

Hugo Aboites, 2010, “La encrucijada de la universidad latinoamericana”, en Roberto Leher (Comp.) *Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas*, Buenos Aires, CLACSO, pp. 95-120.

## **Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas**

Roberto Leher  
*Compilador*

Secretario Ejecutivo: Emir Sader  
Secretario Ejecutivo Adjunto: Pablo Gentili  
Programa Grupos de Trabajo  
Coordinador: Marcelo Langieri  
Asistentes: Rodolfo Gómez, Pablo Vommaro, María Chaves  
Área de Producción Editorial y Contenidos Web de CLACSO  
Responsable Editorial: Lucas Sablich  
Director de Arte: Marcelo Giardino  
Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales  
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

Av. Callao 875 | piso 5° | C1023AAB Ciudad de Buenos Aires | Argentina  
Tel [54 11] 4811 6588 | Fax [54 11] 4812 8459  
e-mail [clacso@clacso.edu.ar](mailto:clacso@clacso.edu.ar) | web [www.clacso.org](http://www.clacso.org)  
CLACSO cuenta con el apoyo de la Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)  
© 2010 · **Homo Sapiens Ediciones**  
Sarmiento 825 (S2000CMM) Rosario | Santa Fe | Argentina  
Telefax: 54 341 4406892 | 4253852  
**E-mail:** [editorial@homosapiens.com.ar](mailto:editorial@homosapiens.com.ar)  
**Página web:** [www.homosapiens.com.ar](http://www.homosapiens.com.ar)

Queda hecho el depósito que establece la ley 11.723  
Prohibida su reproducción total o parcial  
ISBN N° 978-950-808-610-5

Diseño editorial y tapa: Lucas Mililli  
Este libro se terminó de imprimir en abril de 2010  
en **MCN Artes Gráficas S.R.L.**  
Mendoza 1851/53 | 2000 Rosario | Santa Fe | Argentina  
Por una reforma radical de las universidades latinoamericanas / compilado por Roberto Leher. - 1a ed. - Rosario : Homo Sapiens Ediciones, 2010.  
380 p. ; 22x15 cm. - (Serie de Estudios Latinoamericanos )  
ISBN 978-950-808-610-5  
1. Enseñanza Superior. I. Leher, Roberto ,comp.  
CDD 378

PRESENTACIÓN	
<b>Por una reforma radical de las universidades</b> .....	7
<i>Roberto Leher</i>	
CAPÍTULO 1	
<b>Capitalismo dependiente y Educación: propuestas para la problemática universitaria</b> .....	19
<i>Roberto Leher</i>	
CAPÍTULO 2	
<b>La encrucijada de la universidad latinoamericana</b> .....	95
<i>Hugo Aboites</i>	
CAPÍTULO 3	
<b>Educación superior mundial comparada e internacionalización (¿Cooperación solidaria o nuevos proveedores con ánimo de lucro?)</b> .....	121
<i>Francisco López Segrera</i>	
CAPÍTULO 4	
<b>Nuevos actores, interculturalidad y desafíos epistémicos. Rasgos de una universidad postneoliberal en la política universitaria boliviana</b> .....	235
<i>Crista Weise</i>	
CAPÍTULO 5	
<b>La formación de profesores universitarios y la construcción de ciudadanía</b> .....	265
<i>Marcela Mollis</i>	
CAPÍTULO 6	
<b>Mercados, rankings y estudiantes consumidores: ¿Qué dirían los compañeros de Córdoba?</b> .....	289
<i>Denise Leite</i>	
CAPÍTULO 7	
<b>Alfabetismo científico y conciencia crítica en estudiantes universitarios chilenos</b> .....	311
<i>Cristián Parker Gumucio</i>	
CAPÍTULO 8	
<b>Consideraciones del Grupo de Trabajo (GT) Universidad y Sociedad de CLACSO para la reforma radical de las universidades</b> .....	367
<i>GT Universidad y Sociedad</i>	
AUTORES .....	377

## Capítulo 2

### La encrucijada de la universidad latinoamericana

HUGO ABOITES

Como ya ocurrió una vez al amanecer del siglo pasado, al comienzo del siglo XXI la universidad de los países latinoamericanos y del Caribe se enfrenta una vez más a la necesidad de redefinirse a fondo. Por principio de cuentas, porque la identidad de la universidad que se forjó frente a las sociedades nacionalistas y de bienestar del siglo XX ha sido desmantelada a partir de más de veinte años de políticas neoliberales. En estos años no surgió un modelo de educación superior alternativo capaz de resolver los problemas heredados de la universidad del siglo XX, pero tampoco apareció un modelo que pudiera responder a la problemática social, económica y política que la globalización neoliberal ha generado en las sociedades de nuestro subcontinente. De ahí que actualmente la universidad latinoamericana se encuentre en una profunda crisis de identidad y que comunidades y grupos del campo y de la ciudad se encuentren a la búsqueda de nuevas fórmulas que respondan a necesidades todavía más complejas que las de antaño.

La crisis de la universidad latinoamericana se combina con la crisis del proyecto de sociedad neoliberal que se intentó imponer a partir de los años ochenta. Ese proyecto se ha revelado como un pacto social que excluye y subordina todavía más profundamente a las grandes mayorías de las sociedades latinoamericanas, especialmente a los trabajadores y pobres de las ciudades y a los campesinos e indígenas del campo. Una propuesta que pauperiza, además, a las clases medias a través de modelos de trabajo precario que afectan cada vez más también a los más educados. Un modelo que muestra reiteradamente su fuerte tendencia a la sobre explotación del trabajo humano, al saqueo de los recursos naturales y a una sistemática desindustrialización que obliga a los países latinoamericanos a regresar a su anterior papel de meros proveedores de materias primas. Esta política económica que polariza sociedades y agrava las contradicciones sociales se sostiene, además, en estructuras de poder sumamente endeble y autoritarias que abiertamente promueven los intereses de las clases dominantes.

De tal manera que al cabo de apenas treinta años es un planteamiento de sociedad que ya muestra claros signos de agotamiento de su valor como alternativa económica y de su capacidad de unir voluntades políticas y sociales en torno suyo. Aunque todavía claramente vigente como proyecto de desarrollo en países como México, Colombia y Chile, vive ya un agotamiento ético y social (Leher, 2007) que alimenta procesos alternativos.

Es en este contexto donde ahora aparece la crisis de la educación. Una educación y una universidad públicas pensadas como formadoras de capital humano altamente competitivo que requieren las corporaciones internacionales, se enfrentan a las todavía más ingentes necesidades de conocimiento que han generado treinta años de despojo y desmantelamiento de la educación como patrimonio social en las profundamente diferenciadas sociedades latinoamericanas. El desmantelamiento de la educación pública a través de la reducción radical de sus objetivos sociales y de conocimiento, además de la restricción de sus recursos, ha contribuido a que la universidad en concreto deje de ser el polo de cultura, canal de movilidad social y sustento del conocimiento para el desarrollo nacional como se pensó en el siglo XX.

