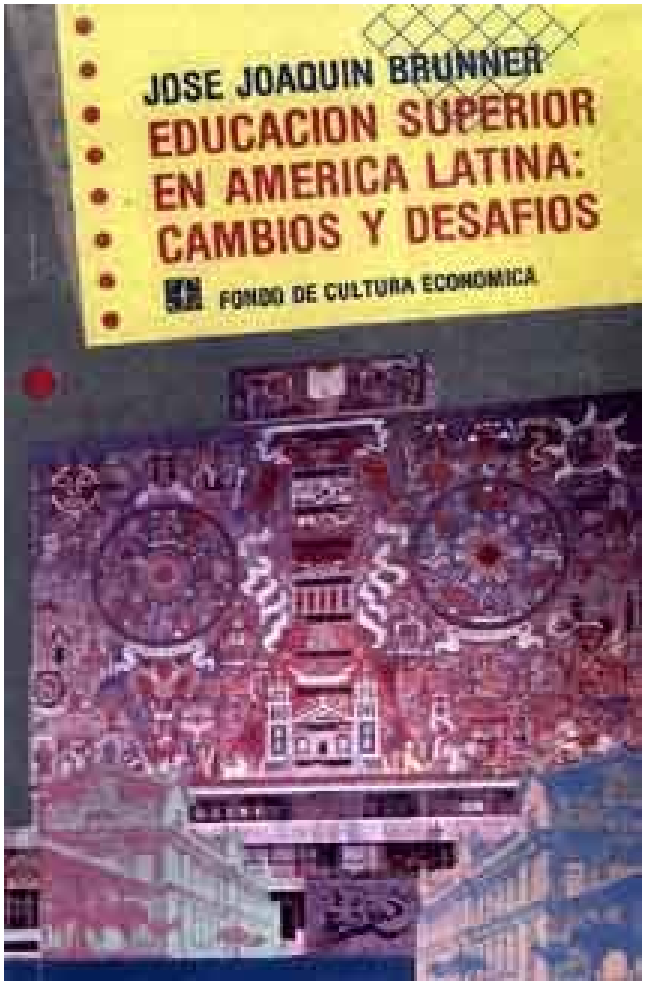
EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA

Cambios y desafíos

José Joaquín Brunner



Editorial FONDO DE CULTURA ECONÓMICA

Chile, 1990

Este material se utiliza con fines exclusivamente didácticos

ÍNDICE

Reconocimientos 11

I. Antecedentes históricos 13
1. Las primeras universidades americanas 13
2. La herencia del siglo XIX 22
3. La primera reforma universitaria del siglo XX 29
4. En la antesala de los modernos sistemas nacionales de educación superior 40
5. La emergencia de los sistemas de educación superior contemporáneos 57
6. La transferencia internacional de modelos 63

II. La gran transformación 71
1. El peso de los números 71
1.1. La ampliación de la base institucional 71
1.2. La masificación de la matrícula 73
1.3. La expansión del cuerpo docente 75
2. Los procesos de transformación 77
2.1. De la formación de élites a la cultura superior de masas 77
2.1.1. Las cifran hablan 78
2.1.2. La dimensión societal del fenómeno 80
2.1.3. La dimensión educativa del fenómeno 86
2.1.4 La fábrica de certificados 99
2.2. La diferencia institucional del sistema 101
2.2. 1. Las principales dinámicas del sistema 102
2.2.2. La privatización en la enseñanza superior 105
2.2.3. Heterogeneidad institucional 111
2.2.4. Segmentación de la matrícula y de las carreras educativas 113
2.3. Los cambios en la profesión académica 116
2.3.l. Crecimiento 116
2.3.2. Segmentación del cuerpo académico 118
2.3.3. Organización y cultura profesionales 120
2.4. Los cambios en la organización 122
2.4. l. Nivel de base 122
2.4.2. Nivel intermedio 124
2.4.3. Nivel superior o del establecimiento 126
2.5. La movilización de recursos 129

III. Investigación Científica y Educación Superior en América Latina 133
1. Patrón de desarrollo y capacidades endógenas 133
2. Dimensiones globales del esfuerzo regional de I y D 135
3. Tamaño relativo de las comunidades de investigadores 137
4. Universidad e investigación en los países de América Latina 137
5. Gasto en Investigación y Desarrollo 141
6. Financiamiento de la investigación 142
7. Producción científica de corriente principal 146
8. Universidades y esfuerzo científico nacional: tendencias 155
9. Balance 159

IV. La crisis y el futuro de la educación superior 161
Los niveles de la crisis 161
La evolución de América Latina durante los ‘80 162
Modelo de relaciones 166
El contexto de los modelos 167
La nueva situación 169
Alternativas para los ‘90 171
Hacia el Estado evaluativo 172

Una regulación liviana y eficaz 176

Bibliografía 179

Índice 199

Índice de cuadros 203

CAPÍTULO I. ANTECEDENTES HISTÓRICOS

1. Las primeras universidades americanas

Los sistemas nacionales de educación superior son complejos institucionales típicamente *modernos*, como la industria, la escolarización obligatoria y los sistemas nacionales de salud. Sin embargo las *universidades*, que son su componente más antiguo, se originaron en el siglo XII.

Según ha escrito Le Goff, "los orígenes de las corporaciones universitarias son a menudo tan oscuros para nosotros como los orígenes de las corporaciones de otros oficios"[1]. De hecho, en sus comienzos, *universitas* era una palabra de aplicación genérica y se usaba para designar "cualquier agregado o cuerpo de personas con intereses comunes y un estatuto legal independiente; indicaba a un grupo definido, sea un gremio o una corporación municipal"[2]. Por eso mismo, cuando el término empezó a emplearse en un contexto académico, identificó primero que todo al conjunto de profesores y estudiantes organizados de acuerdo a las reglas de cada estudio general (*studium generale*). Según la clásica fórmula contenida en las *Siete Partidas* "Estudio es el ayuntamiento de maestros e de scolares que es fecho en algún lugar, con voluntad e entendimiento de aprender los saberes"[3].

Las universidades nacieron como escuelas vocacionales para la enseñanza profesional. Se crearon para canalizar las actividades educativas hacia los requerimientos profesionales, eclesiásticos y gubernamentales de la sociedad. Como cualquiera otra corporación, la universidad representaba asimismo la organización de los miembros de un oficio –en este caso, sacerdotes *qua* intelectuales– para defender sus intereses gremiales e instaurar un monopolio en su beneficio, que era el de otorgar la *licencia* para enseñar y el de formar a los profesionales de la naciente sociedad urbana en las especialidades de la época: teología, derecho, retórica, o las artes liberales y las ciencias que se estimaba apropiadas para el entrenamiento del clero profesional, de los abogados y administradores eclesiásticos y civiles[4].

El éxito de esta nueva forma institucional permitió que las cuatro primeras universidades del siglo XII (Parma, Bolonia, París y Oxford) se transformaran en 16 hacia el año 1300, con sedes en Italia, Francia, Inglaterra y España; y en 30 al terminar el siglo XIV, incluyendo en su expansión a Austria, Polonia y Bohemia; para alcanzar un número cercano a 60 el año 1500, abarcando zonas tan apartadas como Escocia, Hungría y Escandinavia.[5] Así inició la universidad su larga marcha a lo largo de la historia y de los continentes.

A América la universidad llegó con los conquistadores españoles, cuando en el Viejo Mundo existían ya varias decenas.[6] La primera se estableció en la ciudad de Santo Domingo, en la Isla Española, fundada por bula de Paulo III, de 1538. Le siguen en antigüedad la Real y Pontificia Universidad de San Marcos de Lima y la Real y Pontificia Universidad de México.[7] A lugares menos centrales de las Indias españolas, como Chile por ejemplo, la más aislada y remota de las tierras españolas, la universidad demoró más en llegar. En efecto, la Real Universidad de San Felipe se estableció allí el año 1738 y empezó a funcionar una década

---

[1] Le Goff, Jacques, *Los Intelectuales en la Edad Media*; Gedisa, Barcelona, 1986, pág. 72.

[2] Cobban, A. B., *The Medieval Universities: Their Development and Organization*, Methuen, Londres, 1975, pág. 23. Ver también A. Alvarez de Morales, "La Universidad y sus Denominaciones", en CSIC, *Universidades Españolas y Americanas*, Generalitat Valenciana, Valencia, 1987, pp. 57-65.

[3] Alfonso X, *Las Siete Partidas (...) nuevamente glosadas por el licenciado Gregorio López del Consejo Real de Indias de su Magestad*, citado en González, Enrique, "Los Primitivos Estatutos y Ordenanzas de la Real Universidad de México"; en CSIC, *op. cit*., pág. 209, nota 8.

[4] Ver Perkin, Harold, "The Historical Perspective" en Burton R. Clark (editor) *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*; University of California Press, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1987, pp. 17-55. La referencia en el texto a las *profesiones* que la universidad formaba no debe entenderse en el mismo sentido de la moderna estructura de profesiones. Esta última se caracteriza por formar un sistema estrechamente relacionado con el Estado, con los mercados de servicios y con la universidad que legitima la base cognitiva de las profesiones mediante el entrenamiento y el examen de habilitación. La moderna estructura de profesiones es un fenómeno que tiene su origen en la Europa del siglo XIX. Puede consultarse al respecto Margarita Sarfatti, *The Rise of Professionalism. A Sociological Analysis*; University of California Press, Berkeley-LosAngeles-Londres, 1977.

[5] Elaborado con base en información con tenida en H. Perkins, *op. cit*., pág. 24 y nota 10. Véase, asimismo, J. Le Goff, *op. cit*., pp. 129-131.

[6] Véase el muy completo y extenso estudio de Rodríguez Cruz O.P., Agueda María, *Historia de las Universidades Hispanoamericanas*, 2 vols., Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1973.

[7] Ver Rodríguez Cruz, Agueda María, "La Universidad más Antigua de América"; en CSIC, *op. cit*., pp. 445-456.

más tarde.[8] Sólo en Brasil, colonia portuguesa de América, la universidad tardará en arribar; las primeras se establecen allí recién hacia 1930[9].

Las universidades llegaron a América, por tanto, como un producto previamente experimentado y surgido del contexto histórico europeo. Fueron transplantadas y recibidas aquí junto con el poder real y con la cruz. Unas fueron autorizadas por el Papa, como las de Santo Domingo, Bogotá y Quito; otras por el Rey, como en los casos de las Universidades de México, Lima y Santiago de la Paz (Santo Domingo). Al igual que en Europa, su tierra de origen, la universidad americana quedó colocada desde su propia instalación entre los poderes eclesiástico y real. Pero, a diferencia de las viejas universidades europeas, ella nació de la voluntad de esos poderes antes que desarrollarse "contra ellos", como ocurrió en París, Oxford o Bolonia.

En efecto, en esos lugares, al igual que en Salamanca o Alcalá, las autoridades daban su aval a congregaciones ya establecidas; reconocían meramente a una *societas* o ayuntamiento que preexistía a su sanción por parte del poder. Podía ser una congregación de alumnos, como fue en Bolonia, de doctores y maestros, como en París, o de ambos, como quizás fue el caso de Salamanca[10]. Al decir de Le Goff, dichas corporaciones se organizaron lentamente, mediante conquistas sucesivas. Los estatutos que reciben sólo vienen a sancionar esas conquistas; no las crean por anticipado como ocurriría, en cambio, en el caso de la universidad americana. En seguida, las viejas universidades europeas adquieren su autonomía luchando "contra los poderes eclesiásticos como contra los poderes laicos"[11]. Por el contrario, en el Nuevo Mundo, las universidades son importadas y su establecimiento es otorgado *desde arriba* y *desde fuera*, por un acto administrativo. Igual en Lima que en México, el Rey declara "tener por bien" que en dichas ciudades se fundase "un estudio y universidad de todas ciencias", otorgándole "todos los privilegios, franquezas y libertades y essenciones que tiene y goza el (...) de Salamanca..."[12].

La universidad americana no preexistió pues a su consagración formal. Ella nació, más bien, de un acto de decisión de la autoridad. Quedó así estrechamente ligada, desde su propio inicio, a los poderes de la Audiencia y del Virrey o de la Iglesia y de las órdenes religiosas. A cambio se reservaba a la corporación el derecho de llevar escuelas y el monopolio para la concesión de grados superiores.

El funcionamiento de la universidad americana fue disímil en los varios lugares donde empezó a existir. En México dio mejores resultados que en Lima; en el resto del continente –hasta el período de la Independencia– las universidades fueron casi siempre una empresa precaria, dedicada en lo fundamental a la formación de sacerdotes, abogados y administradores. Durante el período de casi 3 siglos que corre entre 1538 y 1827 se crearon en la América Hispana un total de 33 universidades, algunas de las cuales tuvieron una existencia puramente nominal.

Una dificultad casi insalvable que enfrentó el desenvolvimiento de la nueva institución en estas tierras fue la contratación de sus catedráticos. Había pocos candidatos que pudiesen ser designados profesores titulares. Así se entiende que "los primeros grados académicos conferidos por la Universidad de México fueran obtenidos por sus propios profesores"[13], fenómeno similar al que se observa hoy en varios países de América Latina, como respuesta a la necesidad de profesionalizar rápidamente al personal docente mediante la obtención, por parte de éste, de los grados de maestro o doctor. Por lo mismo, en casi todos los casos, la puesta en marcha de las universidades creadas por decreto real o por disposición de la Iglesia

---

[8] Ver Medina, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile* (2 vols.), Santiago de Chile, 1928. Previamente se habían creado en Chile la Universidad de Santo Tomás de Aquino (1622), instituida por la Orden de Santo Domingo bajo autorización del Papa Paulo V por un período inicial de diez años; y la Universidad de San Miguel, jesuita, que recibe su derecho a otorgar grados hacia 1640. Ambas universidades conceden grados en Artes y Teología por privilegio pontificio, privilegio que caducaría al momento de establecerse la primera universidad regia, la de San Felipe. Véase Harding, Inés, "Institucionalización de la Enseñanza de la Matemática en Chile, entre la Segunda Mitad del Siglo XVI y el Siglo XVII"; en CSIS, *op. cit*., pp. 253-276.

[9] Ver Schwartzman, Simón, *Ciencia, Universidades e Ideologia. A política do Conhecimento*; Zahar Editores, Río de Janeiro, 198 1, pp. 85-90. Para un análisis de la enseñanza superior durante la colonia y el imperio en Brasil, ver Luiz Antonio Cunha, *A Universidade Tempora*; Francisco Alves Editora, Río de Janeiro, 1986 (Segunda edición).

[10] Ver a este respecto González, Enrique, "Los Primitivos Estatutos y Ordenanzas de la Real Universidad de México", en CSIS, *op. cit*., página 209 y 216-23.

[11] Ver Le Goff, Jacques, *op. cit*., pp. 72-74.

[12] González, Enrique, "Los Primitivos Estatutos y Ordenanzas de la Real Universidad de México", en CSIS, *op. cit*., pág. 217. Se ordenaba al Virrey que apenas recibida la cédula "proveays como la dicha universidad se funde en esa dicha ciudad de México, y se pongan en ella personas en todas facultades que desde luego lean liciones e se ordenen e instituyan sus cáthedras como allá pareciere convenir a vos y a los oydores de essa audiencia, y se gasten en ella mill pesos de oro".

[13] Steger, Hanns Albert, *Las Universidades en el Desarrollo Social de América Latina*; Fondo de Cultura Económica, México, 1974, pág. 200.

tomaba un largo tiempo, por lo menos de acuerdo a nuestro moderno sentido de las urgencias. En Chile, por ejemplo, la Universidad de San Felipe fue inaugurada en 1747 y los catedráticos fueron nombrados recién en 1756, a excepción de la cátedra de matemática que sólo fue provista en 1758[14].

En las primeras universidades americanas los alumnos eran pocos, las carreras ofrecidas no pasaban de tres o cuatro, y la dirección de los asuntos universitarios pertenecía habitualmente a los profesores. Las ciencias estaban casi por completo al margen de esas primeras universidades, igual como ocurre todavía hoy en muchas de nuestras instituciones de enseñanza superior. Asimismo, faltaban los recursos económicos y, en general, "el ambiente social era poco propicio, pues se carecía de un ambiente cultural suficientemente denso que diera aliento a la institución"[15].

Desde su propio inicio, las universidades americanas dedicaron una parte significativa de su energía a las elecciones rectorales, a distribuir el control de los claustros y a la decisión de materias controvertidas, con participación de los profesores y, en algunos casos, del estamento estudiantil (los consiliarios)[16].

Sea como fuere, la universidad –un invento típicamente europeo– había llegado al Nuevo Mundo para permanecer. Mientras en Europa su número se multiplica y sus tradiciones se consolidan, aunque ella no deja de atravesar por profundas crisis (que muchas veces nuestros contemporáneos piensan es un *mal de époc*a de las universidades; no parte de su historia)[17], en América Latina ella apenas subsiste esperando su segunda fundación, que arribará con la Independencia. Tanto es así que en su estudio sobre el pasado y el presente de la universidad, Rodolfo Mondolfo reconoce *status* universitario exclusivamente a unas pocas instituciones del mundo novo hispánico: "además de la precaria de Santo Domingo, escribe, (ellas) son las de México y Lima, la nuestra de Córdoba y la de Santiago de Chile"[18], refiriéndose a la Universidad de San Felipe.

Con todo, puede decirse que a través de la universidad colonial –real o pontificia, calcada de Salamanca o de Alcalá, entregada a los jesuitas o a la Orden de Santo Domingo– el Nuevo Mundo se hizo parte de una de las tradiciones culturales e intelectuales más duraderas de Occidente que, eventualmente, se extendería alrededor del mundo.

