

Ficha bibliográfica: Aboites, Hugo 2008 “El futuro de la universidad en América Latina” *Revista Acción Educativa* (Culiacán, Sinaloa, México) Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Sinaloa, No. 8 Enero. Págs. 6-16

EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA¹

Hugo Aboites²

La rebelión que da paso a la universidad latinoamericana del siglo veinte

Hace noventa años un numeroso grupo de estudiantes comenzó en la Universidad de Córdoba un movimiento que habría de transformar las instituciones de educación superior en América Latina. Después de cuatrocientos años de imposición de la universidad colonial y de intentos fugaces por construir algo distinto, finalmente fue posible dar el paso a una universidad que pudo llamarse verdaderamente latinoamericana. Estos jóvenes demandaban que la Iglesia y los poderes civiles sacaran las manos de la universidad, exigían democracia y pedían que la universidad tuviera una clara función social. Demandaban también libertad de expresión, libre acceso a las aulas universitarias y, en el fondo, planteaban que debía terminar la era de la universidad aristocrática y que esta debía abrirse de par en par a las nuevas clases sociales.

En junio de 1918, dirigiéndose al pueblo argentino, esos estudiantes proclamaban su victoria: “Hombres de una república libre, acabamos de romper con la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la dominación monárquica y eclesiástica. Los dolores

¹ Este texto fue presentado como ponencia al Seminario Internacional de Pensamiento Crítico “La estrategia de la izquierda en el siglo XXI”. UNAM, 22 de octubre del 2007.

² Doctor en educación y profesor/investigador del Depto. de Educación y Comunicación de la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco. Coordinador del Grupo Universidad y Sociedad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

que nos restan son las libertades que nos faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón así nos lo advierten: estamos pisando una revolución, estamos viviendo una hora americana.”³ . Y no les faltaba razón, porque a partir de ese momento las universidades latinoamericanas tal vez “no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo.”⁴ Más allá de los ánimos libertarios, el movimiento de los estudiantes fue exitoso porque supo captar bien el momento que vivían las atrofiadas sociedades latinoamericanas (en Argentina, en Chile, en Perú, en Brasil y en México) y porque reflejó también la presión de los movimientos sociales que demandaban un profundo cambio social. Por eso de Córdoba de comienzo de siglo surgió entonces una ola de movimientos estudiantiles que recorrió gran parte de América Latina y que llegó a México primero a San Luis Potosí en 1923 y luego a la Universidad Nacional en 1929 y 1933.

Un siglo más tarde: un nuevo periodo de redefinición de la educación

Es preciso recordar todo esto porque hoy, casi cien años más tarde, América Latina vuelve a estar en un momento de profunda redefinición del curso de su historia a partir de los intensos movimientos sociales que recorren la región. Basta ver las recientes transformaciones políticas y sociales que han ocurrido en Bolivia, Ecuador, Venezuela, de alguna manera en Argentina y Uruguay y, aunque todavía como mera resistencia, también en Chile, Argentina y México.

Este nuevo proceso en América Latina que comienza desde los años ochenta, tiene al menos tres características que conviene resaltar. La primera es el hecho de que se trata de movimientos en contra del neoliberalismo que, sin embargo, una y otra vez involucran a la educación. En el caso de México, desde el comienzo de las políticas de austeridad y de ajuste de los años ochenta, los primeros movimientos estuvieron a cargo de los sindicalistas universitarios y de las secciones sindicales los maestros democráticos (1983 y 1985). En la segunda mitad de esa década, en 1986, los estudiantes de la UNAM declararon una huelga que resultó exitosa, en contra de las

³ En Trindade, Hélgio 2001 “As metáforas da crise: da ‘universidade em ruínas’ às ‘universidades na penumbra’ na América Latina” en Gentili, Pablo (org.) *Universidades na penumbra. Neoliberalismo e reestruturação universitária* São Paulo, Edit. Cortez CLACSO, p.15.

⁴ Germán Arciniegas, citado por Tünnermann Bernheim, Carlos “Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina” en *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Caracas: Ed. CRESALC, 1996, pp. 11-38.

primeras medidas de reforma neoliberal aplicadas en la universidad, y en 1989 maestros y padres de familia de la educación básica participaron en un prolongado paro en toda la región metropolitana. Las movilizaciones continuaron en la segunda mitad de los años noventa, en universidades y escuelas, y fue claro entonces que el terreno educativo se había convertido en uno de los espacios más importantes para agrupar imaginarios y voluntades colectivas.