La crisis general de la propuesta neoliberal de país y de educación ha contribuido a fortalecer los procesos de consolidación de transformaciones y movimientos sociales de gran envergadura, que surgen desde el siglo pasado. En Bolivia, Ecuador, Venezuela y de alguna manera en Argentina, Uruguay, Brasil y México, las corrientes de inconformidad y protesta se han traducido en nuevos horizontes políticos, como procesos organizativos hasta hace poco tiempo prácticamente invisibles en la región latinoamericana (como los movimientos indígenas) e incluso en una nueva generación de gobiernos con políticas que responden a una veta más popular y aun mayor sentido social.

Como pocas veces en el pasado, ahora la educación es un tema que está en medio de estas profundas transformaciones y movimientos sociales. Apenas existen procesos y movimientos sociales en los países latinoamericanos que no reivindiquen inmediatamente la necesidad de ampliar el acceso a la educación y de transformar profundamente el deplorable estado en que el neoliberalismo ha dejado a la universidad. A partir de esta relación con movimientos

sociales —incluyendo aquellos de los propios maestros— hoy en América Latina están surgiendo también los rasgos de una nueva identidad de la universidad latinoamericana que se distancia tanto del modelo creado por las sociedades de bienestar del siglo XX como del intento por generar la universidad empresarializada neoliberal. Por todas partes aparecen iniciativas de educación superior con rasgos novedosos, que ofrecen la oportunidad de repensar a la universidad desde perspectivas muy distintas a las que hemos vivido estos últimos cincuenta años. Ofrecen también lecciones importantes para el proceso de una transformación de las actuales instituciones latinoamericanas que les permita redefinirse frente a las sociedades latinoamericanas actuales.

En ese sentido es que aquí se habla de una situación de encrucijada, como las que solo han aparecido muy de vez en cuando en la historia de los países latinoamericanos, como al comienzo y a mediados del siglo XX con el movimiento de Córdoba y el surgimiento de la universidad de masas. Es una hora llena de potencialidades. De ahí que en este escrito se intenta explicar primero de dónde está surgiendo esta nueva situación latinoamericana en la educación superior, se muestran luego algunas de las experiencias más significativas y, finalmente, se procura esbozar el rumbo hacia donde estas parecen estar apuntando.

### **Crisis y factores de transformación de la educación superior**

Un primer factor que da lugar a la búsqueda de alternativas en la educación superior son precisamente las políticas de la reforma neoliberal. A las universidades públicas de docencia e investigación se les ha colocado frente a una fuerte presión demográfica y social por educación superior, pero al mismo tiempo y como nunca antes, se les restringen y condicionan los recursos. De ahí que la matrícula de la educación pública superior en muchos países no se corresponda con los niveles requeridos para un mínimo desarrollo y de ahí que también se canalice una parte importante de la demanda a opciones educativas que ofrecen solo una capacitación para el trabajo, si bien de nivel superior. La educación superior se convierte así en un factor importante de profundización de la diferenciación social y se proyecta a instituciones como las universidades tecnológicas como el nuevo modelo de

universidad. Por otro lado, se insiste en políticas de evaluación-financiamiento que han resultado en una creciente concentración de los recursos en universidades ya consolidadas, con lo que se genera una situación de profunda diferenciación entre instituciones y de diferenciación también en la formación a la que tienen acceso los jóvenes estudiantes. La restricción de los recursos a la educación pública y las políticas superficiales de evaluación, por otra parte, han impulsado el crecimiento explosivo de la educación privada con lo que se ha mercantilizado y empobrecido la formación profesional y las tareas de investigación y difusión de la cultura.

Con esto, la educación de amplios horizontes, que era promovida como marco a la formación profesional para todos se sustituye por instituciones y enfoques que buscan responder a las necesidades directas y específicas de los grandes empresarios y segmentos burocráticos gubernamentales. Al mismo tiempo, se promueve intensamente la educación comercial a distancia y la puesta en marcha de mecanismos de regulación de la educación superior que proceden de los acuerdos de libre comercio. La educación superior se convierte así en un lugar de mercado donde se pierde completamente su identidad social.

Además, las universidades que mezclan los problemas del pasado con las presiones del presente, se ven corroídas por estructuras caducas que no han podido ser cambiadas. Los gobiernos neoliberales, con tal de llevar adelante las reformas, no vinieron a modernizar y democratizar el poder en las universidades, sino a fortalecer a grupos de poder interno. En su urgencia de introducir cambios han propiciado un fuerte burocratismo (aunque con formas empresariales) que lleva a situaciones paradójicas de ausencia de cambio y de un uso discrecional y clientelar de los recursos.

En estas condiciones de crisis las universidades públicas de investigación y docencia amanecen a una nueva y distinta época postneoliberal, pero sin mucho que ofrecer a las nuevas sociedades que se están creando en torno suyo. Generar ciencia, convertirse en poderosos polos culturales y en referentes para la sociedad en las discusiones y decisiones nacionales, dar acceso al conocimiento superior a la gran mayoría de los jóvenes, son tareas con las que ahora apenas pueden contender. El profundo desencanto con lo que ha traído la

combinación de los problemas del desarrollo nacional no resueltos en la época del estado de bienestar con los que genera la reforma neoliberal está detrás de una parte importante de las exigencias y expectativas de crisis y necesidad de cambio que aparecen en las universidades públicas. No pueden ciertamente regresar a la identidad del siglo pasado, pero la etapa neoliberal las ha empresarializado de tal manera que son incapaces ya de entender las sociedades del presente y generar el dinamismo necesario como instituciones líderes en el espacio de la educación superior.

### **La Universidad, espacio de movimientos de resistencia y debate**

En segundo lugar, precisamente por su situación de estancamiento y pérdida de rumbo, la educación superior se ha convertido en uno de los espacios sociales de debate y confrontación de nuevos y viejos proyectos de sociedad y universidad. Aunque en general la llegada de los cambios neoliberales de los ochenta y noventa se dieron gracias a la desmovilización y marginación que vivían los actores universitarios —estudiantes, sindicatos de trabajadores universitarios, grupos de académicos, comunidades urbanas y rurales—, desde la etapa más oscura de los ochenta y en distintos países se ha desatado una constante resistencia que ha abierto espacios que ahora están generando nuevas líneas para repensar la universidad pública autónoma.

Desde hace apenas dos décadas, no hay un movimiento social en nuestros países que no tenga —implícita o explícitamente— un fuerte componente referido a la educación. Y esto ha ocurrido desde las protestas contra el pago de la deuda a costa de los presupuestos para educación durante los años ochenta, y hasta la rebelión de “los pingüinos” en Chile (2006), pasando por los alzamientos indígenas en México, Bolivia y Ecuador; las Madres de la Plaza de Mayo en Argentina, los jóvenes y maestros que apoyan el proyecto educativo bolivariano en Venezuela, el movimiento de los *Sem Terra* en Brasil (que tiene su propuesta educativa y pedagógica), los movimientos de maestros, estudiantes y sindicatos de la educación en México (1995-2000) y las luchas en contra de la globalización en las que convergen

mundialmente miles de estudiantes y maestros, —con un éxito creciente— contra la OMC y el ALCA.