La institución que el Nuevo Mundo "importa" y recibe, para luego adaptarla y desarrollarla lentamente mediante sucesivas reformas e innovaciones, se implanta en estas latitudes con una variedad de funciones, declaradas unas y otras no enunciadas pero no por eso menos importantes. En general, se buscó mediante ella formar al personal que la Iglesia y el Gobierno necesitaban para poder cumplir sus cometidos; elevar la vida intelectual y el clima cultural de estos apartados territorios; generar un flujo, controlado no desde la Metrópoli, de grados académicos para los criollos y los mestizos; evitar la emigración de los jóvenes de un lugar a otro, para así terminar con la salida de "tantos mancebos de este reino para Lima" según argumentaba en su misiva en favor de una universidad para Chile el Obispo Fray Juan Pérez de Espinoza en 1602; y promover una relativa movilidad entre los diversos grupos sociales, abriendo las puertas de las profesiones a algunos jóvenes de talento pero de escasos medios.

La universidad no agotaba allí sus funciones, sin embargo. Una parte significativa de sus alumnos cursaba los ramos de *retórica* y *artes*, que conformaban una especie de propedéutico, donde concurrían alumnos de 12 a 17 años de edad (idea preservada, hasta hoy, en el ciclo preparatorio de algunas universidades mexicanas). La mayoría de los jóvenes egresados de dicho ciclo no proseguía estudios propiamente universitarios. Pero, de entre ellos, se reclutaba a los maestros de la enseñanza primaria, los sacerdotes rurales, los alcaldes, los calígrafos, etcétera.[19] Esto es, los miembros de aquella capa intelectual que, según Gramsci, relacionan a la masa aldeana con la administración estatal o local "jugando, por tanto, un gran papel político-social, ya que la actividad mediadora profesional (que ellos ejercen) difícilmente

---

[14] Ver Harding, Inés, "Institucionalización de la Enseñanza de la Matemática en Chile, entre la Segunda Mitad del Siglo XVI y el Siglo XVII"; en CSIS, *op. cit.*

[15] Luna Díaz, Lorenzo Mario y Pavón Romero, Armando, "El Claustro de Consiliarios de la Real Universidad de México, de 1553 al Segundo Rectorado de Farfán"; en CSIS, *op. cit*., pág. 329. Sobre el número de alumnos véase, por ejemplo, Peset, Mariano, Mancebo, María Fernanda y Peset, María Fernanda, "El Recuento de los libros de Matricula de la Universidad de México"; en CSIC, *op. cit*. Sobre las carreras en las primeras universidades, ver Inés Harding, "Institucionalización de la Enseñanza de la Matemática en Chile..." y Antonio E. Ten, "El Convictorio Carolino de Lima y la Introducción de la Ciencia Moderna en el Perú Virreinal", ambos artículos en CSIS, *op. cit*.

[16] Sobre estos aspectos, véase Luna Díaz, Lorenzo y Pavón Romero, *op. cit*., especialmente pp. 344-350.

[17] Sobre la primera gran época de crisis de las universidades europeas puede consultarse J. Le Goff, *op. cit*., especialmente pp. 115-148. Para el caso particular de las universidades inglesas, ver H. Perkin, *op. cit*., pp. 27-31.

[18] Mondolfo, Rodolfo, *Universidad: Pasado y Presente*; Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, pág. 28.

[19] Véase, Steger, Hanns Albert, *op. cit*., pág. 204 y siguientes.

puede carecer de la correspondiente relación política"[20]. En otras palabras, desde su establecimiento, la universidad jugó en América un papel crucial en las "luchas por la hegemonía" social, política y cultural, formando aun sector de las élites superiores y, a la vez, a un número significativo de los intelectuales intermedios e inferiores, al tiempo que –por la propia estructura de la sociedad– ella se mantenía relativamente alejada del mundo de la producción y de la difusión de las técnicas.

Dicha variedad de funciones, al igual que la organización de las universidades novohispánicas, reflejan las condiciones en que ellas se establecen más que una *idea* o *modelo de universidad*, los que son importados desde Europa. Desde muy antiguo, entonces, el proceso de transferencia dependiente de modelos e ideas desde el centro hacia la periferia dio lugar, en América, a lo que un analista brasileño llamó "el original de la copia". Sin ser un invento autóctono, la universidad que se instala y desarrolla en nuestro continente no es tampoco meramente una imitación o un simulacro. Es una "copia original" producida por la historia que ya entonces no reconocía fronteras ni calcaba meramente las instituciones asentadas en otras latitudes.

El hecho, en tanto, que la educación superior no se haya iniciado entre nosotros recién ayer o hace unos pocos años otorga a la universidad latinoamericana actual y, en general, a nuestros sistemas nacionales de enseñanza superior, un enraizamiento histórico y una densidad institucional que no poseen las construcciones artificiales o las creaciones que con la moda llegan y, con la siguiente, se disuelven en el aire y desaparecen.

Las universidades de la región son portadoras de una tradición prolongada y, al menos en el terreno ideológico, ellas tienen derecho a reclamar una filiación con sus predecesoras en Salamanca o Alcalá y, más atrás, con Bolonia, París y Oxford; aunque de verdad su cordón umbilical sea más corto y conduzca nada más que hasta la "precaria" Universidad de Santo Domingo y a las Universidades de México, Lima, Córdoba o Santiago de Chile. Lo importante en estas materias, sin embargo, no son los desnudos hechos de la historia. Las universidades viven, en efecto, más que de la historia, de la *leyenda organizacional* que les crea un pasado, una raigambre, y les otorga "títulos de nobleza" en medio de un mundo que cada día redescubre, en contra de sus sentimientos igualitarios, el valor de las *distinciones*, las jerarquías y el prestigio que viene a algunos objetos e instituciones con la pátina del tiempo.

2. La herencia del siglo XIX

Poco tienen que ver, en todo caso, nuestros sistemas nacionales de educación superior contemporáneos con aquellas instituciones que llegaron a las Indias españolas hace cerca de cinco siglos. Más directa es su línea de descendencia, en cambio, respecto de las universidades y demás establecimientos de enseñanza superior creados con posterioridad a la disolución del edificio colonial.

En efecto, después de 1825 –fecha para la cual Portugal había perdido todas sus tierras americanas, y España sólo conservaba a Cuba y Puerto Rico–[21] se observa en la América independiente una nueva situación: al decir de un estudioso alemán, las universidades "bruscamente recibieron la competencia para la calificación de los criollos en relación con el ejercicio autorresponsable del poder. (...) Solamente en las universidades la clase dirigente criolla y las clases mestizas ascendentes tenían un instrumento que les pertenecía"[22]. Con todo, no parece haber sido igualmente decisivo su papel en todos los países durante ese tiempo, al punto que el peruano Luis Alberto Sánchez responsabiliza al siglo XIX por haber "destrozado la universidad", motejando de paso a la institución decimonónica como una "entidad ficticia".

Por ejemplo, la Universidad de México, que ya se encontraba en decadencia durante el período inmediatamente posterior a la revolución independentista, acaba por ser suprimida en 1835, volviéndose luego a abrir y clausurar en repetidas ocasiones hasta transformarse finalmente en la Universidad Nacional de México en 1910. Semejante suerte corre la Universidad de Guadalajara. La Universidad colonial de Yucatán, que había sido clausurada en 1767, es reabierta en 1824 pero desaparece menos de diez años después. Durante el siglo XIX sólo se establecen en México dos nuevas universidades, la de Mérida y la de Chiapas pero, al igual que las de México y Guadalajara, son clausuradas una o más veces durante el Siglo XIX[23]. De igual manera en el caso de la Universidad de San Carlos de Guatemala, la otorgación de grados académicos cae, en los años siguientes a la Independencia, a sólo un tercio del número concedido en la década inmediatamente anterior.

---

[20] Gramsci, Antonio, *La Formación de los Intelectuales*, Editorial Grijalbo, México, 1967, pág. 33.
[21] Ver Halperin Donghi, Tulio, *Historia Contemporánea de América Latina*; Alianza Editorial, México, 1983 (Décima edición), Capítulo 2.
[22] Steger, Harris Albert, *op. cit.*, pág. 265.
[23] Ver Osborn II, Thomas N., *La Educación Superior en México*; Fondo de Cultura Económica, México, 1987, pág. 36.

Mientras en algunas partes la vieja universidad colonial sólo cambiaba de forma –como dice Sarmiento, las nuevas eran "tan atrasadas, tan escolásticas, tan rutineras como las españolas, a las que no iban en zaga"–[24]; en otras partes, en cambio, surgen nuevas universidades establecidas dentro de una visión moderna, más adaptada a las exigencias de la naciente sociedad industrial, urbana y nacional.

Según Hanns A. Steger, el modelo de esa universidad adecuada al siglo, lo habría proporcionado la universidad creada por Andrés Bello en Chile. "La Universidad de Chile, escribe, se convierte así en modelo de la clásica *universidad de abogados* en América Latina, durante el siglo XIX"[25].

En efecto, el año 1839 el Gobierno de Chile decidió clausurar la Universidad de San Felipe –que mantenía intocado su corazón colonial y eclesiástico–, encomendando a Andrés Bello la redacción de los estatutos para una nueva universidad nacional. Esta fue establecida en 1842 e inaugurada al año siguiente, ocasión en que Andrés Bello, ahora rector de la nueva Universidad, proclamó su ideario ajustado a una nueva concepción de la enseñanza superior. En lo básico, su idea era que la universidad debía servir como el centro de un sistema de enseñanza cuyos beneficios habrían de llegar a todos los ciudadanos hasta el nivel más elemental. La universidad debía servir pues como órgano educativo de la nación. Para ello se le entregaba la superintendencia de la educación pública del país; estaba bajo su tuición la instrucción primaria y la enseñanza secundaria y, bajo su encargo, la educación superior[26]. Correspondía a ella tomar exámenes y la colación de grados superiores, confeccionar los planes y programas de estudio así como los textos y los métodos. Además, Bello esperaba de la nueva Universidad un activo papel en la creación de una base local de conocimientos científicos, humanísticos y literarios. Según lo explicaba Miguel Luis Amunátegui en 1882, "el plan de trabajo que Bello señalaba a la nueva universidad era la aplicación de la ciencia europea a las peculiaridades de la naturaleza y de la sociedad chilena". En consecuencia, ella:

> debía estudiar su historia, y preparar sus futuros adelantamientos materiales y morales; debía conocer su geología, su flora, su fauna, todos sus accidentes físicos; debía cooperar al desenvolvimiento de su industria y de su comercio; debía observar las enfermedades propias de nuestro clima, y sus preservativos; debía atender a la utilidad práctica, a los resultados positivos, a las mejoras sociales[27].

Este nuevo modelo de una *universidad nacional* tenía otra característica central. Se la entendía como una prolongación del Estado y, por lo mismo, se esperaba que mantuviese una estrecha relación con el Gobierno. Según observa con acierto L. Scherz,

> las universidades latinoamericanas de tipo profesionalizante (entre las cuales la Universidad de Chile sirve de modelo, nota del autor) han surgido como instituciones oficiales o pertenecientes al Estado y sometidas a un Ministerio de Educación. (...) (Así) un momento de notoria dependencia de la universidad coincide paradójicamente con su papel de administradora y controladora de la totalidad del sistema educacional desempeñado por ella especialmente hasta los primeros decenios de este siglo[28].

En este punto, al menos, el nuevo modelo adoptado por las incipientes Repúblicas apenas se distanciaba del modelo colonial de universidad. Incluso más, se profundizaba ahora ese rasgo de órgano administrativo que la Universidad ha tenido en nuestro continente desde su propio origen, cuando debió ser creada *ex nihilo*, por decreto supremo, importando su propia idea o modelo desde la metrópoli. Según nos recuerda un reciente estudio sobre el establecimiento de la Universidad de Chile, en los inicios su "rol fue fundamentalmente administrativo, y sus esfuerzos se dirigían hacia la creación de un sistema nacional de educación y la organización de los campos científicos y académicos requeridos por las necesidades nacionales"[29]. Sólo más adelante, bajo el rectorado de Ignacio Domeyko, la Universidad de Chile tomaría a su cargo impartir ella misma los cursos de enseñanza profesional. Recién en 1879 la ley sanciona dicha actividad como la función central del establecimiento.

---

[24] Sarmiento, Domingo Faustino, *Obras Completas*, (Segunda Edición), Buenos Aires, 1984, pág. 77. Citado en Halperin Donghi, Tulio, *El Espejo de la Historia*; Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1987, pág., 72.

[25] Steger, Hanns Albert, *op. cit*., pág. 280.

[26] Véase Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educacional*, 1810-1960; Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1960, pág. 119. Asimismo, véase Pacheco Gómez, Máximo, *La Universidad de Chile*; Editorial Jurídica de Chile, Santiago de Chile, 1953.

[27] Amunátegui, Miguel Luis, *Vida de don Andrés Bello* (1882); Publicaciones Embajada de Venezuela en Chile, Santiago de Chile, 1962, pág. 339.

[28] Scherz, Luis, *El Camino de la Revolución Universitaria*; Editorial del Pacífico, Santiago de Chile, 1968, pág. 46.

[29] Jaksic, Iván y Serrano, Sol, *In the Service of the Nation: the Establishment and Consolidation of the Universidad de Chile, 1842-1879*; Stanford-Berkeley, Occasional Papers in Latin American Studies, 1988.

En cuanto a su organización académica interna, la universidad estaba compuesta de cinco Facultades: Filosofía y Humanidades, Ciencias Matemáticas y Físicas, Medicina, Leyes y Ciencias Políticas, y Teología. Las Facultades controlaban los exámenes de los colegios que enseñaban las respectivas disciplinas y al mismo tiempo se encargaban de estimular el cultivo y adelanto de las mismas, dentro de los principios orientadores que Bello le había imprimido a la Universidad[30]. En fin, si se guía uno por el número de diplomados de la universidad, efectivamente la de Chile fue una "universidad de abogados". De los 1359 licenciados que se registran entre 1844 y 1879 cerca de un 75% corresponde a licenciados de la Facultad de Leyes y Ciencias Políticas.

El predominio de la formación de abogados por parte de la universidad americana decimonónica no es sin embargo, necesariamente, un rasgo de continuidad con su antecesora, la universidad colonial. De hecho, en el caso chileno, la Universidad de San Felipe otorgó un total de 1788 grados entre 1747 y 1839, de los cuales alrededor de un 30% correspondieron a leyes, menos que los otorgados en filosofía y teología[31]. Más bien, la carrera de abogado se transforma –con el advenimiento de las Repúblicas independientes– en el principal canal de socialización y acceso hacia las élites políticas nacionales, asegurando a la vez la formación requerida para poder ocupar posiciones dentro del aparato de gobierno a las cuales se llegaba, por lo general, mediante el patrocinio familiar o político. En países como Brasil, la estrecha relación entre la profesión y el conocimiento legales y el gobierno conduciría al intenso desarrollo del derecho administrativo, que se transforma en una de las áreas de especialización de mayor desarrollo dentro de las escuelas de derecho de ese país[32].

En suma, durante el siglo XIX, la educación superior americana atraviesa por una prolongada crisis de "renacimiento institucional". Es esta una fase de disolución de la universidad colonial o de prolongación inercial de la misma, dentro de un contexto que sin embargo entrababa su funcionamiento y la convertía en forma progresiva en un bastión del pasado. Simultáneamente es una fase de creación de un nuevo tipo de universidad, la incipiente universidad nacional, que pretende echar las bases de las disciplinas académicas, formar a los cuadros para la administración republicana y promover, en todos los niveles, la empresa educativa del país.

Algunos han hablado de la "universidad napoleónica" para indicar el modelo al cual se referían los nuevos establecimientos de enseñanza superior. En verdad, más que de universidades que seguían un modelo cualquiera cabría, quizás, hablar del *gesto napoleónico* que estaba por detrás de la fundación de las universidades nacionales.

¿En qué consiste, en efecto, ese *gesto napoleónico*? En pensar que el Estado debe hacerse cargo de la enseñanza de la nación (el Estado docente) y que a él corresponde asegurar, mediante la universidad, el doble cometido de formar los cuadros administrativos (y profesionales) y de supervigilar la educación en los niveles escolares inferiores. En pensar, seguidamente, que esta función docente del Estado es imprescindible allí donde éste no goza ya de las legitimidades tradicionales: monárquicas y religiosas. En pensar, por último, que dicha institución encargada de la superintendencia de toda la educación pública debe estar compuesta por un grupo de profesores que se constituyen en corporación y gozan de una relativa autonomía dentro del marco del servicio al Estado[33].

De cualquier modo el siglo universitario del XIX está todavía muy distante de nuestros modernos sistemas de educación superior. Durante ese tiempo, sin embargo, se echan las bases institucionales de éstos. Nace así la Universidad de Buenos Aires (1821). La Universidad de Caracas deja de ser pontificia y regia y pasa a denominarse Universidad Central de Venezuela (1826), al igual que la Universidad Santo Tomás de Aquino, que ese mismo año pasa a denominarse Universidad Central del Departamento del Ecuador. Se

---

[30] Sobre la forma como se encaminó el cultivo de las respectivas disciplinas y el modo de su asociación con las correspondientes profesiones véase el trabajo citado de Jaksic y Serrano, y la bibliografía allí contenida. Asimismo, Campos Harriet, Fernando, *op. cit.*, pág. 126 y siguientes.

[31] Ver Jaksic, Iván y Serrano, Sol, *op. cit.*, pp. 3 y 4.

