma hacer investigaciones y acumular bibliografía en el extranjero para este propósito. Se produjeron dos documentos donde trabajó la doctora María Cecilia Dobles, pero en ese momento el proyecto no tuvo la necesaria acogida. En 1992

se comisionó nuevamente a la doctora Dobles y al doctor Juan Manuel Esquivel para elaborar un nuevo proyecto, que a continuación fue estudiado por los Vicerrectores de Docencia, presentado y aprobado por el CONARE y sucesivamente por los Consejos Universitarios de las cuatro universidades estatales en 1993, bajo el nombre, de Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES). Sin embargo, no se puso aún en marcha el proyecto y el SINAES aún no funcionaba.

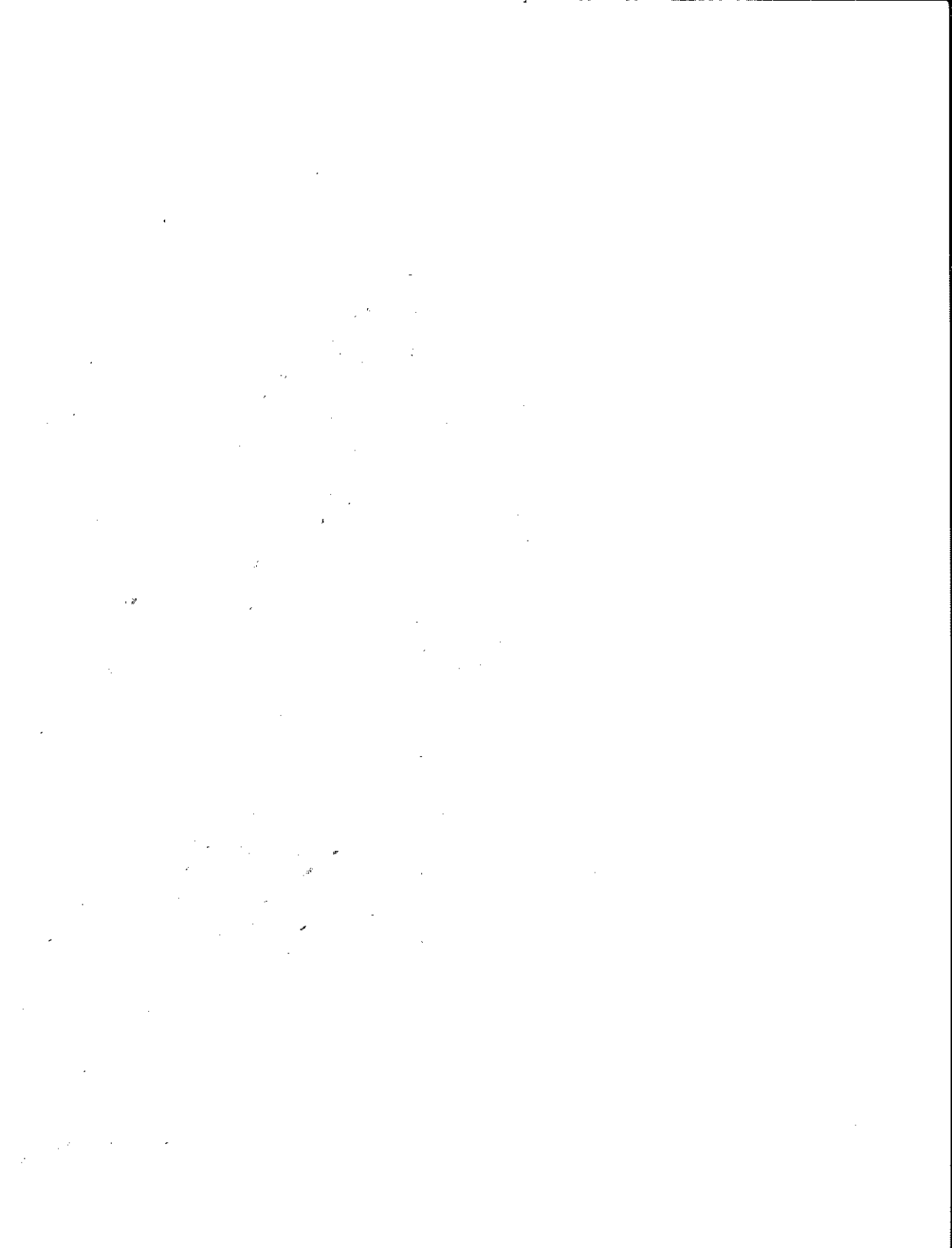
Entre los años 1995 a 1998, la Comisión de Enlace nombró una Comisión Asesora (a la que ya nos referimos en la introducción del presente ensayo), con el cometido de que recomendara cuáles deberían ser los lineamientos orientadores de un proceso de cambio de las universidades públicas para enfrentar los desafíos de ese presente y con miras al siglo XXI. Entre esos desafíos y como asunto importante por el papel social que las instituciones de educación superior tienen, estaba el de la proliferación en el país de universidades privadas, sobre cuya calidad los organismos públicos no han tenido mecanismos de evaluación ni garantía sobre sus niveles de desempeño.