Son todas estas movilizaciones que responden al cerco en que se encuentran los jóvenes, impedidos muchos de acceso a la educación media superior y superior. Responden también al oscuro panorama de desempleo y ausencia de proyecto vital a que los enfrenta la sociedad consumista y llena de la ideología de “los mejores”, “los poderosos”. La educación, además, que antes era un espacio público que daba mayores posibilidades a muchos jóvenes, se ha transformado en mercancía y con eso no solo se coloca fuera del alcance de quienes no tienen ingresos suficientes, sino que desvirtúa el proceso mismo que los jóvenes esperan de la educación. El alejamiento de la escuela y la universidad de las realidades y necesidades sociales de conocimiento se agudiza con la conversión de la educación en un “servicio” (y ya no un proceso de formación a partir de familias, barrios, poblados, comunidades escolares y universitarias, regiones, etnias y naciones), la transformación de los estudiantes en meros “usuarios” (consumidores), y la conversión de las escuelas y facultades en generadoras de “capital humano” y de “individuos competitivos” capaces “enfrentar la globalización con menos desventajas ante países más desarrollados y con ventajas ante los menos desarrollados” (UNAM, 2006: 1). Las universidades en particular sufren cambios profundos en su tono institucional. El lugar de la intensa participación colectiva en la conducción de la institución lo toma ahora una estructura gerencial, donde los trabajadores de la educación se convierten en meros “empleados” o “personal”, y los estudiantes en simples “usuarios”. Son estos cambios los que agudizan el sentimiento de enajenación de los jóvenes frente a estas “nuevas” instituciones.

Como resultado, al final y comienzo de siglo, se ha generado una batalla campal por el derecho al conocimiento superior que está reeditando en nuevos términos y con la fuerza inusitada que le prestan los movimientos, el significado del concepto de “sociedad del conocimiento”. Se plantea así que más allá de la incorporación masiva del conocimiento a los productos y procesos en empresas y dependencias gubernamentales o la creación de “capital humano”, esa frase significa también la creación de sociedades donde por derecho humano elemental, nadie debe quedar excluido del acceso a la educación superior. Es decir, se plantea

que ahora la universidad, como en el siglo pasado la escuela básica, debe estar abierta a todos, incluyendo a las comunidades indígenas, a los excluidos y explotados, a los jóvenes crecientemente marginados de la preparación y el empleo, como uno de los más valiosos y estratégicos espacios de resistencia y de proyecto futuro para una “otra” globalización. Significa también que la universidad y la escuela están siendo convocadas a llevar a cabo una transformación. Una reorientación de sus propósitos; más allá de los burocrático-estatales del siglo XX y más allá de los gerenciales y mercantilizadores del fin y comienzo de siglo XXI. Se trata, en suma, de convertirlo en el lugar donde las necesidades locales de conocimiento puedan combinarse con las necesidades de nuevas identidades nacionales, basadas en nuevos y profundos acuerdos sociales, en un contexto de lucha mundial sobre qué tipo de globalización debe prevalecer.

### **De los movimientos sociales a los rasgos de una nueva universidad**

En tercer lugar, la nueva situación que hoy se vive ciertamente va más allá de un mero discurso y más allá también de la confrontación y resistencia en las calles, las protestas, huelgas y marchas. Tan es cierto esto, que uno de los aspectos más importantes y característicos de esta nueva época es que ya existen fuertes y profundas corrientes de transformación que están generando expresiones concretas de una propuesta distinta de universidad. Una propuesta alternativa —no en el sentido de los proyectos experimentales de las “escuelas alternativas” de la década del setenta—, sino de la otredad que surge de la idea y práctica de que otro mundo y otra universidad no solo son posibles como un ideal remoto, sino como un proyecto concreto en construcción. Aunque hay otros más, los casos de México, Ecuador y Bolivia pueden ejemplificar bien dos de las corrientes más fuertes de esta tendencia a la transformación. Por un lado, la que surge de los pueblos y comunidades indígenas y, por otra, la que representa y procede de los jóvenes urbanos excluidos.

## **De las armas a la educación autónoma zapatista**

Así, por ejemplo, la resistencia armada de los indígenas zapatistas (1994) en contra del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN) apenas unos años más tarde (en el 2000) ya había generado todo un sistema educativo autónomo de nivel básico en una amplia región insurgente. Este sistema educativo completamente independiente del gubernamental parte desde las propias comunidades indígenas, aparece como profundamente enraizado en los procesos de conocimiento y cultura locales, y responde a las necesidades y planteamientos concretos de desarrollo productivo, social y político de la zona como lo plantean los propios integrantes de las comunidades. Estas nombran a sus propios maestros de entre los jóvenes y estos reciben la formación necesaria (con el apoyo de voluntarios, incluso de fuera del país) para generar sus propios materiales educativos, utilizar selectivamente la tecnología disponible y, en último término, hacerse cargo de las escuelas. La manutención de maestros y niños mientras están en la escuela corre a cargo de las comunidades. Rápidamente, este proyecto se desdobló también en escuelas de nivel bachillerato (que atienden a jóvenes de 15-18 años) y para el 2004 se ve coronado con el surgimiento de la Universidad de la Tierra que, aunque formalmente no pertenece al sistema de educación generado por las comunidades, reivindica totalmente sus postulados.

En esta institución y desde una perspectiva antropológica y social se estudia, por ejemplo, “Agroecología”, “Abogacía agraria”, “Arquitectura vernácula”, “Hidrotopografía”, “Administración de iniciativas y proyectos comunitarios y colectivos”. Aunque la iniciativa de educación básica en Chiapas no deja de tener sus problemas (alta deserción, falta de maestros y de apoyos pedagógicos) constituye una experiencia sumamente interesante incluso para el nivel universitario. Plantea una metodología local para la concepción y diseño de planes de estudio, como, por ejemplo, la utilización (y su paso por primera vez a la lengua escrita) de la tradición oral comunitaria e, incluso, la incorporación de nuevas estrategias de evaluación<sup>1</sup>. Destaca, sin embargo, como algo de fondo, el planteamiento de la necesidad de

---

<sup>1</sup> Cuenta Carlos Lenkersdorf, un lingüista mexicano radicado muchos años en las comunidades mayas-tojolabal en Chiapas, que un día durante un curso de preparación de maestros, los jóvenes alumnos tojolabanes dijeron: “Hermano Carlos, danos un examen”. La solicitud nos sorprendió —dice Lenkersdorf— “porque, durante el curso, jamás dábamos exámenes. No cabían en la

conocer y combinar los procesos de conocimiento y cultura locales con otros procesos regionales, nacionales e internacionales y, sobre todo, la muy estrecha vinculación de las instituciones con el entorno de comunidades. Las escuelas existen claramente como una expresión de las comunidades, pero son también una ventana abierta a su propio pasado y al mundo que las rodea. De esta manera, del enfrentamiento directo y armado con el Ejército Mexicano, el Ejército Zapatista de Liberación Nacional pasa a impulsar la creación de una estructura política (las Juntas de Buen Gobierno) y, de ellas, surge un pequeño ejército civil que comienza a dar una batalla en torno al conocimiento y la cultura<sup>2</sup>.