[32] Ver Schwartzman, Simón, "Changing Roles of the New Knowledge", 1987 (manuscrito), y Steger, Hanns Albert, *op. cit.*, pp. 284-289. Para el desarrollo de la profesión legal en Chile durante el XIX me baso en el manuscrito de Sol Serrano, "La formación de las profesiones en Chile: iniciativa estatal y demanda social" (1988). En este trabajo, S. Serrano muestra que las profesiones nacen en Chile no de ocupaciones preexistentes, como frecuentemente fue el caso de la profesionalización europea (y especialmente inglesa) de actividades preexistentes, sino que ellas fueron en buena medida un producto de la intervención estatal y del papel educativo de la universidad. Sólo en el caso de la profesión legal habría existido una demanda social que era tanto una demanda del mercado laboral como una demanda de socialización político-cultural para adquirir las credenciales de acceso al estamento gobernante de la sociedad.

[33] Ver Prost, Antoine, *Histoire de l'Enseignement en France*; Armand Colin, París, 1968, Capítulo 1. Sobre las semejanzas y diferencias de la universidad de Bello con el modelo napoleónico francés, véase Jaksic, Iván y Serrano, Sol, *op. cit.*, pág. 16.

crean en Santiago la Universidad de Chile (1842) y por esos mismos años, en Montevideo, la Universidad del Uruguay, la que empieza a funcionar hacia 1860. La Universidad Nacional de Asunción es creada en 1889. En México, como vimos, se suprime después de la Independencia la vieja universidad colonial, por "inútil, irreformable y perniciosa", según declara el nuevo Gobierno. Reabierta y cerrada varias veces (1833, 1857, 1861 y 1865), la Universidad Nacional de México sólo se consolida después de 1910, ya en el nuevo siglo.

Como puede verse, el nacimiento de nuevas universidades es lento y esporádico en la vasta región ocupada por las nuevas Repúblicas. En Argentina, además de la Universidad de Buenos Aires, se establecen durante la última década del siglo XIX las Universidades provinciales de Santa Fe y de La Plata. En Santiago se funda el año 1888 la Universidad Católica de Chile. En Brasil, después de la Independencia, los servicios de la educación superior son ofrecidos a través de las varias facultades que se crean al efecto, pero no se fundan universidades hasta el siguiente siglo.

Este rápido cuadro completa el precario desarrollo de la enseñanza superior americana durante el siglo XIX y permite entender la rebelión estudiantil que se iniciará en Córdoba el año 1918, diseminándose desde allí al resto de América. Quizás sea el análisis de dicho movimiento el que nos permitirá recuperar, como en la imagen que nos devuelve un espejo, la real configuración de la enseñanza superior del XIX, a la vez que nos pone en la antesala de los factores que incidirán más directamente sobre el posterior desarrollo de la enseñanza superior en América.

3. La primera reforma universitaria del siglo XX

Podría parafrasearse a Mariátegui diciendo que con el movimiento desencadenado por los estudiantes de Córdoba nace la idea típicamente latinoamericana de la *reforma universitaria*. No ocurre así porque dicho movimiento haya sido el primer intento de reforma de la educación superior en América; ya sabemos que el siglo XIX está plagado de intentos por reformar la universidad, e incluso antes, en las Indias españolas, no faltaron los ensayos destinados a renovar la institución. Ocurre así, en cambio, porque Córdoba llenó el imaginario político-intelectual de la joven generación latinoamericana e inauguró el *ciclo heroico* de la reforma universitaria, el mismo que se cerró en los '70, en medio del control militar de las universidades y de la apertura de la enseñanza superior a las dinámicas del mercado.

Ciclo heroico de la reforma puesto que ésta es concebida, en el espíritu de Córdoba, como una verdadera epopeya emancipatoria, capaz no sólo de cambiar a la universidad sino, además y conjuntamente, el destino de la generación que la emprende y el horizonte político-espiritual de la sociedad que aquélla se dispone a alterar. Hasta hoy resuenan poderosamente las palabras iniciales del *Manifiesto Liminar* del Movimiento de Córdoba, dirigido como expresa su dedicatoria "a todos los hombres libres de Sudamérica":

> Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamara todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana[34].

Como ha señalado Portantiero, la llama de la reforma se encendió en Córdoba no por azar. Era Córdoba "una ciudad atrapada entonces por el espíritu colonial, casi sin industrias, carente de una poderosa clase media moderna, adormecida desde hacía siglos por un pesado sopor hispánico y clerical"[35]. Allí, como sabemos, se había establecido una de las más antiguas universidades del continente, fundada en 1613 por el Obispo Trejo y Sanabria. Desde su origen contó con una facultad de teología y otra de leyes. Al iniciarse el siglo XX era una típica universidad tradicional; "universidad-claustral" según reclaman los estudiantes en un nuevo manifiesto del día 31 de junio de 1918. "Exigimos la caducidad del autoritarismo, continúan, que pretende mantener la disciplina infantil en un instituto de la adolescencia, y que descubre en toda manifestación de la libertad individual, un delito de rebeldía volteriana, que merece las sanciones punitarias

[34] "La juventud Argentina de Córdoba a los Hombres Libres de Sudamérica", *La Gaceta Universitaria*, 21 de junio de 1918. En Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y Política en América Latina*; Siglo XXI Editores, México, 1978, pág. 131.

[35] Portantiero Juan Carlos, *op. cit.*, pág. 13. Para otro análisis detallado de los orígenes de la Reforma de Córdoba y su contexto véase Pallán Figueroa, Carlos, "Participación y gestión en la universidad latinoamericana: el origen, la reforma de Córdoba", en Barquín Alvarez, Manuel y Ornelas, Carlos, *Superación Académica y Reforma Universitaria*, Universidad Nacional Autónoma de México; 1989.

del decadente *principio de autoridad* ". Con palabras similares se expresarían, casi 50 años más tarde, los estudiantes de las Universidades Católicas de Chile y Valparaíso, al poner en marcha su propio proceso de reforma universitaria, quizás el último que en ese país ocurriría dentro del ciclo heroico.

El movimiento de Córdoba resulta pues, en primer lugar, del desajuste entre las caducas estructuras y valores de una universidad heredera de la colonia y las expectativas de un estudiantado que se percibe a sí mismo como la vanguardia de una modernidad libertaria, ilustrada, urbana, científica y racionalista. "Formamos la generación ascendente" proclama el estudiantado de Córdoba, la generación "que ha de bregar por el progreso de la patria, apta para concebir sus destinos en el consorcio de las sociedades modernas; somos espíritus del presente y del porvenir..." Esa juventud reclama de la universidad algo que ésta, en efecto, no puede darle: planes de estudio modernos, contacto con la ciencia, docentes con autoridad, basada en su saber, un clima cultural abierto a las novedades del país y de la época. Para asegurar el cambio que estiman imprescindible, los jóvenes exigen representación estudiantil y participación en los organismos de dirección de la universidad.

Allí nace entonces para América Latina, como fenómeno universitario específicamente moderno, la demanda del *cogobierno estudiantil* y de la *participación estudiantil* en la conducción de las materias universitarias. Según proclama el *Manifiesto Liminar*, "la Federación Universitaria de Córdoba reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes", consigna que reverbera hasta hoy en los círculos estudiantiles del continente.

Es cierto que el movimiento de Córdoba no fue el primero, en América Latina, en proponer este objetivo. Diez años antes, el Primer Congreso Americano de Estudiantes (Montevideo, 1908), había proclamado "como una aspiración" e1 deseo de la "representación de los estudiantes en los consejos directivos de la enseñanza universitaria", idea que había sido ratificada por los delegados a los congresos internacionales siguientes de Buenos Aires (1910) y Lima (1912). En Uruguay, de hecho, se había adoptado ya en 1908 una fórmula limitada de participación estudiantil, mediante la elección por parte de los alumnos de delegados en las facultades, los cuales debían pertenecer sin embargo al estamento de los egresados. En México, desde 1910, se incluía a un estudiante en el Consejo Directivo de la principal Universidad, quien contaba con derecho a voz en dicho organismo. Córdoba consagrará en su propia universidad no sólo una fórmula avanzada de cogobierno –con participación de profesores, alumnos y egresados– sino que, además, proyectará la idea del *demos* universitario sobre el resto de América Latina donde perdurará en la conciencia del movimiento estudiantil por el resto del siglo.

En suma, dos son los logros propiamente universitarios del movimiento de Córdoba, sobre todo si el movimiento se mira en su proyección continental: la participación estudiantil en el gobierno universitario y la *docencia libre*. Esta última idea, consagrada en el proyecto de ley que aprueba el Primer Congreso Nacional de Estudiantes convocado por la Federación Universitaria Argentina (julio de 1918), sostiene que "toda persona cuya competencia esté comprobada por la posesión de grado universitario o de título profesional o por haber realizado obras, estudios o especialización en la materia de la cátedra, podrá solicitar al Consejo Directivo su admisión como profesor libre". A su vez, se esperaba que estos profesores tendrían los mismos derechos académicos y políticos de sus colegas catedráticos. En breve, se trataba de arrancar a estos últimos –representantes de una "secta religiosa" como decían los estudiantes de Córdoba–, el monopolio sobre la docencia, abriendo paso a una nueva generación de profesores e introduciendo un mayor pluralismo en los claustros y programas de estudio.

El anterior punto nos muestra que, en realidad, el movimiento de Córdoba era parte de un proceso político-social y cultural más amplio. Es éste, por lo demás, uno de los rasgos característicos de los procesos reformistas que componen el ciclo heroico. Se desarrollan éstos, habitualmente, dentro del clima estimulante de Gobiernos que, en cada país y de acuerdo a sus propias circunstancias históricas, aparecen propiciando una renovación nacional, como ocurrió el '18 en la Argentina de Yrigoyen y, seguidamente, en el Perú de Leguía y en Chile con Arturo Alessandri. Algo similar volvería a ocurrir en la década de los '60, en el caso del Gobierno de Frei en Chile. El movimiento de Córdoba no habría podido tener éxito, probablemente, sin el decidido apoyo del Gobierno de la época, así como el movimiento reformista en Santiago de Chile no podría haber triunfado sin la tolerancia y el apoyo indirecto del Gobierno del momento.

Pero en Córdoba, la lucha estudiantil refleja al menos otros dos factores de contexto que son decisivos[36]:

[36] Ver sobre esto el excelente trabajo ya citado de Juan Carlos Portantiero y la amplia recolección documental contenida en su libro. Asimismo, Graciarena, Jorge, "Clases Medias Medias y Movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino (1918-1966)". En Corporación de Promoción Universitaria (CPU), *Estudiantes y Política*, Seminario Internacional, Viña del Mar, Chile, 1970; Ediciones CPU, 1970, pp. 59-80.

a) Ella formaba parte y expresa la lucha cultural (ku1turkampf) que se desarrollaba a comienzos de siglo en Córdoba (y de maneras matizadas y más complejas en el resto de la Argentina) entre los sectores católicos tradicionalistas y las emergentes ideas seculares, liberales, antiestamentarias y de solidarismo social de que se harían portavoces los estudiantes, cuya ideología Mariátegui calificó alguna vez de "liberalismo wilsoniano".

b) Ella reflejaba el ascenso de los grupos medios y sus demandas que, en el plano nacional, dan forma al gobierno reformista de Yrigoyen y, en las universidades, al programa de renovación iniciado en Córdoba. Según la fórmula de Graciarena: "una universidad oligárquica no tenía cabida ya en una sociedad que se masificaba"[37].

El horizonte del movimiento reformista estaba condicionado además por un profundo *sentimiento generacional*, sentimiento que siempre acompañó a los procesos que integran el ciclo heroico de la reforma universitaria[38]. En el caso del Movimiento de Córdoba, se trataba de una generación situada en el espacio cronológico y cultural demarcado por tres hechos; "las tres llaves que nos abren las puertas a la verdad la guerra europea, la revolución rusa y el advenimiento del radicalismo al poder con Yrigoyen[39]. Dicho con las encendidas palabras de Deodoro Roca, el dirigente del movimiento del '18 a quien se debe la redacción del *Manifiesto Liminar*, "pertenecemos a esa misma generación que podríamos llamar la de 1914, cuya pavorosa responsabilidad alumbra el incendio de Europa". Por su parte, el presidente de la delegación argentina ante el Primer Congreso Internacional de Estudiantes, realizado en la Ciudad de México en septiembre de 1921, declama durante la sesión inaugural del evento: "...venimos de sostener una dolorosa lucha entre la juventud creadora y la vejez misoneísta, entre la voluntad heroica que avanza y la voluntad abolida que resiste; venimos, compañeros, de vencer a las fuerzas reaccionarias que nos impedían dar el paso definitivo de la liberación"[40].

Quizá quien mejor expresó ese sentimiento generacional fue e1 joven poeta chileno Vicente Huidobro, en el documento "Balance Patriótico" publicado en 1925. Allí, con tono exaltado, anuncia que:

> entre la vieja y la nueva generación, la lucha va a empeñarse sin cuartel. Entre los hombres de ayer sin más ideales que el vientre y el bolsillo, y la juventud que se levanta pidiendo a gritos un Chile nuevo y grande, no hay tregua posible. Que los viejos se vayan a sus casas, no quieran que un día los jóvenes los echen al cementerio. Todo lo grande que se ha hecho en América y sobre todo en Chile, lo han hecho los jóvenes. (...) Que se vayan los viejos y que venga juventud limpia y fuerte, con los ojos iluminados de entusiasmo y de esperanza[41].

Córdoba fue sólo la primera señal de una marejada que recorrió las universidades de América. Desde allí, en efecto, el impulso renovador fue a dar, primero, a las otras ciudades universitarias argentinas –Buenos Aires, La Plata, Santa Fe y Tucumán– y, desde ahí, se difundió al resto del continente. El proceso iniciado en Córdoba tuvo así su "hora americana". De Argentina saltó a Perú, luego bajó a Chile, para cruzar en seguida hacia Cuba, retornar al sur hasta Colombia, ascender a Guatemala y volver al Uruguay, cerca de su punto de gestación. En la década siguiente, la de 1930, alcanzará además a Brasil, Paraguay, Bolivia, Ecuador, Venezuela y México[42].

En su trayectoria por el continente el movimiento de la reforma universitaria no siguió un camino pretrazado sino que se fue zigzagueando por los países, adaptándose a la geografía de las condiciones políticas locales. En todas partes, sin embargo, las banderas de lucha fueron similares. Ellas habían sido enarboladas durante el Primer Congreso Internacional de Estudiantes de México (1921) cuyas resoluciones reclamaban:

---

[37] Graciarena, Jorge, *op. cit*., pág. 66.

[38] He analizado este mismo sentimiento en el caso del proceso reformista de la Universidad Católica de Chile del año 1967, en el Estudio número 4, "La Universidad Católica de Chile y la Cultura nacional en los años '60. El tradicionalismo católico y el movimiento estudiantil". En Brunner, José Joaquín y Catalán, Gonzalo, *Cinco Estudios sobre Cultura y Sociedad*; FLACSO, Santiago de Chile, 1985.

[39] Ver González, Julio, Conferencia pronunciada en el Ateneo del Centro de Estudiantes de Derecho de Buenos Aires en 1923. En Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., pp. 339-347.

[40] Ver el texto del discurso en Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., pp. 196-200.

[41] Huidobro, Vicente, "Balance Patriótico", *Acción*, número 4, 8 de agosto de 1925. En Góngora, Mario, *Ensayo Histórico sobre la Noción de Estado en Chile en los Siglos XIX y XX*, Editorial Universitaria, 1986, pág. 285.

[42] Ver Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., Cap. III, pp. 58-75.

participación de los estudiantes en el gobierno de las universidades; implantación de la docencia libre, y la asistencia libre; que las asociaciones de estudiantes, en cada país, deberán constituirse en el censor técnico y activo de las marchas de las escuelas; que la extensión universitaria es una obligación de las asociaciones estudiantiles; que es una obligación de los estudiantes el establecimiento de universidades populares[43].

Observaba Mariátegui sólo diez años después de que se desencadenara el Movimiento de Córdoba: "los estudiantes de toda la América Latina, aunque movidos a la lucha por protestas peculiares de su propia vida, parecen hablar el mismo lenguaje". Y agrega un poco más adelante: "El concepto difuso y urgente de que el mundo entraba en un ciclo nuevo, despertaba en los jóvenes la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica"[44].

En realidad, el movimiento reformista –aprovechando en cada lugar las condiciones locales favorables y voceando en todas partes la nueva asertividad social de los sectores medios en ascenso–, sirvió como vehículo a una nueva generación mesocrática que buscaba, a través de la reforma universitaria, encontrar su propia identidad en medio de sociedades que hacían aceleradamente el tránsito, desde la hegemonía oligárquica hacia una constelación cultural moderna. Su exaltado discurso, su sentimiento de encontrarse en una encrucijada de la historia, su compromiso de luchar "por el advenimiento de una nueva humanidad", su invocación de la necesidad de "crear hombres y hombres americanos" (Deodoro Roca) que resuena como un eco de la aserción de Vicente Huidobro –"¡Crisis de hombres! ¡Crisis de hombres! ¡Crisis de hombres!"–, todo eso representa el "despertar espiritualista, romántico, filantrópico y aristocratizante de una pequeña burguesía liberal que creía llegada la hora de despertar", como bien lo indica Portantiero[45]. Pero, además, representa la matriz ideológica de un discurso típicamente generacional perteneciente a una categoría de jóvenes intelectuales, que es lo que eran los hijos de esa clase media en ascenso en sociedades donde todavía predominaba el analfabetismo y donde la incipiente modernidad tenía más que ver con las expectativas e imágenes culturales de esas contra-élites emergentes que con las bases orgánicas de sus propias sociedades.