Una segunda característica de la respuesta frente al neoliberalismo es que ya para fines de los noventa y primeros años del siglo veintiuno, las luchas en el campo educativo también habían comenzado a generar visiones distintas y proyectos concretos de una nueva educación y universidad. En Brasil, el movimiento de los *Sem Terra* produjo una pedagogía propia para cimentar su proyecto de lucha, y la Escuela Florestan Fernandes representa una experiencia concreta de su concepción de la educación superior. En Argentina, los maestros de nivel básico han conseguido no sólo revertir la ley federal de educación neoliberal de los noventa, sino impulsar la Ley de Educación Provincial (2006) que contiene gran parte de las demandas que los propios maestros fueron construyendo a lo largo de años.⁵ En ese mismo país, la oposición a las dictaduras militares generó también un modesto pero importante proyecto, el de la Universidad de las Madres de la Plaza de Mayo, además de iniciativas concretas de una educación superior distinta en el seno de las viejas universidades.⁶ En Chile, la rebelión de los jóvenes de educación media, los llamados “pingüinos”, vino a cuestionar por primera vez y de raíz uno de los proyectos educativos neoliberales más arraigados del

⁵ “Luego de estos 10 años de lucha y de haber construido la correlación de fuerzas necesaria y una amplia política de alianza, ambos objetivos han sido logrados. Hemos logrado la derogación de la Ley Federal de Educación y la aprobación de una nueva ley, en la cual están contenidas gran parte de las construcciones colectivas que en términos de propuesta alternativa a la Ley Federal había desarrollado la CTERA en sus congresos provinciales y nacionales” (Maldonado, Stella, CTERA, Suplemento Digital de la Revista La Educación en Nuestras Manos, 9 de agosto, 2007).

⁶ Vease, por ejemplo, Capellacci, I.; Guelman, A. y Pereyra, K. “Reto pedagógico del presente: La formación de los trabajadores en empresas recuperadas” que, por ejemplo, señala que “la definición del espacio de formación está profundamente vinculada con la constitución de los trabajadores de las empresas recuperadas y organizaciones sociales emergentes. El espacio pedagógico de formación permite establecer un vínculo de respeto mutuo, de intercambio de saberes, de confianza que rompe con el modelo asimétrico de capacitación convencional. También Kantarovich, G., “Transferencia universitaria y actores educativos. Nuevas perspectivas hacia la recuperación y producción conjunta de saberes socialmente relevantes”, reflexión teórica muy interesante, que parte de la premisa de que “el papel de la universidad no es ‘volcar’ a la sociedad conocimiento que esta no produce y del que nada sabe, sino que lo que se intenta es dar cuenta de la posibilidad de colaboración, interacción y producción conjunta.”(p.140-141). Ambos trabajos en Llomovatte, Silvia et al., 2007 *La universidad cotidiana*. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.

subcontinente.⁷ En Bolivia, las poderosas luchas indígenas que llevaron a Evo Morales al poder, habían ya propiciado la creación de las *universidades comunitarias*, y un proceso semejante ocurría en Ecuador con las *universidades interculturales*, también generadas desde el seno de las comunidades indígenas. En Venezuela, las universidades bolivarianas dan respuesta a los jóvenes tradicionalmente excluidos de las ahora burocratizadas universidades del siglo veinte.⁸ En México, la rebelión armada de las comunidades zapatistas (1994) ya para 1998 se había convertido en todo un sistema autónomo de educación y, pocos años más tarde, había inspirado la creación de la *Universidad de la Tierra*. Una universidad que responde a las necesidades de conocimiento superior de una amplia zona del sureste mexicano. La huelga de los estudiantes de la UNAM, en 1999-2000, también tuvo repercusiones muy importantes en la generación de nuevos modelos de educación superior, como veremos, y, finalmente, el surgimiento de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO) en el 2006 aparece en combinación con un movimiento magisterial de largo aliento. Esta última relación no es casual, como tampoco el apoyo que los estudiantes de la Universidad Autónoma Benito Juárez de (UABJO) ofrecieron a la naciente Asamblea Popular. Desde años atrás los maestros han venido estableciendo novedosas iniciativas y una vez más profunda relación con las comunidades, como el *tequio educativo*.