La onda indígena-campesina en torno a la educación de hecho se convierte en uno de los factores más importantes de replanteamiento de la Universidad en América Latina, y se da en parte como resultado de procesos de rebelión y consolidación comunitarias y en parte como rechazo al carácter exclusivista que tienen las instituciones existentes.

---

concepción nuestra de la educación. La enseñanza se hacía dialógicamente y ocupaba todo el día, desde las seis de la mañana hasta las nueve de la noche, un horario fijado por los alumnos mismos. De esta manera, todos sabíamos lo que cada uno sabía y todos éramos conscientes de que había mucho que ignorábamos aún [...] en tojolabal —además— no existe un equivalente para la palabra examen y todo lo que implica. [Pero se accedió a la demanda y] lo sorprendente empezó con la reacción de los estudiantes al problema del examen que se les presentaba; porque, apenas fue enunciado, al punto todos los alumnos se juntaron inmediatamente, sin ninguna consulta previa entre ellos. Era obvio que querían resolver el problema juntos, es decir, que se proponían pasar el examen en grupo [...] al poco tiempo resolvieron el problema. Al escuchar la respuesta al problema del examen, comenzó un [nuevo] intercambio de ideas, [cuando se les dijo que en las escuelas oficiales cada alumno resolvía el problema por su cuenta, y explicaban] “aquí somos veinticinco cabezas que, por supuesto, pensamos mejor que una sola [...] ¿qué solución de problema se produciría si cada comunero se separase de sus vecinos y compañeros y fuera a su casa para resolver el problema a solas? Nosotros no entramos en competencia los unos con los otros. Los problemas en la vida real son tales que requieren la mejor solución y para esta se recomienda la presencia de la comunidad reunida y no del individuo aislado” (Lenkersdorf, 2002: 67 y siguientes; énfasis nuestro).

<sup>2</sup> Para una descripción más amplia ver: Aboites (2006).

## **Ecuador, los rasgos de la nueva universidad intercultural de los pueblos indígenas**

En el caso de Ecuador, aunque la universidad es de libre acceso para todos, en los hechos ha seguido cerrada a los de origen indígena a pesar de que estos constituyen la mayor parte de la población: 12 nacionalidades y 14 pueblos distintos. De ahí que, tomando como base las escuelas bilingües, y con el impulso de la Confederación de Nacionalidades Indígenas del Ecuador, se genera una universidad, fruto de un largo proceso comunitario que incluye reuniones, asambleas y otros espacios de discusión donde esta se va esbozando y construyendo. El resultado es una “universidad intercultural” que, pese a las movilizaciones y demandas, no es reconocida como institución pública por el Estado, y queda en la categoría de “particular” (Dávalos, 2007).

El proceso de construcción de esta universidad, por cierto, puso de relieve importantes diferencias respecto del modelo universitario previo. Así, a la concepción lineal del conocimiento propia de la cultura occidental, se opone la concepción indígena del tiempo circular, auto-referenciado. Aparece también una profunda revisión de la concepción misma del saber. Este no se localiza en un recinto, como el edificio llamado “universidad”, sino que es algo que nace de la comunidad, como el lenguaje. Esto significa que la universidad es parte de la comunidad, no una casa aparte donde residen académicos separados de los procesos colectivos. De hecho, esta tiene distintas sedes, todas en comunidades y en ellas viven el rector y los profesores (no pocos traídos de fuera y preparados luego sobre cómo participar en la vida comunitaria). Por otro lado, en estas universidades las ciencias no están fragmentadas, se integran como parte de una cosmovisión más amplia. Finalmente, esta institución más que con la estructura oficial de educación superior del país, tiene relaciones con instituciones de fuera del país, como las de la provincia de Saskatchewan de Canadá. Se busca así propiciar el intercambio de marcos conceptuales y de conocimientos con las culturas originarias en ese país del norte (Dávalos, 2007).

Desafortunadamente, no se han dado las condiciones propicias para que exista un diálogo con las universidades públicas tradicionales del mismo Ecuador. Muchas cosas podrían discutirse

y tanto las universidades oficiales como las interculturales podrían aprender de los diálogos y fuertes confrontaciones a que sin duda daría lugar semejante contacto permanente.

### **Bolivia: múltiples universidades comunitarias**

En Bolivia, país andino con fuerte presencia indígena (60% de la población), el surgimiento de una nueva propuesta universitaria también ocurre como consecuencia directa de un fuerte movimiento indígena. No aparece en respuesta a la implantación de una agenda neoliberal, pues a pesar de que se definió para el país en los años noventa, esta no se pudo formalizar, y con la llegada del nuevo siglo la rebelión indígena cambió definitivamente el panorama político. Como se refiere, este país ahora es antineoliberal, antinorteamericano y orientado a recuperar el estado de bienestar. Como institución, la universidad es considerada de manera ambigua por los pueblos indígenas. Al mismo tiempo que es concebida como una oportunidad de movilidad social, también es vista como emblema de la cultura occidental dominadora y excluyente. Todo esto a pesar, también aquí, de que la universidad pública es gratuita, considerada un derecho y de relativamente fácil acceso. De ahí que la ambigüedad se resuelva con el surgimiento de nuevas instituciones fruto de este nuevo contexto, muchas de ellas “universidades comunitarias”, paralelas al sistema público. Una de las más importantes es la Universidad del Trópico (Weise, 2007).

Las principales ideas en torno a la universidad en Bolivia van por el rumbo de descolonizar la escuela y el Estado modernos, aunque no es muy claro su significado concreto, como un esfuerzo por pensar la educación desde la propia cultura. Se trata de integrar nuevos saberes, ir a las comunidades rurales y articularlas al circuito del conocimiento (Weise, 2007).

Como puede verse de los anteriores casos, en la corriente de renovación de la educación superior que llega a través de los movimientos indígenas, los énfasis se reiteran, y esto es algo que ocurre también en otros países, además de los ejemplificados, aunque de manera menos visible. La recuperación cultural de la universidad por parte de los pueblos, su vinculación directa con los procesos comunitarios, el replanteamiento del quehacer académico, la incorporación de los saberes antiguos, la vinculación con procesos internacionales similares y

con redes de apoyo, y hasta el cuestionamiento de la materialidad misma de la institución (no a la universidad como un edificio aislado, aunque al parecer se mantiene la estructura de poder interna de la institución, con la figura del rector), configuran una transformación de las instituciones del conocimiento superior que ciertamente da un paso más allá de lo que fue la reforma fundacional de la institución latinoamericana impulsada por el movimiento de Córdoba (1918) y más allá de sus atributos de universidad gratuita, accesible, laica y, sobre todo, autónoma que esa reforma le confirió. Plantea un referente completamente novedoso en el panorama latinoamericano.