El Movimiento de Córdoba refleja pues la posición específica de los estudiantes universitarios en sociedades que se encuentran en las fases iniciales (o incluso intermedias) de la modernización. Su acción no se limita meramente a una crítica de la institución universitaria. Más bien, ella se dirige a consolidar las posiciones de esta nueva categoría generacional y social de intelectuales, dándole participación en el gobierno de la universidad y un campo específico de irradiación al movimiento estudiantil a través de la extensión, las universidades populares y la solidaridad obrero-estudiantil.

Los estudiantes, transformados así en intelectuales en ascenso, construyen su propio discurso en torno a los grandes temas de su generación y de su época, pero dentro de una matriz común: ruptura con el Viejo Mundo, emancipación radical del pasado, construcción de un nuevo orden, salto cualitativo en el avance de la humanidad.

Estos jóvenes, recordemos a Mariátegui, tenían "la ambición de cumplir una función heroica y de realizar una obra histórica". La reforma a de la universidad se entiende, por eso mismo, Como un primer paso, el cual, de cualquier modo, terminaría por colocar al movimiento estudiantil frente a los límites de su propio empeño. Pues para cambiar la universidad había que abordar el cambio de la sociedad. Como dirá D. Roca, con la experiencia del tiempo ya transcurrido, "La reforma fue todo lo que pudo ser. (...) ¡Dio de sí todo! Dio pronto con sus límites infranqueables (...), dio con este hallazgo: reforma universitaria es lo mismo que reforma social"[46].

Entre la idea de liberar a la humanidad y cambiar el mundo y la necesidad histórico concreta de la reforma social se extiende pues el espacio ideológico –de acción y reflexión– de esas generaciones de jóvenes intelectuales (los estudiantes) que emprenden por la vía de la reforma universitaria el camino de la transformación épica de la sociedad. Así ocurrió en Córdoba en 1918 y así en Santiago de Chile en 1967.

Tal es, en definitiva, la dinámica del ciclo heroico de la reforma. En 1918, el movimiento estudiantil emergió de una realidad tan reducida como la que proporcionaban las universidades de la época. Se trataba, en ese caso, de *minorías activas* e ilustradas en el seno de unas sociedades donde la modernización recién arrancaba y aún subsistía en muchas partes el espíritu colonial, de hacienda, oligárquico, atrasado, con

[43] Ver "Resoluciones del Primer Congreso Internacional de Estudiantes", México, septiembre y octubre de 1921. En Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., pp. 191-196.
[44] Mariátegui, Juan Carlos, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* (1928); Editorial Crítica, Barcelona, 1976, pág. 101.
[45] Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., pág. 46.
[46] Roca, Deodoro, "¿Qué es la Reforma Universitaria?" (1936). En Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., pág. 431.

amplias masas campesinas y de población analfabeta. En 1967, en el caso de las universidades católicas chilenas, el contexto social había cambiado. Pero la posición de los estudiantes seguía siendo la misma; eran ellos una minoría, una "vanguardia" como se decía ahora, que aspiraban al *status* intelectual y que sólo podían ejercerlo ganando posiciones en la universidad, a través de su reforma. Su discurso volvería a ser por eso mismo generacional y utópico, cargado de los ideales románticos de un nuevo mundo.

Más adelante, en cambio, cuando la matrícula universitaria se masifique, cuando las instituciones de enseñanza superior se diferencien y diversifiquen y cuando el cuerpo académico se amplíe y profesionalice, ya no existirán las condiciones que hicieron posibles a esos movimientos estudiantiles cuya ambición era cumplir una función heroica y realizar una obra histórica.

En la nueva situación, que es la contemporánea, la capa más avanzada del movimiento estudiantil ya no puede reclamar para sí la posición propia de una categoría intelectual. Los estudiantes son ahora, y en adelante, nada más que estudiantes[47]. Pues entre tanto el propio campo intelectual –al igual que sus posiciones e instituciones– se ha modificado, vuelto más numeroso, diverso y complejo y las nuevas generaciones acceden a él sólo tras ser certificadas por sus maestros y después de cumplir procedimientos cada vez más prolongados de entrenamiento profesional.

4. En la antesala de los modernos sistemas nacionales de educación superior

El movimiento de Córdoba, mirado en perspectiva, tuvo más importancia político-cultural que estrictamente universitaria. En este último plano, tras los años de euforia y de difusión del ideario estudiantil, la universidad volvió a adquirir su paso acompasado y, en muchas partes, incluso las conquistas del movimiento fueron luego aplastadas bajo la onda expansiva de regímenes y gobiernos más represivos o reaccionarios que aquellos otros que hicieron posible la reforma. En la propia Argentina, Yrigoyen fue reemplazado por el Gobierno Militar de Uriburu (1930) el cual interviene las universidades y reprime al movimiento estudiantil. En Perú, según da cuenta Mariátegui escribiendo el '28, "los años 1924 a 1927 han sido desfavorables para el movimiento de la reforma universitaria". En Chile, tras un período de auge y agitación del movimiento estudiantil, que obtiene avances y sufre retrocesos y momentáneas represiones durante e1 período entre 1918 a 1926, la situación desemboca en la dictadura de Ibañez, instaurada el año 1927.

Es cierto que algo más que las meras prácticas del gobierno universitario y de la docencia empezaron a cambiar tras el paso del movimiento de Córdoba por la geografía de la educación superior latinoamericana. Como señalamos antes, habían surgido una ideología y una identidad estudiantiles que, en adelante, estarían estrechamente asociadas al ciclo de las reformas heroicas, por casi 50 años. Con Córdoba nacieron pues unos poderosos símbolos de movilización del estudiantado latinoamericano y allí se plasmó la ideología que reivindica el *cogobierno* de las instituciones universitarias.

Allí se forjó, asimismo, la idea latinoamericana de la *extensión universitaria* que se mueve, hasta hoy, entre los parámetros heredados de Córdoba: o un intento por iluminar educativamente a las masas o un intento por conducirlas a la revolución contra las condiciones que oprimen su existencia. La ideología y las prácticas de la *solidaridad obrero-estudiantil* asimismo, encontraron en ese tiempo su formulación inicial, y pasarían a formar parte del acervo con que el estudiantado intervino por medio siglo en los procesos de reforma universitaria.

En cambio, las universidades existentes, su estructura y organización, la distribución real de la autoridad y de las influencias en su seno, sus programas y métodos pedagógicos, sus relaciones con la sociedad, todo eso no cambió tan decisivamente como ocurriría más adelante bajo la presión de procesos menos visibles, ocurridos casi en sordina, pero que tuvieron un alcance institucional y social mucho mayor. En este preciso sentido es que puede hablarse pues del *limitado alcance* del movimiento reformista originado en Córdoba.

---

[47] He abordado el tema de la desaparición del movimiento estudiantil del ciclo heroico de las reformas universitarias en Brunner, José Joaquín, "El Movimiento Estudiantil ha muerto. Viva el Movimiento Estudiantil". En Tedesco, Juan Carlos y Blumenthal, Hans R. (Editores), *La juventud Universitaria m América Latina*; CRESALC, UNESCO, ILDIS, Caracas, 1986, paginas 279-290.

En esta sección he tenido a la vista, además de los textos ya citados, los siguientes: Albornoz, Orlando, *El Significado del Movimiento Estudiantil*; CPU, Santiago de Chile, 1971. Albornoz, Orlando, "Universidad, política y estudiantes en Venezuela"; Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit.*, pp. 109-146. Roncagliolo, Rafael, "Estudiantes y Política en el Perú"; Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit.*, pp. 81-108. Scherz, Luis, "Universidad Latinoamericana y movimientos estudiantiles"; Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit.*, pp. 49-56. Solari, Aldo (editor) *Estudiantes y Política en América Latina*; Monte Avila Editores, Caracas, l968.

Por otra parte, el propio fracaso relativo del movimiento estudiantil –su descubrimiento de que "sin reforma social no puede haber cabal reforma universitaria" al decir de uno de los principales dirigentes estudiantiles de la época–, empujó a muchos estudiantes a la lucha política y fueron líderes forjados en la lucha universitaria los que habrían de organizar a los nuevos partidos: Haya de la Torre al *aprismo* peruano; Oscar Creydt al comunismo en Paraguay; Betancourt a Acción Democrática en Venezuela; Mella al comunismo en Cuba, son algunos de los ejemplos más notorios"[48].

Puede decirse, entonces, que la proyección político-cultural de Córdoba engarza con el fenómeno más amplio de surgimiento de las *modernas constelaciones culturales de masas*[49] que sustituirán, en las décadas siguientes, las hegemonías culturales de tipo tradicional.

La educación superior latinoamericana, con todo, hará este tránsito hacia la modernidad de una manera contradictoria e inesperada, sin que, en este aspecto, Córdoba hubiese significado un brusco cambio o una aceleración inaudita.

El ritmo de crecimiento de los establecimientos universitarios que, como vimos, había sido extremadamente tardo y pausado durante el siglo XIX, apenas se apura durante las décadas iniciales del siglo XX.

En Argentina se (re)crean las Universidades Nacional de La Plata (1905) y del Litoral (1920), la primera a partir de la Universidad provincial de la Plata y, la segunda, a partir de la Universidad provincial de Santa Fe. Durante el período de la "restauración" que se inicia con el golpe militar del año 1930, se crea en 1939 la Universidad Nacional de Cuyo. En breve, hasta 1950 existen en Argentina sólo 6 universidades, todas ellas de carácter público, pues la creación de establecimientos privados sólo sería autorizada después de esa fecha[50].

En el caso de México habíamos visto ya que recién en 1910 se había restablecido la Universidad Nacional de México, después de un ciclo de clausuras y reaperturas. Durante varios años ésta se mantiene como la única institución de educación de tercer grado. Luego, en 1917, se crea la Universidad de Michoacán, en 1922 la de Yucatán, en 1923 la Autónoma de San Luis Potosí y en 1925 la de Guadalajara. En los próximos quince años se fundan otras 4 universidades, de modo que en 1940 existe en México un total de 9 universidades, de las cuales la única privada era la Universidad Autónoma de Guadalajara (1935). En la década del '40 se crearán, en este último sector, otras dos instituciones de enseñanza superior: el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey y la Universidad Iberoamericana[51].

Por su parte, en Chile, a la única universidad de carácter público, la Universidad de Chile, se había agregado ya en el siglo XIX (1888) la primera universidad privada, la Católica de Chile. A continuación, durante la primera mitad del siglo XX, se crean sucesivamente: la Universidad de Concepción (1919), la Universidad Católica de Valparaíso (1928) y la Universidad Técnica Federico Santa María (1931). Las tres son privadas, pero sólo una reconoce origen eclesiástico. Todas, sin embargo, reciben apoyo directo del Estado para sostener su desarrollo. En breve, Chile contaba con 5 universidades al iniciarse la segunda mitad del siglo XX[52].

En Cuba, durante más de 200 años la Universidad de Habana fue la única del país. Sólo en 1947 viene a crearse una segunda universidad, la de Oriente, a la que seguirá, 5 años después, la fundación de la Universidad Central de Las Villas. Por tanto, al momento de la Revolución, había en Cuba nada más que esas tres universidades estatales[53].

En Venezuela, a las dos universidades existentes al iniciarse el presente siglo (Universidad Central de Venezuela y Universidad de Mérida, actualmente de Los Andes) sólo se agrega, durante el período hasta 1950, la Universidad de Zulia, que continúa con otro nombre a la Universidad de Maracaibo creada en 1891 y cerrada tiempo después. En suma, para 1950, Venezuela, un país con una población de 5 millones de habitantes sólo contaba con 3 universidades y una población de estudiantes inferior a los 7 mil alumnos[54].

---

[48] Ver Portantiero, Juan Carlos, *op. cit*., pág. 68.

[49] Para un desarrollo de esta noción véase Brunner, José Joaquín, "Cultura y Crisis de Hegemonías", *Pensamiento Iberoamericano*, número 5a, enero-junio 1984. Además, Brunner, José Joaquín, Catalán, Carlos y Barrios, Alicia, *Chile: Transformaciones Culturales y Conflictos de la Modernidad*; FLACSO, Santiago de Chile, 1989.

[50] Ver CRESALC, *La Educación Superior en Argentina*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1985, pp. 3 a 6 y Cuadro 6 en pág. 112.

[51] Véase CRESALC, *La Educación Superior en México*, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1986, pp. 6 a 9; y Osborne II, Thomas, N., *op. cit*., pp. 44-47.

[52] Ver Brunner, José Joaquín, *Informe sobre la Educación Superior en Chile*; FLACSO, Santiago de Chile, 1986, pág. 17 y Cuadro 6, pág. 25.

[53] Ver CRESALC, *La Educación Superior en Cuba*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1985, pp. 1-8.

[54] Ver CRESALC, *La Educación Superior en Venezuela*, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1984.

Brasil, por su parte, presenta una situación por completo distinta. Hasta los años '20 del presente siglo, la educación superior de ese país estaba organizada bajo la forma de facultades aisladas. Son éstas las que, al reunirse bajo un gobierno común, darán lugar a las primeras instituciones que reciben el nombre de universidades, como las de Río de Janeiro (1920) y Minas Gerais (1927). Así, si al inicio de la era Vargas (7 930) existían sólo tres universidades (las dos nombradas y la Escuela de Ingeniería de Porto Alegre) al fin de esa era (1945) las universidades habían aumentado a cinco: la Universidad de Río de Janeiro que había pasado a llamarse de Brasil; la Universidad de Minas Gerais; la Escuela de Ingeniería de Porto Alegre que pasó a denominarse Universidad Técnica do Rio Grande do Sul y más adelante Universidad de Porto Alegre; la Universidad de Sao Paulo (1934) y las Facultades Católicas en Río de Janeiro, embrión de la que luego sería la Universidad Católica de esa ciudad, más tarde reconocida como pontificia[55].

En realidad, el cuadro que acabamos de presentar es sólo una aproximación parcial a la realidad de la educación superior de la época, puesto que no sólo contaban los demás países de América del Sur y América Central con un número de universidades sino que además, ya para entonces, se había iniciado el proceso de *diferenciación* de la enseñanza superior que tanta importancia va a adquirir después de 1950. ¿En qué consiste dicho proceso?

Digamos por ahora, pues habremos de volver más en extenso sobre este tópico, que los procesos de diferenciación dividen las funciones y especializan a los actores institucionales, llevando las estructuras simples a volverse más complejas y a los sistemas unitarios a diversificarse internamente, todo esto con el objeto de atender tanto a la multiplicación y especialización de los intereses de los actores institucionales como a las cambiantes y más variadas demandas provenientes de la sociedad.

En efecto, las primeras universidades arribadas con los españoles a América eran estructuras bastante simples, para servir a unas pocas decenas de alumnos. Aún así, desde el comienzo adoptan una mínima división del trabajo académico y, las más avanzadas, como la de México, ofrecen sus cursos a través de 5 facultades: artes, teología, leyes, cánones y medicina. Pero es sólo durante el siglo XIX y después, más plenamente durante el XX, que la educación superior en América Latina empieza a experimentar procesos más pronunciados de diferenciación junto a las primeras universidades nacionales surgen otras, en la misma ciudad o en ciudades vecinas a la capital. Las universidades más grandes contaban ahora con facultades más diversas entre sí y éstas, a su vez, podían contener una o más escuelas y, en cualquier caso, agrupaban a un número mayor de cátedras. Pronto, como hemos observado en el caso de varios países, comienzan a coexistir lado a lado universidades *públicas* y *privadas*. En las primeras se esperaba no sólo formar profesionales sino, asimismo, dar impulso a los diversos campos de la ciencia. Esto es, se buscaría promover a través de ellas la *especialización* en torno a las disciplinas académicas que, en las universidades más avanzadas de Europa, conformaban ya uno de los ejes principales de la nueva organización del trabajo universitario.

En forma simultánea, desde temprano, se desarrollaron junto a las universidades otros tipos de instituciones de enseñanza superior, terciaria o postsecundaria; sin perjuicio de que en algunos casos la propia universidad debió hacerse cargo de la educación secundaria. No sólo de su supervigilancia, como lo quería el modelo napoleónico, sino también de su provisión. Es decir, durante un tiempo (y en algunos países como México hasta el presente) hubo por lo menos un sector de la enseñanza secundaria que estuvo escasamente diferenciado de la educación superior. Más importante fue, sin embargo, el fenómeno contrario. Esto es, el surgimiento de establecimientos no-universitarios que junto a las universidades asumían la función docente en el nivel terciario o superior.

Así en México, por ejemplo, existía el Colegio de Minería, cuyas puertas fueron abiertas el año 1792[56]. De este instituto, el sabio alemán A. von Humboldt escribió que se encontraba en su tiempo en mejor pie que la propia Universidad de México en cuanto a la enseñanza de las matemáticas y agregaba que sus alumnos van "más adelante en el análisis, y les instruyen en el cálculo integral y diferencial". Incluso, observa que los "principios de la nueva química (...) están más extendidos en México que en muchas partes de la Península"[57]. Tiempo antes se habían fundado en el mismo México la Academia de las Nobles Artes de San Carlos y el Jardín Botánico. Después, durante el siglo XIX, comienzan los esfuerzos por sistematizar la educación normal, creándose al efecto escuelas normalistas en las ciudades de México, Chiapas y Orizaba, con planes de estudios de 4 y 5 años los cuales, según observa una estudiosa mexicana, se encontraban "sobrecargados de asignaturas". Finalmente, en 1887 se inauguraría la Escuela Normal para Maestros[58].