Entre las recomendaciones que la Comisión Asesora presentó estuvo la de la puesta en marcha de los procesos de acreditación a cargo del SINAES, con la variante de que fueran aplicados solamente a carreras y programas y no a las instituciones en forma global. Otra recomendación importante fue la de que se invitara a las universidades privadas para que, en forma voluntaria, se integraran al Sistema. Esto fue lo que, finalmente, pareció más conveniente al CONARE que en el curso del año siguiente (1999) elaboró un *Convenio de Creación del SINAES* que fue suscrito por las cuatro universidades públicas: la de Costa Rica, la Nacional, el Instituto Tecnológico de Costa Rica y la Universidad Estatal a Distancia, así como por cuatro

universidades privadas: la Interamericana, la Latina, la Veritas y la ULACIT, para suscribir el Convenio de participación en el SINAES, pero las que acudieron a la invitación fueron las mencionadas.

Atenta a prestar la asistencia que pudiera ser necesaria, la OPES designó una unidad técnica de apoyo (UTA), con expertos en evaluación, con el fin de que pudiera colaborar con el Consejo en su trabajo; este grupo preparó varios documentos previos, a manera de guías para la autoevaluación y la evaluación que fueron del conocimiento de los ocho rectores de las citadas universidades. A continuación procedieron a poner a funcionar el Sistema, para lo cual en el mes de junio designaron los integrantes del Consejo, se abocó, en primer lugar, a elaborar un MANUAL DE ACREDITACIÓN, que estuvo listo el 22 de mayo del 2000, para la convocatoria de ese año y del siguiente, el cual consta de los aspectos normales en este tipo de labor evaluativa. Este instrumento consta de: Objetivos y organización del SINAES; Criterios y Estándares, que contiene los componentes que se evalúan en cada carrera o programa y que son seis: personal académico, currículo, estudiantes, administración de la carrera, infraestructura y equipamiento, impacto y pertinencia de la carrera o programa; Normas generales que se deben cumplir; Procedimientos para la Acreditación, Costos e Información Básica.

Las primeras carreras en acreditarse y certificarse fueron dos de la Universidad de Costa Rica: Medicina y Trabajo Social, lo cual se efectuó entre julio y agosto del año 2001. Posteriormente han seguido una serie de carreras más, de dos de las universidades privadas y también de la Universidad Nacional. Aspecto final: el 7 de mayo del 2002 la Asamblea de la República decretó la Ley N° 8256 para el Sistema Nacional de Acreditación.



### Reseña bibliográfica

CRESALC/UNESCO (1984-1986) *Monografías de la Educación Superior por países de América Latina.*

Delors, Jacques (1996) *La educación encierra un tesoro.* UNESCO, Madrid, España.

García Guadilla, Carmen (1987) *Expansión y diferenciación del sector privado en la educación superior en América Latina.* CRESAL, Caracas, Venezuela.

Kaplan, Marcos (1986) *La universidad y la crisis económica.* UNAM, México.

Levy, Daniel (1989) *Las universidades privadas en América Latina.* UNAM, México.

Medina Echavarría, José (1967) *Filosofía, Educación y Desarrollo.* IIPES, México.

Mignone, E.F. (1988) "Ensayo y estadísticas sobre la Educación Superior en América Latina". *La Educación*, N° 12, OEA. Washington.

Monge Alfaro, Carlos (1970) *La universidad contemporánea. Análisis Crítico.* UCR. Ciudad Universitaria Rodrigo Facio.

Pallán Figueroa, C. (1989) *Superación académica y reforma universitaria*. UNAM, México.

Ribeiro, Darcy (1971) *La Universidad Latinoamericana*. Sao Paulo.

Silva Michelena, Agustín y Sontag (1970) *Universidad, dependencia y revolución*. Caracas y México.

SINAES (2000) *Manual de Acreditación. Convocatoria año 2000*. San José, Costa Rica.

Tinoco, Luis Demetrio (1983) *La Universidad de Costa Rica. Trayectoria de su creación*. Editorial Costa Rica, San José, Costa Rica.

Tünnermann, Carlos (1978) *Sesenta años de la Reforma Universitaria de Córdoba*.

\_\_\_\_\_ (1996) *Calidad y Evaluación de la Educación Superior*. CSUCA, San José, Costa Rica.

UNESCO (1995) *Documento de política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. París.

\_\_\_\_\_ (1996) Informe Final. Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la transformación de la educación superior en América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba. Nov.

Yarzabal, Luis (1995) *Situación de la educación superior en América Latina y el Caribe. (Una agenda para el cambio en la Educación Superior)*. CRESALC/UNESCO, Caracas.