Como se decía al inicio de este texto, de manera simultánea a la fuerte corriente de movilización de los pueblos indígenas, también en el ámbito urbano se genera una corriente de renovación de la universidad, directamente vinculada a un importante movimiento estudiantil. Aunque geográficamente alejados de las regiones indígenas, estos nuevos movimientos, no están aislados del movimiento general de cuestionamiento de la globalización neoliberal que impulsan trabajadores del campo y la ciudad y, especialmente, los grupos originarios<sup>3</sup>. Este elemento también es parte de la nueva situación que se configura en América Latina.

### **De la resistencia estudiantil a la nueva universidad urbana**

**(México, DF)**

Los jóvenes rebeldes de Santiago y otras ciudades de Chile (2006) mostraron que un movimiento estudiantil urbano puede cuestionar a fondo una reforma neoliberal bien consolidada y obligar al gobierno a modificarla, así sea apenas un tanto. Pero ya en otra

---

<sup>3</sup> Los grupos estudiantiles que participan en los movimientos de resistencia de los años noventa en contra de la agenda neoliberal para la educación superior tienen desde el comienzo múltiples vínculos de solidaridad primero y de construcción de propuestas políticas alternativas luego, con el movimiento zapatista de Chiapas. El discurso, las referencias históricas, el opositor percibido, y muchas de las estrategias y tácticas se vuelven así muy similares. Por eso no se puede trazar una línea divisoria entre los movimientos urbanos estudiantiles de los años noventa (y más allá), y los movimientos de resistencia ante el embate neoliberal. De hecho los zapatistas mismos declaraban enfáticamente que el TLCAN había sido uno de los eventos precipitantes de su alzamiento guerrillero. Este tuvo lugar exactamente el día (1 de enero 1994) que entró en vigor ese acuerdo.

importante ciudad latinoamericana la resistencia de los estudiantes dio lugar al surgimiento de un sistema de instituciones de nivel superior con rasgos que ofrecen una importante contribución a lo que puede ser la otra universidad del futuro inmediato para la región.

Con el antecedente de diversos movimientos estudiantiles en contra de reformas neoliberales y el acceso a la educación (en 1987 primero y en 1995-1996 luego), en 1999 los estudiantes de la Universidad Nacional Autónoma de México se opusieron con una larga huelga a la agenda neoliberal en la universidad (que en México tuvo un fuerte despliegue) y en febrero de 2000 su movimiento enfrentó lo que parecía una derrota. Es decir, sin que se hubiera aceptado por las autoridades de la Universidad firmar un solo acuerdo formal respecto de su pliego petitorio, buscados muchos de ellos por la policía, encarcelados mil de ellos, y con la universidad tomada por las fuerzas federales. Sin embargo, la fuerza que durante meses desplegó el propio movimiento y, de alguna manera, el cambio en la marea que comenzó a ocurrir alrededor del 2000, la renuncia del rector, las marchas en contra de la represión a los estudiantes, obligó a que en la UNAM fueran las propias autoridades universitarias las que llevaran a un plebiscito de 160 mil universitarios una propuesta que, en los hechos, respondía al pliego petitorio de los estudiantes (aunque no precisamente en sus términos). De ahí que, como resultado de esa consulta y de la aprobación de la propuesta en el consejo universitario, en la UNAM se cancelara a partir de ese momento el intento por aumentar las colegiaturas (aranceles), se suspendiera el reglamento que restringía la permanencia de los estudiantes en la institución y, también, la vinculación con el organismo privado de evaluación, el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL). Este organismo llegó a tener tal importancia en la institución que llegó a determinar quién podía ingresar a la Universidad y en qué clasificación de “calidad” debía quedar cada egresado (Insuficiente, Suficiente, Alta Competencia). Es decir, en conjunto, los puntos principales de la demanda estudiantil.

Más allá de eso, gracias al interés del alcalde de la Ciudad de México, Manuel López Obrador, por comenzar a proyectarse como un candidato presidencial alejado de las ideas neoliberales, en la ciudad se creó un sistema de educación media superior (16 planteles de bachillerato, para jóvenes de 15-18 años) y un sistema universitario con varias sedes (la

Universidad de la Ciudad de México), que en los hechos retoman los puntos centrales de la lucha estudiantil. Así, la nueva universidad (declarada autónoma por ley en el 2005) no cobra un solo centavo<sup>4</sup>, procura ofrecer educación a quienes están en mayor desventaja, tiene un perfil de carreras profesionales que responden al complejo medio urbano de una de las ciudades más grandes y culturalmente complejas del mundo<sup>5</sup>, y no lleva a cabo exámenes para el ingreso, ni exámenes de egreso a cargo de algún organismo externo. De hecho, se da acceso libre (se admite a todos los que cuenten con el certificado de haber completado el ciclo escolar previo, aunque por sorteo se define quiénes tendrán acceso diferido si no hay suficiente cupo). Tampoco tiene restricciones a la permanencia. Al contrario, su organización académica propicia que los estudiantes (muchos de ellos con importantes rezagos en su formación) puedan comenzar sus estudios con un ciclo básico o con talleres previos y destinar el tiempo necesario para ponerse al corriente (ALDF, 2005 y UACM, 2005) antes de pasar a los estudios superiores.

Esta iniciativa en la Ciudad de México es importante también porque finalmente fue reconocida y aceptada por el gobierno federal, tiene un financiamiento garantizado (una escala móvil de recursos por estudiante de acuerdo a la inflación) y representa una concreta alternativa para miles de jóvenes. Más importante aun, la experiencia de la UACM estuvo a punto de convertirse en una política nacional de educación superior, al incorporar López Obrador en su programa la creación de por lo menos una universidad más, de este tipo, en cada entidad federativa del país.

A pesar de que se truncó esta vía al imponerse al candidato del partido de centro derecha, quedó claro que en cualquier momento y desde un gobierno nacional se pueden abrir escenarios distintos<sup>6</sup>.

---

<sup>4</sup> La ley orgánica de la UACM (2005), expresamente señala que “Art. 26: En tanto que institución pública de Estado, los servicios educativos que la Universidad proporcione a los miembros de su comunidad no generarán obligación alguna de pago”.

<sup>5</sup> Estas son, entre otras, Ingeniería en Sistemas de Transporte Urbano, Promoción a la Salud, Arte y Patrimonio Cultural, Ciencia Política y Administración Urbana, Historia y Sociedad Contemporánea (UACM, 2006: 2).

<sup>6</sup> Hasta los gobiernos neoliberales han intentado retomar para sí el dinamismo generado por demandas como las de los pueblos indígenas. El gobierno de Vicente Fox (2000-2006) en México

Pueden darse gobiernos progresistas que entienden la necesidad de ofrecer respuestas a la crisis universitaria que, en ocasiones, genera profundos conflictos sociales. Aunque en condiciones diferentes, en esta tendencia a transformar la universidad se enmarca la política que lleva a cabo el gobierno de Cuba, en el sentido de proceder a la municipalización de la educación superior, con un esquema que incorpora los recursos y las necesidades de las comunidades.