---

[55] Véase Cunha, Luiz Antonio, A Univenidade Tempora; *op. cit.*, Capítulo IV.

[56] Ver Peset, José Luis, "Los Orígenes de la Enseñanza Técnica en América: el Colegio de Minería de México"; CSIS, *op. cit.*, pp. 415-431.

[57] Ver von Humboldt, Alexander, *Ensayo Político sobre el Reino de la Nueva España*; citado por Peset, José Luis, "Los Orígenes de la Enseñanza Técnica...", *op. cit.*, pág. 418.

[58] Ver CRESALC, *La Educación Superior en México*, *op. cit.*, pp. 4-5.

Durante el siglo XIX son numerosas las instituciones similares que en los diversos países de la región asumen tareas diferenciadas de educación superior junto a las universidades existentes o a las que se crean durante ese siglo. En Brasil, tras el establecimiento allí de la Corte Portuguesa, comienzan a crearse algunas instituciones de tipo técnico-científico y a desenvolverse algunas actividades más sistemáticas de investigación, las que vendrían a agregarse a las incipientes funciones desempeñadas por la Academia de Guardas-Marinha, el Colégio Médico-Cirúrgico da Bahia, la Escola Médico-Cirúrgica do Río de Janeiro, la Biblioteca Nacional y el Jardim Botanico do Río de Janeiro, originalmente llamado el Real Horto[59]. Pronto después se crean el Laboratorio Químico Práctico de Río de Janeiro, las Escuelas de Anatomía y Cirugía de Bahía y de Río de Janeiro, la Academia Militar y de Marina y la que llegaría a ser, seguramente, la mejor escuela profesional de la época en Brasil, la Escola de Minas de Ouro Preto, creada en 1875. En Argentina surgen, igualmente, diversos establecimientos que diferencian el cuadro de la enseñanza superior, facilitándose con ello, además, el acceso a este nivel educacional de jóvenes provenientes de familias inmigrantes y de clases medias emergentes[60]. Ejemplos típicos son, en el caso argentino, las escuelas normales superiores y los colegios de formación militar.

En suma, la educación superior venía diferenciándose lentamente desde su propio origen en las Indias españolas y mientras las universidades iban volviéndose más complejas y diversas se iban creando a su alrededor otras varias instituciones de enseñanza terciaria, para la formación de maestros y de oficiales militares, para la enseñanza de las profesiones prácticas, para el cultivo de la investigación aplicada y la enseñanza de las técnicas. Desde temprano, sin embargo, fueron las universidades las que monopolizaron para sí la colación de exámenes y la otorgación de los grados académicos de mayor prestigio, asegurándose así la posición más visible y de mayor influencia entre las instituciones de la enseñanza superior. El resto de ellas, con unas pocas excepciones, eran consideradas ya entonces instituciones de segunda, tercera y cuarta categoría, situadas en todo caso en los niveles inferiores de una jerarquía cuya cúspide era ocupada por la universidad. En ellas se ofrecían las carreras de menor prestigio, los títulos que no conferían una *distinción* especial y los cursos servidos por profesores de menor rango.

Aún así, reconociendo que la educación superior no se agotaba en las universidades y que junto a ellas existían otras categorías institucionales que cumplían funciones de enseñanza superior, no cabe duda que todavía hasta 1950 las instituciones de enseñanza superior eran escasas, poco diversificadas, relativamente simples y que atendían a un pequeño núcleo solamente de la población en edad de cursarla.

Si aceptamos que al completarse la independencia de gran parte de América las universidades eran alrededor de 25, menos de las que se habían creado durante los casi 3 siglos anteriores puesto que algunas habían desaparecido entretanto, podemos estimar que hacia 1950 ellas no superaban las 75, habiéndose triplicado en un período de 125 años. Además, como ya sabemos, deben haber existido adicionalmente una o un par de centenas de institutos dedicados a la enseñanza superior en los diversos campos del entrenamiento técnico-vocacional[61].

No obstante, la matrícula regional total de enseñanza universitaria para el año 1950 era apenas de 266 mil alumnos[62]. Esto es, sólo un 1.9% del grupo de edad entre 20 y 24 años cursaba ese año la enseñanza superior; menos de 2 de cada 100 jóvenes en edad de hacerlo. Por países, la matrícula se repartía del modo como se muestra en el Cuadro 1.

Dicho cuadro refleja la relativa simplicidad que caracterizaba todavía en esa época a la enseñanza superior latinoamericana. En efecto, en la mitad de los 20 países registrados, la matrícula total no alcanzaba a

---

[59] Ver Schwartzman, Simón, *Formaçao da Comunidades Cientifica do Brasil*; FINEP, 1979, Capítulo 3.

[60] Ver CRESALC, *La Educación Superior en Argentina*, *op. cit*., pp. 3 y 4.

[61] Luis Scherz, basándose en la información proporcionada por la Unión Panamericana en *Instituciones Latinoamericanas de Enseñanza Superior* (Washington, 1960), calcula que para 1945 los establecimientos universitarios en la región alcanzaban a 72, distribuidos entre 47 establecidos con anterioridad a 1920 y 25 creados durante los próximos 25 años. Según esta información, en el primero de esos años, las universidades privadas eran sólo 4 dentro del total y, un cuarto de siglo más tarde, en 1945, eran 13, representando ahora alrededor del 18% de los establecimientos (aunque, de seguro, un porcentaje muy inferior de la matrícula total de educación superior). Véase Scherz, Luis, *op. cit*., pág. 41 y nota 49, pág. 164.

[62] Las cifras están basadas en información de UNESCO procesada por el Proyecto CEPAL-UNESCO-PNUD "Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe" (DEALC). Ver UNESCO, CEPAL, PNUD, *Desarrollo y Educación en América Latina*, Síntesis General, Informes Finales 4, Volumen 3,1981. (En adelante será citado como DEALC/4/3). Asimismo, Rama, Germán (coord.), *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (Tomo 2); CEPAL-UNESCO-PNUD y Kapelusz, Buenos Aires, 1987, Cap. 8. Estas cifras son, en general, las más exactas que pueden obtenerse a nivel global y comparativo regional, no obstante lo cual adolecen de fallas y vacíos, entre los cuales el más serio es la cambiante definición que existe, entre los diversos países, respecto de cómo definirla cobertura institucional de la enseñanza superior y, por ende, sobre cómo contabilizar la matrícula y los diplomados de este nivel.

5 mil alumnos. En siete de éstos era inferior a 2 mil. En el otro extremo, Argentina, Brasil y México reunían el 64% de la matrícula regional. Si se miran las tasas brutas de escolarización superior prevalecientes hace casi cuatro décadas, tres países destacan nítidamente sobre el resto. Ellos son Uruguay, Argentina y Cuba, que mostraban tasas 6%, 5% y 4% respectivamente. El resto de los otros países con una matrícula superior a 5 mil alumnos mostraba tasas inferiores a 2% (Colombia, Chile y Venezuela), con la excepción del Perú.

En breve, el *total regional* de alumnos de educación superior en 1950 era inferior al número de estudiantes que actualmente se encuentra matriculado en una sola de las universidades de la región, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). En casi todos los países individualmente considerados, asimismo, el número de alumnos que hoy asiste a la universidad nacional más importante es también superior a la matrícula total del respectivo país hace 40 años. Piénsese, por vía de ilustración, en los casos de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Nacional de Buenos Aires, la Universidad de San Marcos de Lima, la Universidad de Chile, la Universidad Nacional de Bogotá, la Universidad Central del Ecuador, la Universidad Central de Caracas.

Otra característica del *tradicionalismo* imperante en la educación superior latinoamericana de los años 50' era el neto predominio de la matrícula masculina sobre la matrícula femenina. Sólo en dos países (Cubay Panamá) las mujeres formaban más del 40% de la matrícula, en tanto que en otros cuatro (Brasil, Chile, Paraguay y Perú) ella constituía entre el 30% y el 20% del total.

En el resto de los países, la matrícula femenina estaba por debajo del 20%[63].

CUADRO 1. *América Latina: matrícula en la Educación Superior y tasas brutas de escolarización superior alrededor de 1950.*

Países	*Matrícula Educación Superior*	*Tasa bruta de escolarización superior*
Argentina	82531	5.2
Bolivia	5022	2.0
Brasil	51100	1.0
Colombia	10632	1.0
Costa Rica	1539	2.0
Cuba	20971	4.2
Chile	9528	1.7
Ecuador	4122	1.5
El Salvador	1199	0.6
Guatemala	2373	0.8
Haití	874	0.3
Honduras	818	0.6
México	35240	1.5
Nicaragua	560	0.6
Panamá	1519	2.2
Paraguay	1692	1.4
Perú	16082	2.4
Rep. Dominicana	2267	1.1
Uruguay	11722	6.0
Venezuela	6901	1.7

FUENTE: Germán Rama (coord.), *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*; CEPAL-UNESCO-PNUD y Kapelusz, Buenos Aires, 1987, Cuadro 27.

En cuanto a la distribución de la matrícula de educación superior por áreas de estudio, se observa igualmente una marcada preferencia por las llamadas cameras tradicionales, en particular, medicina y derecho. De los 18 países para los cuales se cuenta con información, en 10 u 11 las ciencias médicas ocupaban el primer lugar en cuanto ala matrícula estudiantil y, en otros cuatro, ocupaban el segundo lugar. En tres países derecho ocupaba la primera posición, mientras que en cinco adicionales ocupaba la segunda. Es decir, la "universidad de abogados" del siglo XIX se había transformado, un siglo después, en la

[63] Ver Rama, Germán (coord.), *op. cit*. pág. 66. Debe notarse que para el año 1950 se carece de información que discrimine la matrícula superior por sexo en los casos de Costa Rica, Bolivia y Uruguay.

universidad de las grandes profesiones tradicionales: medicina y derecho. Todavía la matrícula en ingeniería, ciencias sociales, economía y administración, e incluso en educación, no había experimentado la explosión que vendría a producirse durante los años '70 y '80.

Escasa es la información que existe, en cambio, sobre el número anual de diplomados que en esa época egresaban de la enseñanza superior y sobre el nivel de las carreras que habían completado. Una estimación gruesa lleva a suponer que los diplomados anuales no deben haber pasado de 25 mil para toda la región[64], debiendo haber correspondido en muchos países más de un tercio de ellos al área de las ciencias médicas y una proporción significativa, en casi todos, a derecho. Todavía en 1960, año para el cual se cuenta con una información mas completa, los egresados de medicina constituían alrededor de un tercio del total en Argentina, Bolivia, Colombia, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay. Derecho daba cuenta de entre un quinto y un cuarto del total de los egresados en Bolivia, El Salvador, Guatemala, República Dominicana y Uruguay. Pero por lo menos 10 de cada cien egresados provenían de las facultades de leyes en todos los restantes países, quizás con dos o tres excepciones[65]. Las ciencias médicas proporcionaban en todos los países, con la sola excepción de Panamá, más del 15 % del total anual de egresados.

En suma, como puede verse, a pesar del avance que había experimentado la educación superior entre la Reforma de Córdoba y la mitad del presente siglo, las universidades y demás establecimientos de enseñanza superior continuaban conformando un universo relativamente pequeño, simple, centrado en torno a los valores, los prestigios y las expectativas tradicionales. Algunos se refieren a este período como al de las *universidades de élites*[66], otros hablan, en cambio, de la *universidad profesionalizante*[67]. Scherz caracteriza a esta última por los siguientes rasgos, que hemos podido observar a lo largo de estas páginas[68]:

> Una concepción predominantemente laica, pragmática y estatista de la universidad (nacional), la que debe encargarse de formar ciudadanos, profesionales y administradores. Este modelo habría sido recibido junto con la idea napoleónica de universidad.
>
> Para cumplir con su fin de formación profesional, la universidad se organizaba en facultades, las cuales se integran con escuelas y, a veces, con institutos, departamentos o secciones. Las escuelas eran los centros académicos más importantes de este tipo de universidad; en tanto que la cátedra es habitualmente su núcleo básico de docencia y la facultad su órgano más importante de poder.
>
> Esta universidad cumple un decisivo papel en la socialización política de los jóvenes los cuales, a través de sus organismos gremiales y políticó-estudiantiles, se preparan así para ocupar posiciones de conducción política en la sociedad.
>
> Los profesores universitarios se reclutan en su gran mayoría entre profesionales deseosos de conservar o aumentar su prestigio social. Casi todos dedican sólo algunas horas semanales al trabajo universitario. Sus ayudantes y asistentes provienen de los alumnos más aventajados.
>
> Los estudiantes universitarios, por su lado, son jóvenes que han completado la enseñanza secundaria y que, según los casos, han ingresado a un establecimiento de enseñanza superior ya bien automáticamente o, por el contrario, han debido aprobar exámenes de ingreso. La mayoría de ellos proviene de estratos socio-económicos altos o acomodados. La educación que reciben es gratuita. Las carreras se prolongan durante períodos que fluctúan entre 3 y 5 años, pudiendo algunas alcanzar en ciertos países hasta 6 años (ingenierías) y 7 años (medicina). Las clases tienen carácter lectivo y el docente goza de libertad de cátedra.
>
> Las universidades se adaptan a sistemas sociales relativamente estáticos y mantienen una estrecha vinculación con el Estado, el cual les reconoce derechos y fueros y las financia. Un importante atributo que las universidades de este tipo buscan y obtienen es la autonomía, tanto para elegir a sus autoridades, como para organizar su trabajo académico y administrar sus propios asuntos. Sin embargo, el Gobierno interviene en la

---

[64] Se sabe, en cambio, que en 1960, con una matrícula de alrededor de medio millón de estudiantes los egresados alcanzaban a alrededor de 50 mil (ver DEALC/4/3, Cuadro VIII. 17, pág. VIII-54) y que hacia 1965, siendo los matriculados de enseñanza superior alrededor de 800 mil, los graduados eran unos 70 mil (ver J. J. Brunner, *Recursos Humanos para Investigacián en América Latina*, FLACSO-IDRC, Santiago de Chile, 1989, Cap. 1.2). Nótese que estamos usando de manera intercambiable los términos "egresado", "graduado" y "diplomado" los cuales evidentemente no son equivalentes. Nos permitimos esta, licencia sólo en vista de lo ambiguas que son las bases de datos disponibles.

[65] Véase DFALC/4/3, pp. VIII-54 y 55. Los casos en que los egresados de derecho podrían haber sido menos del 10% del total de egresados el año 1960 son Cuba, Honduras y Perú.

[66] Ver Rama, Germán (coord.), *op. cit*., donde, este tema se emplea profusamente. Asimismo, ver Brunner, José Joaquín, "Universidad. Cultura y Clases Sociales en Chile: la Formación de las Elites". En Vv.Aa., *Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe*; UNESCO-CRESALC, Caracas, 1984, pp; 71 y 88.

[67] Ver Sherz, Luis, *op. cit*., especialmente Capítulo 1.

[68] Ver *ibid*., pp. 31-49.

designación final de las autoridades universitarias y mantiene, continuamente, su poder de intervención en las universidades cada vez que éstas se apartan del marco de comportamientos tolerado por aquél.

En términos de su posición en la sociedad, estas universidades se ligarían preferentemente con la *clase media*, compuesta por profesionales, industriales, comerciantes, parlamentarios, funcionarios de gobierno y empleados. Estima Scherz que este conglomerado social abarcaba hacia 1950 "un promedio aproximado del 15% de la población de América Latina, maneja prácticamente todos los medios de comunicación y formación de la opinión pública, se separa del estrato inferior por despreciar el trabajo manual, y se distingue de la capa superior aristocrático-latifundista por desvalorizar las exigencias de abolengo o riqueza como requisitos exclusivos del poder".

Las universidades, sin ser las únicas instituciones de enseñanza superior, monopolizan sin embargo la otorgación de los grados académicos superiores y de los títulos profesionales de mayor prestigio. Las demás instituciones postsecundarias existentes no amagan ese predominio de los establecimientos universitarios[69].

El cuadro trazado corresponde bastante exactamente a la evolución de la educación superior durante la primera mitad del siglo que habíamos venido analizando hasta aquí. Dicha educación y sus instituciones principales, las universidades, son *profesionalizantes* desde el punto de vista de su función en la sociedad y son de *élite* desde el punto de vista de su servicio extremadamente reducido, que sólo favorece a uno, dos o tres jóvenes de cada cien en edad de concurrir a un establecimiento de enseñanza superior. Por lo general, esos jóvenes provienen de los sectores medios y acomodados que, ya para entonces, han ido convirtiéndose en la *clase en el poder*. Más que de clase en el sentido económico –burguesía empresarial y financiera, por ejemplo– hablamos aquí de una *clase social*, *política* y sobre todo *cultural* que se ha ido haciendo fuerte en la sociedad, comparte o controla el poder político, ejerce una significativa influencia en el campo de las ideas, y que tiene un creciente peso en el sistema de instituciones culturales de su sociedad.

Pero la universidad llamada profesionafizante y de élite es, al mismo tiempo, y por muchos conceptos según vimos, una universidad *tradicional*[70]. Es la heredera en sucesión directa de la "universidad de los abogados" del siglo XIX. Su reducida cobertura, su concentración en las carreras de mayor prestigio (medicina y derecho), su naturaleza puramente docente, su ausencia de un cuerpo profesional de académicos, la estructuración del trabajo en torno a la cátedra que termina bloqueando cualquier intento de renovación, al igual que el peso de las viejas facultades que frena las iniciativas destinadas a introducir nuevas especializaciones, todo eso volvió a la educación superior latinoamericana de mediados de siglo en un objeto de críticas cada vez más extendidas.

Sobre todo, se criticará a la universidad profesionalizante y de élite su falta de contacto (y más delante de "compromiso") con la realidad; su escasísima o nula capacidad de generación de nuevos conocimientos a través de la investigación; su falta de personal docente profesionalizado; la ausencia de una administración eficaz de los asuntos universitarios, los cuales se iban volviendo gradualmente más complejos; su desatención hacia las expectativas y las motivaciones de las nuevas generaciones que ingresaban a las aulas[71]. En fin, se le criticará su lentitud para adaptarse a las exigencias de sociedades en plena modernización, donde sectores cada vez más vastos y numerosos de las clases medias, incluso sus nuevos estratos emergentes de la capital y las provincias, descubrían el valor de la enseñanza superior y presionaban por colocar allí a sus hijos, incluidas las hijas mujeres.

Es sobre la base de esta estructura institucional de la educación superior que se producirá a partir de los años '50, lentamente primero y después de manera cada vez más vertiginosa durante los '60 y '70, la verdadera revolución que conducirá al estado actual de nuestros sistemas nacionales de enseñanza superior.

5. La emergencia de los sistemas de educación superior contemporáneos

Durante el período que corre entre 1950 y 1975 se configuran en América Latina los actuales sistemas nacionales de educación superior que son el objeto de nuestro estudio. En breve: sistemas altamente diferenciados que a través de establecimientos muy diversos entre sí –de carácter universitario y no universitario– ofrecen servicios masivos de enseñanza superior y, a través de algunas de sus unidades,

[69] *Ibid*., pág. 43.

[70] Un estudio clásico sobre este tipo de universidad y su reforma sigue siendo Rama, Germán, *El Sistema Universitario en Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970. El otro, de cobertura regional, se encuentra en CEPAL, *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina*, Naciones Unidas, Nueva York, 1968.

[71] Las críticas a la universidad tradicional pueden encontrarse en CEPAL, *Educación, Recursos Humanos...*, *op. cit*. Para un análisis de las críticas a la universidad tradicional véase Brunner, José Joaquín y Catalán, Gonzalo, *Cinco Estudios sobre Cultura y Sociedad*, *op. cit*.

desarrollan además funciones de producción de conocimiento mediante la investigación y el estudio erudito[72].

A diferencia de lo que ocurría hasta 1950, dichos sistemas comprenden ahora ya no sólo a un puñado de universidades en cada país sino que, en la mayoría de ellos, a un numeroso y heterogéneo conjunto de establecimientos que reciben el nombre de universidades. A su lado se ha consolidado un sector de educación superior no universitaria, compuesto por una variedad de establecimientos que cumplen las más diversas funciones en varios niveles de la enseñanza postsecundaria. Globalmente el sistema ha franqueado, en la mayoría de los países de la región, el umbral que los convierte en servicios masivos de educación.

En las instituciones que lo componen trabaja ahora un vasto cuerpo de docentes profesionales así como un número creciente de investigadores. Entre ambos han dado nacimiento a la moderna *profesión académica*. Asimismo, dichos sistemas de educación superior se han vuelto *burocráticamente complejos*, dando origen a una nueva capa de administradores de establecimientos de enseñanza superior. Un incansable proceso de *especialización* recorre a estos sistemas, en su dimensión de gobierno y en la propia organización del trabajo, generándose con ello una irresistible dinámica de *diferenciación* y el surgimiento de múltiples grupos, cada uno en posesión de una identidad específica y de intereses propios. Por último, estos sistemas han alcanzado un alto grado de *autonomía funcional* dentro de la sociedad a la vez que sus relaciones con el gobierno, con el sistema político, con la economía y con la población del respectivo país se han vuelto más estrechas, complicadas y cambiantes.

Debido a la posición central que ocupan en la sociedad, dichos sistemas de educación superior se encuentran expuestos, además, a una variedad de demandas y se les exige adaptarse con celeridad a las condiciones de su entorno. Se espera que ellos formen profesionales, provean a los países de conocimientos útiles para abordar sus problemas de desarrollo, reduzcan la brecha científico-tecnológica que se ha ido produciendo entre los países de la periferia y los del centro, contribuyan a formar a las élites, actúen con independencia a la vez que muestren lealtad con el Gobierno, y que eleven la calidad de sus servicios haciéndose cargo simultáneamente de distribuirlos de manera más equitativa entre todas las clases de la población.

En realidad, se espera de la enseñanza superior muchas y muy diversas cosas. Lo anterior resulta, primero, del hecho que las instituciones que a él se integran van agregando, a lo largo del tiempo, sus propias tareas a las funciones que se demandan del sistema global. Segundo, del hecho que son cada vez más heterogéneos los grupos que entran en contacto con las instituciones de educación superior y, cada uno, reclama la satisfacción de algún interés específico. Tercero, del hecho que, dentro del propio sistema, se desenvuelven acumulativamente grupos internos progresivamente diferenciados, los cuales intentan conducir al sistema en la dirección más favorable para ellos y sus aliados.

Por eso mismo, la imagen pública de la enseñanza superior se ha vuelto, contemporáneamente, mucho más difusa y ambiguo su *status*. Todavía hasta mediados del presente siglo podía equipararse la educación superior con la idea y la práctica de la universidad y atribuirse a ella los sólidos valores de una tradición más que secular. La *idea de la universidad*, que era el nivel en que por esos años solía colocarse el debate sobre el destino de la institución, estaba estrechamente referida a nociones de valor, de misión, de búsqueda de la verdad, de formación del espíritu. La universidad, en suma, era el objeto de una retórica axiológica más que de un debate referido a su estructura y financiamiento, a sus rendimientos y modalidades de gobierno como ocurre, en cambio, usualmente en el presente.

Así, puede decirse que junto con el surgimiento de la educación superior de masas, la propia *idea de la universidad* experimentó una relativa desacralización o desencantamiento[73]. Pues con el arribo de los modernos sistemas nacionales de educación superior las sociedades fueron expuestas, casi de golpe, frente a una nueva realidad hasta entonces por completo desconocida. El reducido y apacible mundo de las universidades, mundo de unos pocos jóvenes que lograban acceder a la enseñanza superior impartida por unos pocos establecimientos relativamente bien identificados, se transforma en un par de décadas en un mundo bullicioso, sobrepoblado, donde millares de jóvenes asisten a una de muchas instituciones que ofrecen una enorme variedad de carreras y certificados que ya nada tienen que ver con las "grandes profesiones" de antaño.

Las propias universidades tradicionales –en especial las universidades públicas, orgullo de cada país– experimentan una violenta metamorfosis frente a la mirada atónita de la opinión pública. En el lapso de

[72] El mejor análisis de los modernos sistemas de educación superior, tal como se han desarrollado en los países más avanzados de Occidente (y Japón) es Clark, Burton, R., *The Higher Education System. Academic Organization in Cross Nalional-Perspeclive*; University of California Press, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1983.

[73] He abordado más extensamente este tema en Brunner, José Joaquín, "Las Funciones de la Universidad: de la Retórica a la Práctica"; Revista *Opciones*, Santiago de Chile, número 13, enero-abril, 1988, páginas 98-108.

diez años se habían convertido, sin que nadie lo hubiese planificado o previsto, en una confederación de edificios repartidos por la ciudad adonde concurrían masas de jóvenes a estudiar en condiciones cada vez más aglomeradas, sin ningún orden aparente, asistiendo a cursos con nombres cada vez más extraños para titularse, eventualmente, en carreras que, muchas de ellas no parecían ya ni siquiera asegurar acceso al mercado laboral.

Por primera vez empezó a hablarse en esos años de la universidad como un enorme "supermercado" donde los jóvenes consumidores –pero también, en número creciente, adultos y otras categorías de alumnos especiales– podían encontrar una variada oferta de cursos, tomar créditos, asistir a seminarios, participar en variados eventos, incorporarse en la política y, además, aspirara un *certificado educacional* cuyo valor, aunque menos nítido que en el pasado, seguía siendo una carta credencial importante en el mercado de trabajo y en la vida social.

El sistema en su conjunto semejaba, así, una enorme fábrica de producción de certificados y, en su interior, los establecimientos individuales asumían cada vez más la impersonalidad y demás rasgos burocráticos propios de toda organización compleja. Las relaciones entre docentes y alumnos dejaban de entrañar valores de acercamiento personal, como en el pasado ocurría con la relación entre maestro y discípulo, para transformarse en relaciones relativamente estandarizadas de transmisión y adquisición de conocimientos examinables. Las salas de clase se encontraban a veces tan llenas que pronto fue necesario, aquí y allá, reproducir la palabra del profesor mediante un circuito exterior de parlantes, mientras los alumnos preferían guiarse por los textos multicopiados antes que asistir a esos encuentros multitudinarios.

No puede extrañar, entonces, que el sistema y sus partes, una vez que experimentaron esa gran transformación, hayan cambiado asimismo su relación con el entorno o "extrasistema". El Estado, que durante el siglo XIX había impulsado y controlado estrechamente la enseñanza superior, debe ahora hacer frente a un sistema que se ha vuelto mucho más complejo. Por un lado, una vez que los Gobiernos de la región abrieron las compuertas para que pudiera desarrollarse la *educación superior privada* –fenómeno que ocurre en la mayoría de los países con posterioridad al año 1950– tuvieron que aceptar, poco después, que ese sector de la enseñanza superior ya no quedaba colocado bajo su tuición directa y crecía según dinámicas de mercado o de grupos de interés que impulsaban una variedad de proyectos educacionales particularistas (por ejemplo, la educación religiosa, la educación de las élites, la educación técnicamente orientada, etcétera).

Por otro lado, junto con perder homogeneidad relativa, el sistema en su conjunto creaba al Estado un cúmulo de nuevos problemas que éste se ve forzado a considerar aunque, frecuentemente, haya sido impotente para resolver: problemas de acceso, de equidad, de calidad, de financiamiento, de acreditación, de coordinación, de evaluación y de control.

En breve, las relaciones del Estado con el sistema de educación superior se modifican bajo el peso de las nuevas circunstancias. Para el Estado, la educación superior aparece ahora ya no como una empresa marginal sino como un elemento central del desarrollo. Ella provee los cuadros superiores de la administración estatal y para las empresas y profesiones; acumula, refina y hace avanzar la cultura superior; produce conocimientos que pueden ser útiles para enfrentar los problemas de salud o de vivienda de la población; realiza tareas de investigación Y desarrollo experimental de las que pueden resultar innovaciones tecnológicas que interesan a las industrias para aumentar su productividad o para mejorar su capacidad competitiva en los mercados internacionales; contribuye a formar la conciencia política de los jóvenes; mantiene en contacto a la comunidad local de científicos con sus pares en todo el mundo y controla el otorgamiento de los certificados educacionales que sus portadores usan para abrir las puertas que conducen hacia los puestos más apetecidos dentro del mercado laboral.

Especialmente conflictiva se ha vuelto la relación entre los Gobiernos y algunas de las mayores universidades de cada país. Esta situación se ha experimentado, por igual, en momentos de auge y de recesión económica, bajo regímenes democráticos y militar-autoritarios, durante administraciones progresistas o conservadoras, en el caso de universidades públicas y privadas, con o sin participación de los estudiantes y en torno a una gran variedad de asuntos que han actuado como detonantes. El resultado de esa relación conflictiva conduce, en casi todas partes, a una desconfianza mutua entre la universidad y el Gobierno, que en ocasiones ha llevado a la clausura de la universidad y, en otras, a verdaderos levantamientos por parte de los universitarios. Universidades como la Central de Caracas han sido cerradas durante meses, al igual que varias otras en la región. Movilizaciones de estudiantes universitarios, como suelen producirse en Ciudad de México, pueden envolver a decenas de miles de jóvenes y transformarse, en otras ciudades latinoamericanas, en verdaderas rebeliones o motines callejeros. En Argentina, Chile y Uruguay las universidades acaban de pasar por un largo período de intervención militar, habiendo sido "depurados" sus cuerpos docentes, removidas sus autoridades representativas, expulsados los dirigentes

estudiantiles, cerradas las unidades académicas "heterodoxas", suprimidas carreras y recortada, casi íntegramente, la autonomía de las instituciones.

Sin embargo ningún fenómeno sucede homogéneamente en sistemas tan altamente diferenciados y complejos ni afecta por igual a las estructuras y actores que los componen. Así, por ejemplo, puede ocurrir en un país que las universidades sean intervenidas por el poder mientras que, al mismo tiempo, se liberaliza la creación y el funcionamiento de los demás sectores de enseñanza superior no universitaria. O, en otras oportunidades, podrá observarse que se desarrollan, en forma simultánea, políticas contradictorias entre sí para diversos sectores del sistema, como cuando se estimula la masificación de uno y se vuelve más selectivo al otro.

En cambio, casi todos los sistemas nacionales de educación superior de la región se han visto afectados de manera similar por procesos de transferencia internacional de modelos e influencias, aspecto que analizaremos a continuación.

6. La transferencia internacional de modelos

Los procesos que han dado origen a los modernos sistemas nacionales de educación superior son variados, según los continentes y los períodos históricos. Especial importancia revisten, como hemos visto, aquellos que producen la *transferencia internacional* de ideas, modelos y experiencias organizativas[74]. Ya tuvimos oportunidad de apreciar cómo el modelo institucional de la universidad había emigrado desde España a sus colonias y, cómo, más adelante, se recibió en las repúblicas americanas la influencia del modelo francés o napoleónico. El hecho que en un caso haya existido una suerte de imposición colonial y, en el otro, una importación por la vía de la influencia cultural no altera la situación según la cual, a lo largo de su historia, la educación superior latinoamericana ha estado activamente involucrada en procesos de importación y recepción de ideas, modelos y prácticas de organización universitaria.

El surgimiento de los modernos sistemas de educación superiores tributario, a nivel mundial y latinoamericano, de un *encadenamiento de procesos de transferencia* que aquí sólo podemos esbozar.

Se sostiene con frecuencia que la *moderna idea* (o el "modelo") de la universidad contemporánea lo habría proporcionado la experiencia universitaria alemana, del siglo XIX, al ofrecer el ideal de una institución crecientemente especializada y orientada hacia la investigación[75]. Fue en la universidad alemana donde las principales ramas de la investigación científica cristalizaron en las disciplinas que, hasta hoy, constituyen uno de los ejes en torno a los cuales se organiza el trabajo académico[76]. Sobre todo, y durante un tiempo, la universidad alemana fue el hogar de la ciencia más avanzada, sirviendo de guía a otras naciones cuyos sistemas académicos se modernizaron, precisamente, incorporando en forma selectiva algunos de los elementos que habían conducido a la primacía del modelo germano. El sistema británico adoptó y adaptó, modificándolo en ese mismo proceso, la figura del profesor universitario, de origen típicamente alemán. Japón, después de la restauración Meiji de 1868, tomará en préstamo de Alemania el modelo completo de la enseñanza superior de este último país, exaltando sus rasgos más compatibles con la propia sociedad japonesa de la época: la noción del control estatal sobre el sistema universitario dentro de un marco autoritario y disciplinario, y la orientación de aquél hacia la producción de burócratas, profesionales e ingenieros para servir un proyecto de desarrollo político, económico y militar conducido por el Estado[77]. Estados Unidos, por su parte, cuyo sistema de enseñanza superior basado en los *colleges* de enseñanza generalista era tan diferente al sistema alemán, tomará de éste la idea de que una universidad completa sólo puede existir cuando una parte de ella está dedicada a la educación de postgrado y a la investigación. Nacería así, con la *Johns Hopkons University* (1876), la primera de las instituciones americanas dedicada a la enseñanza de graduados y a la investigación. Pronto las demás universidades serían arrastradas competitivamente a entrar por ese mismo camino, produciéndose así el "renacimiento moderno" de las

[74] Véase Clark, Burton R., *The Higher Education System*, *op. cit.*, pp. 227-234. Para el caso latinoamericano, ver Vessuri, Hebe, "From Transfer to Creativity. The cultural roles of science and technology in developing countries"; CENDES, Caracas, 1985 (manuscrito) y Fuenzalida, Edmundo, "La dependencia en el ámbito del saber superior y la transferencia de modelos universitarios extranjeros"; Corporación de Promoción Universitaria, *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana*, Santiago de Chile, 1971.

[75] Ver Perkin, Harold, *op. cit.*, pp. 33-40.

[76] Ver Ben-David, Joseph y Zloczower, Awraham, "Universidades y Sistemas Académicos en las Sociedades Modernas", en Vv.Aa., *La Universidad en Transformación*; Editorial Seix Barral, Barcelona, 1966, pp. 9-74. Sin duda, éste continúa siendo uno de los trabajos clásicos de la sociología de la enseñanza superior.

[77] Ver Perkin, Harold, *op. cit.*, pp. 36-38.

universidades de Harvard, Yale y Columbia y de las más antiguas entre las universidades estaduales: Michigan, Wisconsin y California.

Pero, claro, no fue el modelo alemán de universidad el que arribó a América Latina trayendo consigo la moderna idea de la educación superior. Pues para entonces, en pleno siglo XIX, nuestras universidades vivían, como vimos, lejos de los aires modernizadores que se difundían desde la nación europea a Japón o Estados Unidos. Cuando finalmente, casi un siglo después, es decir, ya en la segunda mitad del siglo XX se inicia la acelerada conformación en este continente de los modernos sistemas de educación superior, la idea de la universidad se había enriquecido con nuevas experiencias, cada una de las cuales contribuía con algunos elementos característicos.