### **El esbozo de la otra universidad**

Los casos arriba reseñados son solo algunos ejemplos de un movimiento de creciente inconformidad con lo que existe en la educación superior, y de búsqueda de alternativas, que se está presentando en toda América Latina. Lo decimos porque en los países donde el proceso es mejor conocido, las nuevas experiencias no aparecieron como caídas del cielo; fueron precedidas —y de hecho son acompañadas— por múltiples experiencias locales, pequeñas y anónimas que surgen como hongos, por todos lados, con grados muy diversos de profundidad en su propuesta. Es muy probable que, sin llegar todavía a casos más visibles, un proceso similar esté ocurriendo en otros países.

Más allá de la particularidad que ofrece cada uno de estos ejemplos, ¿cuál es la posible perspectiva que se está abriendo? ¿Qué significados concretos, en términos de la identidad de una otra universidad, puede tener lo que hasta aquí hemos recuperado? Podemos señalar algunos de los rasgos que se perfilan como más significativos, pero que necesariamente son el punto de partida de una discusión más amplia.

---

impulsó la creación de “universidades interculturales” o “universidades autónomas indígenas” como una manera de retomar la demanda que hacían distintas etnias en el país. Solo en unas cuantas de estas instituciones, sin embargo, predomina la población indígena y se hace un intento serio por incorporar sus culturas y lenguaje como punto de arranque del proceso educativo. En otras, si bien se reconoce que “muchos de los alumnos provienen de familias indígenas y hablan mixteco, mixe, trique, amuzgo o zapoteco [y aunque se dice] que es importante rescatar la cultura original de Oaxaca, [se añade que] lo que se requiere es proveer de herramientas científicas y empresariales a los jóvenes para puedan subsistir en un mundo laboral cada vez más competido”. Se pretende, dice el director de la carrera de ingeniería, “que sobrevivan solo los que sean capaces” (citado en Aboites, 2006).

## **Desde la Reforma de Córdoba, pero hacia el futuro**

Un primer y significativo rasgo es que la nueva universidad recupera en forma sistemática los postulados del movimiento de Córdoba de hace casi un siglo, pero les da una inusitada extensión y modernidad a partir de los movimientos estudiantiles urbanos y de los pueblos originarios por dotarse de su propia educación. A pesar de su casi un siglo de edad, el movimiento de Córdoba muestra así una vitalidad sorprendente, pues es significativo que uno de los movimientos estudiantiles más importantes de fin y comienzo de siglo, casi cien años más tarde, reivindica aquellas mismas demandas de gratuidad y autonomía, ahora frente a organismos externos de evaluación; la libertad de acceso al conocimiento superior y la libertad para todos de permanencia en la universidad. Implícitamente, también, al darse precisamente en la UNAM, el movimiento reivindica la importancia social que sigue teniendo la universidad pública de masas de docencia e investigación, formadora de profesionales, polo científico y cultural y referencia para la sociedad. Esto, que ya de por sí es importante, resulta muy significativo si además se tiene en cuenta que se da en el nuevo marco creado por las luchas indígenas en torno a la educación y, en el caso de México, en una cercana combinación y vinculación con estas.

De ahí que sea posible decir que un primer rasgo significativo de lo que puede ser la nueva universidad es que la vitalidad de la corriente de Córdoba se ve ahora reinterpretada y renovada con la fuerza que le ofrecen las crecientes demandas de esos grupos antes sistemáticamente excluidos.

Se trata de la semilla de una nueva universidad, que ya no solo se plantea como territorio para las clases medias inmigradas, ya que ahora abiertamente son los rechazados los que prestan los materiales fundamentales de la construcción de esta otra universidad (a través de sus demandas, criterios, intereses, necesidades). Es decir, son los grupos explotados y marginados de la ciudad, las clases medias empobrecidas, los hijos de la crisis, y los pueblos y naciones indígenas los que reclaman su derecho a conocer su propia cultura y la de otros.

No es, sin embargo, la caritativa y descalificadora noción de “llevar la universidad a los que menos tienen”, puesto que lo que estos grupos reclaman no es solo su derecho a estar en la universidad —que lo ya habían hecho suyo los hijos de familia de clase media de la segunda década del siglo pasado—, sino también su derecho a transformarla.

### **La reinterpretación del pasado a través de las luchas del presente**

Un segundo rasgo que puede considerarse como material constitutivo de la nueva universidad es que esta retoma las lecciones que han generado, sobre todo, las luchas de oposición a la propuesta de la universidad neoliberal de estas dos últimas décadas.

La primera de esas lecciones, sin duda, ha sido constatar que desde los estudiantes, las organizaciones gremiales, los pueblos indígenas es posible organizarse y resistir exitosamente a la agenda neoliberal y neocolonizadora. Esto significa que la avalancha neoliberal, a pesar de que ha logrado establecer de manera aplastante su pensamiento como hegemónico en las universidades, no ha logrado dismantelar las capacidades ideológicas y organizativas principalmente de los estudiantes y, en un grado menor, de maestros, comunidades y sus organizaciones. Asimismo, se demuestra cada día que estas pueden montar una resistencia eficaz, e incluso, aquí y allá, colocar a la defensiva a los personeros de la propuesta globalizadota de educación. Yendo aun más lejos, esta resistencia se ha transformado en una ofensiva cultural sumamente importante, que se expresa en la creación de escuelas, universidades, espacios de reflexión que a mediano plazo constituyen una de las formas más efectivas de fortalecer las corrientes de transformación social. Por esa razón, en este nuevo contexto, la universidad pública, gratuita, de libre acceso está cobrando una enorme relevancia.

En ese mismo sentido, una segunda lección es que esta resistencia ha logrado generar una corriente de reinterpretación de la universidad que por una parte retoma los nuevos procesos de construcción universitaria que surgen de esos grupos antes silenciosos y por otro reinterpreta y moderniza la corriente de la reforma universitaria del siglo XX. La gratuidad, la

autonomía, la libertad de acceso —cosas aparentemente del pasado—, están adquiriendo nuevos significados al calor de los procesos del siglo XXI<sup>7</sup>. De ahí que la universidad que ahora está intentando nacer tiene un sustento conceptual y, sobre todo, social estratégico que ha resultado ser crucial en otros momentos históricos para el desarrollo de modelos universitarios exitosos en el tiempo<sup>8</sup>.

En concreto, este contexto de enorme movilización social en torno a la escuela y la universidad que cobija a este nuevo intento es el que le promete (aunque no le garantiza pues sigue teniendo en la mercantilización un poderoso enemigo) una solidez, vitalidad y

---

<sup>7</sup> Han debido responder, por ejemplo, a la idea de “libertad de elección” como argumento para crear un mercado educativo; a la noción de que el aumento de colegiaturas hará posible más becas y apoyos para que los pobres puedan también tener acceso a la universidad; que la mejoría de la educación pasa por la sujeción de la universidad a organismos privados externos de evaluación; a la tesis de que el financiamiento público debe dirigirse a mejorar todas las instituciones incluyendo las privadas, etcétera. Este debate al interior de los procesos organizativos y frente a la opinión pública, ha contribuido a aclarar que la “libertad” que se propone es finalmente solo para un sector muy reducido, el que tiene el poder de compra y, por tanto, la posibilidad de adquirir la mejor educación; que el sentido más profundo de la gratuidad de la educación es el de un primer y elemental requisito para garantizar a todos el acceso al conocimiento y que una institución o grupo de instituciones de educación superior no puede suplantar al Estado en su responsabilidad de ofrecer educación de calidad a todos; que la evaluación externa, privada y comercial, tiene más el propósito de ejercer un estricto control sobre escuelas, universidades y maestros que el de contribuir a alguna mejora en la educación; que no se puede hacer responsables a los contribuyentes (que aportarían sus impuestos a las escuelas privadas) ni a las instituciones públicas (que dejarían de recibir los montos acostumbrados) del hecho de que las escuelas privadas —muchas de ellas creadas por mero interés comercial— no estén ofreciendo ni siquiera los niveles elementales de calidad.