Así, puede estimarse que la configuración de lo que entendemos como el tipo, moderno de educación superior es tributario de una variedad de elementos confluyentes.

Las instituciones inglesas aportaron la idea y la experiencia de establecimientos diversos que en su conjunto se adaptan a servir una variedad de propósitos y a responder a las necesidades de las distintas clases sociales. En efecto, en la experiencia británica se funde el aporte de las viejas universidades aristocráticas –Oxford y Cambridge– y de las nuevas instituciones orientadas hacia la enseñanza de las profesiones prácticas. Mientras que las primeras formaban al *gentleman*, las segundas producían especialistas; aquéllas reclutaban sus alumnos entre los hijos de la clase alta, estas otras atraían a los jóvenes de mérito de la clase media. En términos weberianos, unas estaban llamadas a "revelar el carisma", las otras a "proporcionar un conocimiento práctico especializado". La fundación de la Universidad de Londres (1836) daría lugar adicionalmente a una innovación importante en el sistema, mostrando como éste podía adaptarse, incluso desde el punto de vista organizacional, a los requerimientos que surgían de la realidad. En efecto, dicha Universidad se formó para actuar como un cuerpo examinador y otorgaría títulos profesionales a los jóvenes que habían recibido su formación en una variedad de *colleges* londinenses, en la provincia o incluso en ultramar, en los territorios coloniales. En suma, la experiencia la experiencia británica muestra que una universidad moderna podía organizarse de maneras variadas y adaptarse a una diversidad de sectores sociales. Muestra, también, que esa educación destinada a diversos estratos sociales conducía, necesariamente, a una estratificación de los establecimientos del sistema, donde en la cúpula quedaban colocados aquellos que servían a las clases acomodadas y, en la base, aquellos que atendían las necesidades de los sectores sociales emergentes. En estas condiciones, según la acertada expresión de A. H. Halsey, la estructura del sistema británico llegaría a formar una "pirámide de prestigio"[78], fenómeno que más adelante sería reproducido, con características nacionales propias, por una gran cantidad de los sistemas nacionales de enseñanza superior en Africa, Asia y América Latina.

La experiencia francesa según tuvimos oportunidad de ver, proporcionó desde comienzos del siglo XIX un modelo típico de relación entre las universidades modernas y el Estado donde aquéllas quedan sujetas al control administrativo centralizado de éste, el que decide incluso la creación de cátedras y el nombramiento de funcionarios, imponiendo a la par una homogeneidad relativamente grande en la enseñanza, los exámenes y los grados[79]. Además, ella dio lugar a un modelo específico de organización separada de las funciones de investigación y enseñanza superior que, como acabamos de ver, el modelo alemán proclamaba inseparables. De acuerdo con este modelo organizacional se establecía una clara diferenciación de funciones entre las facultades universitarias (las escuelas profesionales) y demás instituciones de enseñanza, como la Ecole Polytechnique y las Grandes Ecoles, y los organismos encargados de la investigación y las labores intelectuales de nivel superior, como el College de France, La Ecole Pratique des Hautes Etudes y otros similares. Se crean asimismo organizaciones separadas para la investigación universitaria, como es el caso del Centre National de la Recherche Scientifique, el que da empleo regular a un alto número de investigadores los cuales pueden ser también contratados por las universidades[80].

Pero sin duda fue el sistema norteamericano el que desde hace ya varias décadas pasado a proporcionar el modelo predominante para los sistemas contemporáneos de educación superior. Su flexibilidad de servicio ha superado con mucho al del sistema británico dando lugar a lo que Clark Kerr denominó la *multiversidad*[81], al mismo tiempo que la universidad norteamericana de investigación –de origen parcial mente alemán– llegaría a ser el paradigma institucional de la idea contemporánea de una

[78] Halsey, A. H., "Las Universidades Británicas"; en Vv.Aa.; *La Universidad en Transformación, op. cit*., pág. 97.

[79] Ver Aron, Raymond, "Algunos Problemas de las Universidades Francesas". En Vv.Aa.; *La Universidad m Transformación, op. cit*., pág. 137.

[80] Ver Ben-David, Joseph y Zloczower, Awraham, *op. cit*., pp. 61-63.

[81] Ver Kerr, Clark, *The Uses of the University. (With a Postcript-1972)*; Harper & Row, Publishers, Nueva York-Evanston-San Francisco-Londres, 1972.

universidad. Sobre todo, el sistema norteamericano –"the buccaneering, free-market system of American higher education in the nineteenth century" según ha escrito un autor británico– ofrece la experiencia, hasta entonces única, de una educación superior organizada en torno a agentes privados emprendedores que venden servicios educativos en el mercado, el cual está abierto a todos los individuos con capacidad de pagar por su formación. Según la recordada expresión de Ezra Cornell, fundador de su propia universidad en Ithaca, el ideal a perseguir era: "an institution where any person can find instruction in any study". Del modelo norteamericano se desprenderían pues con vigor las ideas de la competencia dentro del campo universitario como medio para aumentar y elevar la calidad de los servicios ofrecidos; la idea de la enseñanza superior como una empresa privada que, para cumplir algunas de sus tareas centrales, necesita sin embargo al Estado, sus recursos y su apoyo; la idea de la universidad que simultáneamente investiga y forma graduados y, por último, la idea de que la universidad debe adaptarse a su medio y absorber, en lo posible, la mayoría de las demandas que se le presentan, sin miedo a perder sus viejas identidades. Para regular la relación entre la universidad y su medio se diseña un organismo especial de gobierno, el *board of trustees*, que más adelante será copiado y adaptado por diversos establecimientos de la región.

La *multiversidad*, esa creación típicamente norteamericana, ha podido por eso ser definida como una "institución inconsistente":

> No es una comunidad, sino varias. La comunidad de los estudiantes de pregrado y la comunidad de los graduados; la comunidad de los humanistas, la comunidad de los cientistas sociales; las comunidades de las escuelas profesionales; la comunidad de todo el personal no académico; la comunidad de los administradores. Sus límites son borrosos: la institución se extiende hacia los egresados, los parlamentarios, agricultores y hombres de negocio, los cuales se encuentran ligados a una o más de esas comunidades internas. En cuanto institución, ella mira lejos hacia el pasado y lejos hacia el futuro. Sirve a la sociedad, casi servilmente, a la vez que la critica, a veces sin compasión. Consagrada al principio de la igualdad de oportunidades, ella es una sociedad de clases.
>
> Una comunidad como la medieval, de maestros y estudiantes, debería poseer intereses comunes; en la multiversidad ellos son variados, a veces incluso conflictivos. Una comunidad debiera tener un alma, un principio singular de animación; la multiversidad tiene varias almas, algunas de ellas bastante buenas, aunque hay en curso un intenso debate sobre cual de esas almas merece salvación[82].

En breve, la idea de un sistema *moderno* de educación superior no coincide plenamente con ninguno de esos 'modelos", ni con los demás que no hemos incluido en nuestro análisis, como son el modelo soviético o el modelo de la "universidad desarrollista" (*developmental*) que algunos autores han creído descubrir en el Tercer Mundo.

En cambio, resultaría apropiado decir que la imagen y también la idea de un sistema moderno de educación superior contienen elementos de esos diversos "modelos" los cuales, en cada país, son buscados o recibidos según las condiciones históricas imperantes. Así, por ejemplo, desde Francia se admira a veces el carácter más libre, abierto y competitivo del sistema norteamericano mientras que éste, a su vez, suele impresionarse con los éxitos del entrenamiento profesional de la universidad japonesa. A América Latina, continente de recepciones y "copias originales", periferia de la modernidad y la cultura inscrito sin embargo en el ámbito de Occidente, todos esos elementos, ideas y experiencias han llegado y han sido recogidos dentro de procesos autóctonos de creación y desarrollo de sus propias estructuras institucionales.

En efecto, en el espacio de la educación superior existe, más allá de las viejas (y renovadas) prácticas de imposición colonial, un incesante movimiento de admiración, imitación, emulación, difusión y recepción de modelos, ideas, valores y modos de organización que está tornando a estos sistemas en uno de los segmentos más *rápidamente internacionalizados* de las sociedades contemporáneas. Por eso puede decirse también que las *modernas* formas de la educación superior occidentales son en alguna medida el resultado de los aportes y las formulaciones –ideas y experiencia– de los principales sistemas académicos del mundo, como el alemán, el inglés, el francés y el norteamericano. Al dar lugar a tan múltiples, variados y complejos procesos de transferencia internacional, ellos han diseminado a lo ancho del mundo concepciones y modos de organización que han cambiado, para siempre, la idea tradicional, unitaria, de la universidad provista de una aula alma, y de la educación superior consagrada exclusivamente al cultivo de las élites.

Como veremos de inmediato los modernos sistemas nacionales de educación superior con que hoy contamos en América Latina están hechos, precisamente, del juego entre esas ideas e ideologías por un lado

[82] Kerr, Clark, *op. cit*., pág. 18.

y las cambiantes realidades, por el otro, en que la educación superior va encarnándose socialmente en cada país y momento.

BIBLIOGRAFÍA

Acherman, J. A. y Brons, R. (eds.), *Changing Financial Relations Between Government and Higher Education*; Uitgeverij Lemma, Culemborg, 1989.

Albornoz, Orlando, "El acceso a la educación superior en América Latina y el Caribe", en Tedesco, Juan Carlos y Blumenthal, Hans (comps.), *La juventud Universitaria en América Latina*; CRESALC-UNESCO-ILDIS, Caracas, 1986.

Albornoz, Orlando, *El Significado del Movimiento Estudiantil*; CPU, Santiago de Chile, 1971.

Albornoz, Orlando, "Universidad, política y estudiantes en Venezuela"; Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit*., 1970.

Alfonso X, *Las Siete Partidas (...) nuevamente glosadas por el licenciado Gregorio López del Consejo Real de Indias de su Magestad*; cit. en González, Enrique, "Los Primitivos Estatutos y Ordenanzas de la Real Universidad de México"; en CSIC, *op. cit*.

Alvarez de Morales, A., "La Universidad y su Denominaciones"; en CSIC, *Universidades Españolas y Americanas;* Generalitat Valenciana, Valencia, 1987.

Amunátegui, Miguel Luis, *Vida de don Andrés Bello* (1882); Publicaciones Embajada de Venezuela en Chile; Santiago de Chile, 1962.

Aron, Raymond, "Algunos Problemas de las Universidades Francesas"; en Vv.Aa., *La Universidad en Transformación, op. cit*.

Atcon, Rudolf, *The Latin American University*; ECO, Revista de la Cultura de Occidente, Bogotá, 1966.

Banco Interamericano de Desarrollo; *Progreso Económico y Social en América Latina*. Informe, 1988.

Barquín Alvarez, Manuel y Ornelas, Carlos; *Superación Académica y Reforma Universitaria*; Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

Ben-David, Joseph y Zloczower, Awraham, "Universidades y Sistemas Académicos en las Sociedades Modernas."; en Vv. Aa., *La Universidad en Transformación*; Editorial Seix Barral, Barcelona, 1966.

Briones, Guillermo, "Las universidades chilenas en el modelo de economía neo-liberal: 1973-1981"; PIIE, Santiago de Chile, 1981.

Bronfenmajer, Gabriela *et al*, "Problemas y alternativas de la educación superior"; *Cuadernos del CENDES*, número 2-3, Caracas, 1984.

Bronfenmajer, Gabriela y Casanova, Ramón, "Proposiciones sobre la universidad venezolana: radicalización política: diferenciación y polarización ideológica en contexto de dominación democrática-burguesa y capitalismo dependiente"; en Rama, Germán (comp.), *Universidad, Clases Sociales y Poder, op. cit*.

Brunner, José Joaquín, *Recursos Humanos para Investigación en América Latina*; FLACSO-IDRC, Santiago de Chile, 1989.

Brunner, José Joaquín, "Gobierno universitario: elementos de análisis y discusión"; FLACSO, Santiago de Chile, Documento de Trabajo, número 414,1989.

Brunner, José Joaquín, "Notas para una teoría del cambio en los sistemas de educación superior"; FLACSO, Santiago de Chile, Documento de Trabajo, número 381, 1988.

Brunner, José Joaquín, "¿Existe o no la modernidad en América Latina?"; en Vv.Aa., *Imágenes Desconocidas. La Modernidad en la Encrucijada Postmoderna*; CLACSO, Buenos Aires, 1988.

Brunner, José Joaquín, "Las Funciones de la Universidad: de la Retórica a la Práctica"; Revista *Opciones*, número 13, enero-abril, Santiago de Chile, 1988.

Brunner, José Joaquín, *El Caso de la Sociología en Chile. Formación de una Nueva Disciplina*; FLACSO, Santiago de Chile, 1988.

Brunner, José Joaquín, "Los debates sobre la modernidad y el futuro de América Latina"; en Martner, Gonzalo (ed.), *Diseños para el Cambio*; Editorial Nueva Sociedad, UNITAR/PROFAL, Caracas, 1987.'

Brunner, José Joaquín, *Informe sobre la Educación Superior en Chile*; FLACSO, Santiago de Chile, 1986.

Brunner, José Joaquín, "El Movimiento estudiantil ha Muerto. Viva el Movimiento Estudiantil"; en Tedesco, Juan Carlos y Blumenthal, Hans R. (eds.), *La juventud Universitaria en América Latina*; CRESALC, UNESCO, ILDIS, Caracas, 1986.

Brunner, José Joaquín, *Universidad y Sociedad en América Latina*, CRESALC, Caracas, 1985.

Brunner, José Joaquín, "Cultura y Crisis de Hegemonías"; *Pensamiento Iberoamericano*, número 5a, enero-junio, 1984.

Brunner, José Joaquín, "Universidad. Cultura y Clases Sociales en Chile: la Formación de las Elites"; en Vv.Aa., *Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe*; UNESCO-CRESALC, Caracas, 1984.

Brunner, José Joaquín, **Catalán, Carlos y Barrios, Alicia**, *Chile: Transformaciones Culturales y Conflictos de la Modernidad*; FLACSO, Santiago de Chile, 1989.

Brunner, José Joaquín y Barrios, Alicia, *Inquisición, Mercado y Filantropía. Ciencias Sociales y Autoritarismo en Argentina, Brasil, Chile y Uruguay*; FLACSO, Santiago de Chile, 1987.

Brunner, José Joaquín y Catalán, Gonzalo, *Cinco Estudios sobre Cultura y Sociedad*; FLACSO, Santiago de Chile, 1985.

Brunner, José Joaquín y Flisfisch, Angel, *Los Intelectuales y las Instituciones de la Cultura*; FLACSO, Santiago de Chile, 1983.

Calderón, Fernando y Provoste, Patricia, "La construcción de las ciencias en América Latina"; *David y Goliath*, número 54,1988.

Campos Harriet, Fernando, *Desarrollo Educacional. 1810-1960*; Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1960.

Cano, Daniel, *La Educación Superior en la Argentina*; FLACSO, CRESALC/UNESCO; Grupo Editor Latinoamericano, Buenos Aires, 1985.

Carnoy, Martin, "Democratización y burocratización en la universidad moderna: notas para un método"; en Barquín Alvarez, Manuel y Ornelas, Carlos, *op. cit*.

Carvajal, Raúl y Lomnitz, Larissa, "El desarrollo científico en México: ¿es posible multiplicarlo con los mismos recursos*?"; Ciencia y Desarrollo*, México, vol. VII, número 37,1981.

Casanova, Ramón, *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Venezuela*; CENDES-CRESALC, Caracas, 1986.

Castells, Manuel y Laserna, Roberto, "La nueva dependencia. Cambio tecnológico y reestructuración socio-económica en América Latina"; *David y Goliath*, Buenos Aires, número 55, julio de 1989.

CEPAL, *Educación, Recursos Humanos y Desarrollo en América Latina*; Naciones Unidas, Nueva York, 1968.

CEPAL, *Transformación Productiva con Equidad*; Santiago de Chile, 1990.

Clark, Burton (ed.), *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*; University of California Press, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1987.

Clark, Burton (ed.) *The Academic Proffession. National, Disciplinary and Institutional Settings*; University of California Press, 1987.

Clark, Burton R., *The Higher Education System. Academic Organization in Cross National-Perspective*; University of California Press, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1983.

Cobban, A. B., *The Medieval Universities: Their Development and Organization*; Methuen, Londres, 1975.

Corporación de Promoción Universitaria, *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana*; Santiago de Chile, 1971.

Corporación de Promoción Universitaria (CPU), *Estudiantes y Política*; Seminario Internacional, Viña del Mar, Chile, 1970; Ediciones CPU, 1970.

Cox, Cristián, "Informe sobre los Institutos Profesionales"; FLACSO, Santiago de Chile, Documento de Trabajo, número 418, 1989.

Cox, Cristián y Courard, Hernán, "Poder, autoridad y gobierno en las universidades chilenas (1950-1989). Elementos de análisis y discusión"; FLACSO, Santiago de Chile, Documento de Trabajo, número 435,1989.

CRESALC, *La Educación Superior en Argentina*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1985.

CRESALC, *La Educación Superior en Brasil*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1985.

CRESALC, *La Educación Superior en Cuba*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1985.

CRESALC, *La Educación Superior en Chile*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1987.

CRESALC, *La Educación Superior en Ecuador*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1986.

CRESALC, *La Educación Superior en México*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1986.

CRESALC, *La Educación Superior en Nicaragua*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1988.

CRESALC, *La Educación Superior en Paraguay*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1986.

CRESALC, *La Educación Superior en Perú*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1988.