<sup>8</sup> Por lo menos en el caso mexicano el surgimiento de instituciones de educación superior ha estado muy ligado al desarrollo y orientación que toman los movimientos en torno a la universidad. La lucha por la autonomía en 1929 y 1934, que acabó con la posibilidad de una educación superior dependiente del gobierno, indirectamente propició la creación entonces del Instituto Politécnico Nacional (IPN) para apoyar las metas de desarrollo nacional. El movimiento de 1968, en la UNAM e IPN principalmente, generó una importante transformación en la UNAM (aumento en la matrícula, nuevas sedes y la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades) y el surgimiento de la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) en la Ciudad de México con una organización que dejaba atrás el sistema de facultades (adoptaba el de departamentos), e intentaba establecer canales más intensos de participación democrática. También generó la creación de decenas de nuevas instituciones a lo largo y ancho del país. En parte era resultado del diagnóstico de que los jóvenes se rebelaban por la falta de oportunidades de estudio.

longevidad tan amplia como la que alcanzó aquella otra reforma surgida del movimiento social, el que tuvo lugar —de nuevo— en Córdoba. Esta tuvo un éxito inmediato a lo largo y ancho del continente porque resultó ser la propuesta adecuada en el momento latinoamericano preciso, cuando se requería de una gran cantidad de cuadros para impulsar el desarrollo nacional. Con la ventaja de que la iniciativa que ahora se configura es mucho más amplia y diversa —por tanto más resistente— pues incluye varios puntos de América Latina, reúne experiencias y tradiciones muy distintas de lucha y claramente responde a otro momento latinoamericano muy importante, el de la búsqueda de un desarrollo incluyente latinoamericano, pero también el de la creación de acuerdos regionales para enfrentarse a la globalización depredadora.

Están además en ella también implícitas las experiencias del recorrido por las luchas del siglo XX en contra de las dictaduras (en Argentina, Chile, Brasil, Uruguay), del autoritarismo de Estado (en México, Perú, Venezuela) y en contra del imperialismo que se entrelazan ahora en la lucha en contra de la globalización depredadora.

### **¿El nuevo perfil de la futura universidad pública latinoamericana?**

De todo lo anterior es posible desprender que la universidad que ahora se construye para el futuro latinoamericano tiene ya un esbozo de lineamientos relativamente concretos. Entre ellos:

1. Una universidad pública que se define desde la perspectiva de los que son incluidos en la globalización meramente como objetos de explotación y despojo, consumidores dóciles y grupos subordinados políticamente. Es un espacio que trata de generar una visión del mundo y de las profesiones no solo distinta (lo que es ambiguo), sino a partir del reconocimiento de la existencia de grupos sociales, comunidades, pueblos diversos y sus culturas y procesos de conocimiento, y que plantea la construcción de procesos de convergencia de estos grupos a través de una educación basada en sus necesidades de conocimiento. Es decir, se preocupa por crear masivamente y desde el conocimiento superior y desde las profesiones, el sustento conceptual y social para la

construcción de acuerdos civilizatorios entre grupos, países y bloques de países subordinados. Deja atrás, con eso, la idea de que la universidad debe ser parte del engranaje de separación entre grupos y clases sociales.

2. Una universidad que expresamente estudia y retoma las culturas, el lenguaje, los conocimientos y las prácticas de los pueblos y grupos que constituyen cada país. Busca con esto que estudiantes, maestros y comunidades se reconozcan en sus identidades, las discutan como sustento de la unidad y las retomen en formas variadas de procesos de conocimiento. Esto se desdobra en planes de estudio profesional abiertos, con opciones y definiciones distintas para la medicina, agronomía, veterinaria, ingeniería, psicología, comunicación, entre otras, en términos adecuados a los procesos de los pueblos y regiones. Se trata de tomar distancia así de las tendencias de la mercantilización que insisten en la idea de la homogeneización y el pensamiento único, y una definición nacional o internacional única de cada profesión, mediante el establecimiento de exámenes nacionales e internacionales. Asimismo, se busca generar proyectos de investigación y de difusión de la cultura con enfoques y temáticas variadas, que reflejen la diversidad de condiciones y necesidades de una nación o región plural.
3. Es una universidad con una autonomía fincada no solo en procesos internos realmente democráticos, sino enraizada también en los ámbitos sociales regionales y comunitarios de vertiente más popular y representativa del conocimiento y de la formación de la mayoría de la población. En las nuevas experiencias —como en el caso de Chiapas— la autonomía aparece como la manera como un sistema educativo y sus instituciones de nivel superior están profundamente relacionadas con las comunidades —a su vez autónomas— que ejercen un grado importante de sustento y conducción de sus escuelas. La anterior definición de autonomía —responsabilidad sobre todo de autoridades y grupos en el poder al interior de la institución— facilitó enormemente la llegada de la oleada neoliberal. Se mostró como una forma de autonomía que resultó incapaz de resistir las presiones que se le hicieron desde gobiernos, organismos privados nacionales e internacionales y desde las grandes corporaciones. Incapaz de defender la universidad pública como patrimonio social. La crisis de esa autonomía también se mostró claramente con la aparición de la teoría y

práctica de que la universidad debía ser intervenida y sujeta a un estricto control, mediante evaluaciones externas del ingreso y egreso de sus estudiante, la revisión permanente de sus planes de estudio (acreditaciones), la entrega de recursos condicionada a propuestas de desarrollo institucional e informes detallados, y a la aceptación de criterios y lineamientos sobre la orientación de la universidad.

4. Es una universidad que, a partir de lo anterior, tiene una organización distinta del trabajo institucional. En lugar de los sistemas de pago por productividad y de la tajante diferenciación económica y laboral entre grupos distintos de académicos (precarización para unos, estabilidad y buenos ingresos para otros), la universidad requiere de un trabajo basado en una remuneración y condiciones laborales dignas para todos que permitan a los trabajadores universitarios en conjunto (académicos, ayudantes, técnicos, asistentes, manuales) desplegar su compromiso profesional y social con la formación de los jóvenes y la investigación y difusión que requiere el interés amplio de la sociedad. Una estructura laboral que no establece distinciones entre unos trabajadores y otros, en lo que toca a la participación en los procesos democráticos institucionales y que establece el contacto constante y directo de sus integrantes con los procesos sociales, productivos, sociales y políticos a los que sirve con el conocimiento. Se busca constituir también como base del trabajo académico el compromiso con los estudiantes y sus comunidades de referencia, para establecer una fuerte corriente de participación y conocimiento con las zonas urbanas y comunidades y alejarse de la definición medieval y empresarial del trabajo académico que coloca — la primera— a la universidad como un recinto sagrado y excluyente, y —la segunda— que insiste en una organización laboral empresarial basada en la individualización exacerbada y en los valores de la comercialización del conocimiento. Los procesos de identidad colectiva implican también la organización gremial de estudiantes y trabajadores y su participación como tales en el esfuerzo institucional.
5. Una universidad que, por tanto, en su disposición física (localización de sedes), uso de tecnología, políticas de libre acceso y permanencia de los estudiantes en la universidad, refleja la más amplia apertura a la diversidad social y cultural, y que responde de manera específica a ella. Se busca por tanto revisar el concepto de la universidad como ciudadelas separadas. Busca también una constante vinculación

(incluso institucional) con las universidades y procesos culturales y de conocimiento generados en otros contextos dentro y fuera del país para incorporarlos a los procesos locales e institucionales. Es una universidad que, además, en sus procesos internos de determinación de planes de estudio, proyectos de investigación y difusión establece mecanismos claros y eficientes para la existencia de una estructura sumamente flexible de acceso a distintos niveles del conocimiento superior (incluyendo los apoyos y el tiempo necesarios para resolver los rezagos en la formación que traen consigo muchos estudiantes), la incorporación de los puntos de vista de las comunidades y grupos sociales en el proceso democrático de estudiantes, trabajadores académicos y administrativos y autoridades al interior de las instituciones. Esto incluye la instalación de procesos de evaluación social amplia, del papel de la institución y sus componentes en los procesos de conocimiento de las zonas urbanas, comunidades y pueblos originarios a los que sirve.

6. Una universidad que establece estrechos lazos solidarios con otras instituciones, sobre todo con aquellas que se plantean como parte de una educación superior distinta y contrapuesta al neoliberalismo. Así, por ejemplo, en un rasgo alentador, la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (UACM) apoya de manera abierta y amplia la creación de centros de estudios en las regiones de la Costa Chica y de la Montaña en el estado de Guerrero de población indígena y largamente marginadas, y da paso así a lo que son las primeras sedes de la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (Unisur), “cuyos planes de estudio serán reconocidos por la UACM” (Avilés, 2007: 4). La renovación de las universidades latinoamericanas del siglo XX pasa sin duda por la democratización interna pero también por la creación de vínculos con estas otras universidades y la relación estrecha con las comunidades y grupos sociales dejados atrás por las reformas neoliberales.
7. Se trata, finalmente, de una universidad que es esencialmente pública, porque representa con mayor profundidad el interés de amplias mayorías de la población. De ahí que a esta universidad le corresponde un financiamiento de Estado que la provea de los recursos necesarios para atender gratuita y sobradamente a todos los que solicitan ingreso. Como institución pública y dotada de un profundo interés público, es también autónoma respecto del gobierno en turno, empresarios, corporaciones, y de

los circuitos de comercialización de la enseñanza y la evaluación, lo que supone la exclusión de la educación de cualquier acuerdo comercial. Pública también en el sentido de que es el punto de referencia para la definición del conocimiento necesario para la nación construido a partir de su profunda diversidad, algo que implica rechazar el creciente papel que tienen organismos internacionales, entidades privadas y dependencias gubernamentales en la determinación del conocimiento necesario para la sociedad.

A diferencia de los modelos gobierno-empresariales de educación superior que se han popularizado en los últimos años y que se concentran en la preparación del “capital humano”, esta otra universidad se constituye sobre la idea de universidad de las ciencias y la tecnología, como una expresión profundamente humanista y civilizatoria. A diferencia también de la universidad colonial y de aquella de las repúblicas latinoamericanas que por ser modelos ajenos e impuestos apenas contribuyeron a la independencia y a la construcción de la República, esta tiene consigo los ingredientes de pertenencia, identidad y relevancia social, que ofrecen la oportunidad de una profunda revitalización de la ahora estancada universidad latinoamericana.

Como tal es una propuesta que, a diferencia también de la de los gobiernos y los empresarios, tampoco se impone. No solo porque se trata de rasgos que apenas se esbozan con experiencias modestas, sino porque corresponde a los estudiantes, grupos de trabajadores universitarios, comunidades, pueblos, regiones y naciones, hacer su propia reflexión y discusión sobre la universidad que quieren y comenzar luego a construirla en las universidades ya existentes, las generadas desde el siglo XX. Esto requiere de un gran esfuerzo y compromiso, también de quienes trabajan con las ideas y la cultura, para imaginar, mejorar y en la práctica incluso ir más lejos que los rasgos aquí reseñados. Habrá que crear muchas nuevas instituciones (las necesidades de conocimiento superior son enormes en la mayoría de los países latinoamericanos), pero también, según lo decidan los propios estudiantes, maestros y comunidades, al impulso de estos nuevos vientos de renovación, será necesario iniciar procesos de transformación en las actuales anquilosadas instituciones.

Ese es un proceso sanamente impredecible, que puede superar incluso los rasgos que aquí se identifican. Lo importante, en todo caso, es que la historia futura de la universidad latinoamericana está, en parte importante, en manos de fuerzas nuevas y que son las que hoy están demostrando su capacidad de pensar de manera distinta a las casas de estudio y comenzar a crear nuevas realidades.

## **Bibliografía**

- ABOITES, HUGO (2006) “Autonomía y educación. Contribución de los pueblos originarios a la educación del México del siglo XXI” en: *Memoria* (México DF: CEMOS) N° 207, mayo.
- AVILÉS, JAIME (2007) “Rebelión en el PRD” en: *La Jornada* (México DF: Columna Desfiladero) N° 13, octubre.
- ALDF (2005) *Ley de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México* (México DF: Asamblea Legislativa del Distrito Federal).
- DÁVALOS, PABLO (2007) Conferencia sobre el proceso de creación de la Universidad Intercultural en Ecuador (Santiago de Chile: Reunión del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO), abril.
- LEHER, ROBERTO (2007) Conferencia en la Mesa “Trabalho e carreira docente na educação superior” 30ª Reunión de la Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), octubre.
- LENKERSDORF, CARLOS (2002) *Filosofar en clave Tojolabal* (México DF: Miguel Ángel Porrúa).
- UACM (2005) *El proyecto educativo de la UACM* (México DF: Universidad Autónoma de la Ciudad de México) Documentos de Apoyo Académico.
- (2006) *UACM, Universidad Autónoma de la Ciudad de México. Licenciaturas* (México DF).
- UNAM (2006) “Licenciatura en Bioquímica Diagnóstica. Resumen” (México DF: Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, UNAM) mimeo.
- WEISE, CRISTA (2007) Conferencia sobre las universidades y el movimiento de los pueblos indígenas en Bolivia (Santiago de Chile: Reunión del Grupo de Trabajo Universidad y Sociedad de CLACSO).