CRESALC, *La Educación Superior en Uruguay*; CRESALC-UNESCO, Caracas, 1986.

CRESALC, *La Educación Superior en Venezuela*, CRESALC-UNESCO, Caracas, 1984.

CSIC, *Universidades Españolas y Americanas*; Generalitat Valenciana, Valencia, 1987.

Cunha, Luiz Antonio, *A Universidade Tempora*; Francisco Alves Editora, Río de Janeiro, 1986 (Segunda Edición).

De Andrade Cordova, Rogerio, Gusso, Divonzir Arthur y Vasconcelos de Luna, Sergio, *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Brasil*; Mec-Capes-Cresalc, Caracas, 1986.

Delich, Francisco, *Mega-Universidad*; EUDEBA, Buenos Aires, 1986.

Díaz, Elena, Texera, Yolanda y Vessuri, Hebe, *La ciencia periférica*; CENDES-Monte Avila Editores, Caracas, 1983.

Drysdale, R., "Higher Education in Latin America. Problems, Policies and Institutional Changes"; 1987, (*draft*).

Durham, Eunice, "A reforma da universidade"; 1986, (manuscrito).

Fajnzylber, Fernando, *Industrialización en América Latina: de la "Caja Negra" al "Casillero Vacío"*, Cuadernos de la CEPAL, número 60, 1989.

Filgueira, Carlos y Geneletti, Carlo, *Estratificación y Movilidad Ocupacional en América Latina*; Cuadernos de CEPAL, número 39, Santiago de Chile, 1981.

Fuentes, Olac, "La educación superior en México y los escenarios de su desarrollo futuro"; 1989, (manuscrito).

Fuentes, Olac, "Universidad y democracia en México, la mirada hacia la izquierda"; FLACSO, Contribuciones, número 59, Santiago de Chile, 1989.

Fuenzalida, Edmundo, "La reorganización de las instituciones de enseñanza superior e investigación en América Latina entre 1950 y 1980 y sus interpretaciones"; en *Estudios Sociales*; número 52, Santiago de Chile, 1987.

Fuenzalida, Edmundo, "La dependencia en el ámbito del saber superior y la transferencia de modelos universitarios extranjeros"; Corporación de Promoción Universitaria, *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana*, Santiago de Chile, 1971.

Gaillard, Jacques, "La science du Tiers Monde, est-elle visible?"; *La Recherche*, número 210, mayo 1989.

García Gaudillo, Carmen, "Privatización y educación superior en América Latina"; CRESALC, Caracas, 1987 (manuscrito).

Geiger, Roger, *Private Sectors in Higher Education: Structure, Function and Change in Eight Countries*; The University of Michigan Press, 1986.

Geiger, Roger, "Los límites de la educación superior de masas"; en Lavados, Iván (ed.), *Universidad Contemporánea: Antecedentes y Experiencias Internacionales*; CPU, Santiago de Chile, 1980.

Gil Antón, Manuel (coord.), *El Mercado Académico de la Universidad Mexicana*; Universidad Autónoma Metropolitana, Azcapotzalco, 1989.

Góngora, Mario, *Ensayo Histórico sobre la Noción de Estado en Chile en los Siglos XIX y XX*; Editorial Universitaria, 1986.

González, Enrique, "Los Primitivos Estatutos y Ordenanzas de la Real Universidad de México"; en CSIC, *op. cit*.

González, Luis Eduardo, Latorre, Carmen Luz y Magendzo, Abraham, "Análisis sobre la educación post-secundaria chilena de los cambios producidos por la reestructuración universitaria del año 1981"; 1987, documento presentado al seminario sobre "La educación superior privada en Chile"; CPU, Santiago de Chile, julio de 1987.

Graciarena, Jorge, "Clases Medias Medias y Movimiento estudiantil. El Reformismo Argentino (1918-1966)"; en Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit*., 1970.

Gramsci, Antonio, *La Formación de los Intelectuales*; Editorial Grijalbo, México, 1967.

Halperin Donghi, Tulio, *Historia Contemporánea de América Latina*; Alianza Editorial, México, 1983.

Halperin Donghi, Tulio, *El Espejo de la Historia*; Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1987.

Halsey, A. H., "Las Universidades Británicas"; en Vv.Aa., *La Universidad en Transformación, op. cit*.

Harding, Inés, "Institucionalización de la Enseñanza de la Matemática en Chile, entre la Segunda Mitad del Siglo XVI y el Siglo XVII"; en CSIS, *op. cit*.

Izquierdo, Luis, "Medición de la Ciencia en América Latina"; *Cauce*, número 74, Santiago de Chile, mayo 1986.

Jaksic, Iván y Serrano, Sol, *In the Service of the Nation: the Establishment and Consolidation of the Universidad de Chile, 1842-1879*; Stanford-Berkeley, Ocassional Papers in Latin American Studies, 1988.

Jenks, Christopher y Riesman, David, *The Academic Revolution*; Doubleday & Company, Nueva York, 1969.

Kerr, Clark, *The Uses of the University. (With a Postcript-1972);* Harper & Row Publishers, Nueva York, Evanston-San Francisco-Londres, 1972.

Kent, Rollin, "Los profesores de, la Universidad Nacional Autónoma de México en los años Sesenta: Modernización Autoritaria y Crisis Académica"; tesis de grado para obtener el grado de maestro en ciencias, 1988

Klubitschko, Doris, *Postgrado en América Latina. Investigación Comparativa: Brasil, Colombia, México y Venezuela*; CRESALC, Caracas, 1986.

Klubitschko, Doris, "El origen social de los estudiantes universitarios. El caso venezolano"; en Vv.Aa., *Universidad y Desarrollo..., op. cit*.

Krauskopf, M., Pessot, R., Vicuña, R., "Science in Latin America, How much and along what Lines"; *Scientometrics*, 10, 1986.

Lagos, Ricardo, "Efectos del proceso de ajuste económico sobre la educación en América Latina", 1987, (manuscrito)

Lavados, Iván (ed.), *Universidad Contemporánea y Experiencias Internacionales*, CPU, Santiago de Chile, 1980.

Le Goff, Jacques, *Los Intelectuales en la Edad Media*; Gedisa, Barcelona, 1986.

Levy, Daniel, "Las universidades privadas de América Latina: ¿modelos para la reforma de las universidades públicas?"; en Barquín Alvarez, Manuel y Ornelas, Carlos, *Superación Académica y Reforma Universitaria, op. cit.*

Le Levy, Daniel, *Higher Education and the State in Latin America. Private Challenges to Public Dominance*; The University of Chicago Press, Chicago y Londres, 1986.

Levy, Daniel, "Universidad privada y universidad pública: definiciones, metodologías y estudios de casos"; en Lavados, Iván, *op. cit*.

Licha, Isabel, "El químico en la industria venezolana"; en Díaz, Elena, Texera, Yolanda y Vessuri, Hebe, *La ciencia periférica, op. cit*.

Lomnitz, Larissa, "Hierarchy and Peripherality: the Organization of a Mexican Research Institute"; *Minerva*, vol. XVII, número 4,1979.

Luna Díaz, Lorenzo Mario y Pavón Romero, Armando, "El Claustro de Consiliarios de la Real Universidad de México, de 1553 al Segundo Rectorado de Farfán"; en CSIS, *op. cit*.

Mariátegui, Juan Carlos, *Siete Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana* (1928); Editorial Crítica, Barcelona, 1976.

Mayer, Leticia y Lomnitz, Larissa, *La Nueva Clase. Desarrollo de una Profesión en México*; Universidad Nacional Autónoma de México, 1988.

Medina, José Toribio, *Historia de la Real Universidad de San Felipe de Santiago de Chile* (2 vols.); Santiago de Chile, 1928.

Mondolfo, Rodolfo, *Universidad: Pasado y Presente*; Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966.

Moravcsik, Michael, "Dependence and science scenarios for the Third World", *Social Science Information*; 28, 2, 1989.

Orozco, Luis Enrique, **Parra, Rodrigo y Serna, Humberto,** *¿La Universidad a la Deriva?*, Tercer Mundo Editores, 1988.

Osborn II, Thomas N., *La Educación Superior en México*; Fondo de Cultura Económica, México, 1987.

Pacheco Gómez, Máximo, *La Universidad de Chile*; Editorial jurídica de Chile, Santiago de Chile, 1953.

Pallán Figueroa, Carlos, "Participación y gestión en la universidad latinoamericana: el origen, la reforma de Córdoba"; en Barquín Alvarez, Manuel y Ornelas, Carlos, *Superación Académica y Reforma Universitaria*; Universidad Nacional Autónoma de México, 1989.

Parra, Rodrigo, "La universidad escindida", en Orozco, Luis Enrique, Parra, Rodrigo y Serna, Humberto, *¿La Universidad a la Deriva?, op. cit*.

Parra, Rodrigo, "Elementos para un diagnóstico de la educación superior"; en Orozco, Luis Enrique, Parra, Rodrigo y Serna, Humberto, *¿La Universidad a la Deriva?, op. cit.*

Parra, Rodrigo y Carvajal, María, "La universidad colombiana, de la filosofía a la tecnocracia estratificada"; en Rama, Germán (comp.), *Universidad, Clases Sociales y Poder, op. cit*.

Perkin, Harold, "The Historical Perspective"; en Burton R. Clark (ed.), *Perspectives on Higher Education. Eight Disciplinary and Comparative Views*; University of California Press, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1987.

Peset, José Luis, "Los Orígenes de la Enseñanza Técnica en América: el Colegio de Minería de México"; CSIS, *op. cit*.

Peset, Mariano, Mancebo, María Fernanda y Peset, María Fernanda, "El Recuento de los Libros de Matrícula de la Universidad de México"; en CSIC, *op. cit*.

Portantiero, Juan Carlos, *Estudiantes y Política en América Latina*; Siglo XXI Editores, México, 1978.

Prost, Antoine, *Histoire de l'Enseignement en France*; Armand Colin, París, 1968.

Rama, Germán (coord.), *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe* (Tomo 2); CEPAL-UNESCO-PNUD y Kapelusz, Buenos Aires, 1987.

Rama, Germán, "Universidad y Concentración de Poder"; en Vv.Aa., *Universidad y Desarrollo, op. cit.*

Rama, Germán, "Condiciones Sociales de la Expansión y Segmentación de los Sistemas Universitarios"; en Rama, Germán (comp.), *Universidad, Clases Sociales y Poder, op. cit*.

Rama, Germán (comp.), *Universidad, Clases Sociales y Poder*; Editorial Ateneo de Caracas, 1982.

Rama, Germán, *El Sistema Universitario en Colombia*; Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970.

Rhodes, Gary, "The Implementation of Conflicting Interests in Higher Education"; *Comparative Higher Education Research Group*, University of California, Los Angeles, Working Paper 3, 1982.

Rodríguez Cruz, O. P., Agueda María, *Historia de las Universidades Hispanoamericanas*, 2 vols.; Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1973.

Rodríguez Cruz, Agueda María, "La Universidad más Antigua de América"; en CSIC, *op. cit*.

Roncagliolo, Rafael, "Estudiantes y Política en el Perú"; Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit*., 1970.

Sagasti, Francisco y colaboradores, *Conocimiento y Desarrollo: Ensayos sobre Ciencia y Tecnología*; Grade-Mosca Azul, Lima, 1988.

Sagasti, Francisco, Chaparro, Fernando, Paredes, Carlos y Jaramillo, Hernán, "Un decenio de transición: ciencia y tecnología en América Latina y el Caribe durante los setenta"; GRADE, Lima, 1983.

Sarfatti Larson, Margarita, *The Pise of Professionalism. A Sociologycal Analysis*; University of California Press, Berkeley-Los Angeles-Londres, 1977.

Scherz, Luis, "Universidad Latinoamericana y movimientos estudiantiles"; Corporación de Promoción Universitaria, *op. cit*., 1970.

Scherz, Luis, *El Camino de la Revolución Universitaria*; Editorial del Pacífico, Santiago de Chile, 1968.

Schwartzman, Simón, "Brazil: Opportunity and Crisis in Higher Education?"; *Higher Education*, número 17, 1988.

Schwartzman, Simón, "La Calidad de la Educación Superior en América Latina", texto presentado al Seminario sobre Eficiencia y Calidad de la Educación Superior en América Latina, Brasilia, 1988.

Schwartzman, Simón, "Changing Roles of the New Knowledge"; 1987, (manuscrito).

Schwartzman, Simón, "The focus on scientific activity"; en Clark, Burton (ed.), *Perspectives on Higher Education..., op. cit.*

Schwartzman, Simón, "The quest for university research: policies and research organization in Latin America", en Wittrock, Björn and Elzinga Aant (eds.), *The University Research System. The Public Policies of the Home of Scientists*; Amqvist & Wiksell. International, Lund, 1985.

Schwartzman, Simón, *Ciencia, Universidades e Ideología. A Politica do Conhecimento*; Zahar Editores, Río de Janeiro, 1981.

Schwartzman, Simón, "La ciencia, la tecnología y las universidades en los países en desarrollo"; en Lavados, Iván (ed.), *op. cit*.

Schwartzman, Simón, *Formacao da Comunidades Científica no Brasil*; FINEP, 1979.

Serrano, Sol, "La formación de las profesiones en Chile: iniciativa estatal y demanda social"; 1988, (manuscrito).

Solari, Aldo, *Estudios sobre Educación y Empleo*; Cuadernos del ILPES, número 18, Santiago de Chile, 1973.

Solari, Aldo (ed.,), *Estudiantes y Política en América Latina*; Monte Avila Editores, Caracas, 1968.

Souza, Paulo Renato, "Perfil de la universidad latinoamericana en un contexto cambiante"; en Universidad de Belgrano, *Encuentro Universitario Internacional, Europa-América Latina*; Universidad de Belgrano, Buenos Aires, 1987.

Souza Paula, María Carlota, "Utilizacao de recursos humanos para pesquisa na America Latina"; CIID, Bogotá; 1988, (manuscrito).

SRI International/Washington, *New Directions for U.S.-Latin American Cooperation in Science and Technology*; Final Report (STPP-TN-3164-4), 1988.

Steger, Hanns Albert, *Las Universidades en el Desarrollo Social de América Latina*; Fondo de Cultura Económica, México, 1974.

Stromquist, Nelly, "Beyond Access: Career Choice and Work Attainment Amog Female University Students in Perú"; documento presentado al panel sobre Opportunities for Educated Women: A Cross National Perspective, Nueva Orleans, 1988.

Tedesco, Juan Carlos y Blumenthal, Hans R. (eds.), *La juventud Universitaria en América Latina*; CRESALC, UNESCO, ILDIS, Caracas, 1986.

Tedesco, Juan Carlos, "El impacto de la crisis en el sector educativo: situación actual y perspectivas futuras"; (borrador, s/f).

Tedesco, Juan Carlos, "5 380 000 preguntas al futuro. La educación superior en América Latina"; *Nueva Sociedad*, número 76, Caracas, 1985.

Tedesco, Juan Carlos, "Tendencias y Perspectivas en el Desarrollo de la Educación Superior en la América Latina y el Caribe"; UNESCO (ed.-83/ws/75), 1983.

Ten, Antonio E., "El Convictorio Carolino de Lima y la Introducción de la Ciencia Moderna en el Perú Virreinal"; en CSIS, *op. cit*.

Trow, Martin, "The analysis of Status"; en Clark, Burton (ed.) , *Perspectives on Higher Education, op. cit*.

Trow, Martin, "Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education"; OECD, *Policies for Higher Education*, París, 1974.

Trow, Martin, "Reflections on the transition from Mass to Universal Higher Education"; *Daedalus*, 99, 1, 1970.

UNESCO, Anuario Estadístico 1988.

UNESCO, CEPAL, PNUD, Desarrollo y Educación en América Latina, Síntesis General, Informes Finales 4, Volumen 3, 1981.

Universidad de Belgrano, *Encuentro Universitario Internacional, Eurapa-América Latina*; Universidad de Belgrano, Buenos Aires, 1987.

Velez Bustillo, Eduardo y Caro, Blanca Lilia, *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de Colombia*; Ser-Cresalc, Caracas, 1986.

Velho, Lea, "Indicadores científicos na América Latina: antecedentes teoricos, experiencias empiricas e proposta de estudos"; CIID, Bogotá; 1988, (manuscrito).

Vessuri, Hebe, "Perspectivas Latinoamericanas en el estudio Social de la Ciencia", *Cuadernos del CENDES*, número 7, Caracas, enero-abril, 1988.

Vessuri, Hebe, "From Transfer to Creativity. The cultural roles of science and technology in developing countries", CENDES, Caracas; 1985, (manuscrito).

Vessuri, Hebe y Díaz, Elena, *Universidad y Desarrollo Científico-Técnico en América Latina y el Caribe*; CRESALC, Caracas, 1985.

Vivas, Jorge, "Formación universitaria en ciencia e ingeniería y el sistema científico-tecnológico en América Latina"; en Vv.Aa. *Universidad y Desarrollo..., op. cit*.

Vivas, Jorge y Rojas, Humberto, "Modelos de interacción universidad/sector productivo para la formación de investigadores"; CIID, Bogotá; 1988, (manuscrito).

Vv.Aa., *Universidad y Desarrollo en América Latina y el Caribe*; UNESCO-CRESALC, Caracas, 1984.

Vv.Aa., *La Universidad en Transformación*; Editorial Seix Barral, Barcelona, 1966.

Weissbluth, Mario, "Mecanismos de articulación de la investigación científica y tecnológica con los sectores productivos ; 1989, (manuscrito).

Wuest Silva, Teresa (coord.), *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México*; UNAM-CRESALC, Caracas, 1986.