Una tercera característica del actual periodo es que la resistencia y el surgimiento de proyectos de educación distintos, tiene como trasfondo la profunda crisis en que vive inmersa la política educativa neoliberal. En México y en toda la región latinoamericana,

⁷ Como se informó profusamente en 2006, los estudiantes demandaban, además de facilidades para el transporte, que existieran condiciones iguales de recursos en todos los planteles, para anular así la profunda diferenciación que existe en el sistema educativo de ese país, gracias a las políticas de competencia y financiamiento diferenciado.

⁸ Estas universidades son gratuitas, no tienen examen de selección y son federales. Su surgimiento y características se explican así: “en vista de la terrible situación de las universidades autónomas [reducida matrícula, altos costos, costos burocráticos], lo que estamos proponiendo es un sistema que garantice el derecho a las grandes mayoría y por eso aparece Misión Sucre, y por eso... hoy tiene más estudiantes que las cinco universidades autónomas tradicionales...” (p.10). Así, “mientras en el año 98 había sesenta municipios que tenían instituciones de educación superior, hoy hay 272 municipios con instituciones de educación superior, porque la universidad sale de sus muros y va al pueblo...y desde y con la comunidad y para la comunidad, se transforma en un nuevo tipo de universidad...” (p.6). “Es un nuevo tipo de concepción, es la universidad de las fábricas, es la universidad en el hospital, es la universidad del cuartel, es la universidad en el campo... Es la aldea universitaria flexible, donde distintas universidades dan en todo el país y no nada más en una ciudad, carreras que estén de acuerdo con las demandas de la localidad... estamos tratando un nuevo tipo de universidad que está municipalizada, que se extiende por todo el territorio nacional y que trabaja con las comunidades (p.17). Istúriz, Aristóbulo y Moncada, Samuel (ministros de educación y de educación superior respectivamente) 2005, *Políticas educativas de los ministros de educación superior y educación y deportes* Caracas, Ven. Imprenta Nacional y Gaceta Oficial,

se prometía que la apertura de la educación a los capitales privados, la competencia entre escuelas y maestros, la evaluación sistemática y reiterada de decenas de millones de estudiantes habrían de generar un dinamismo y una mejora inusitada en la educación.⁹ Pero esto no ha ocurrido. El panorama más bien es de un estancamiento generalizado, cuando no de retroceso. Después de casi treinta años de reforma neoliberal aún los cuestionables y limitados *tests* de PISA y ENLACE muestran lo que todos sospechan: que la mayoría de los niños y jóvenes (cerca del 80 por ciento) no están alcanzando niveles satisfactorios de conocimiento. En la educación superior, por otra parte, la competencia por recursos entre instituciones no ha mejorado al conjunto de las instituciones pero sí ha traído una brutal diferenciación entre universidades ricas y universidades pobres. Los programas de pago según el mérito (*merit pay*, también llamados “estímulos”) han fomentado el deterioro de los tejidos institucionales. El enorme crecimiento de la educación privada –escuelas de muy discutible calidad-, por otra parte, está contribuyendo a una drástica caída en los niveles del sistema global de educación superior, pues la política restrictiva al acceso a la educación pública hace que cada día crezca más el número de jóvenes que no tiene más opción que la escuela privada. El colocar un examen estandarizado como el referente fundamental de la calidad de las instituciones también ha vuelto más estrecha la visión sobre la formación universitaria, e igual resultado está teniendo la reforma de los planes de estudio que abandona todo intento por dar una base científica y crítica a la formación profesional y la define como una mera capacitación. Esta tendencia se ha visto todavía más fortalecida con el surgimiento de modelos universitarios –como el de las universidades tecnológicas en México- que con carreras de dos años y dirigidas por empleadores y funcionarios públicos, enfatizan la idea de la educación superior como un apéndice del mundo empresarial.

La imposición de medidas neoliberales en la universidad ha deteriorado profundamente, por otro lado, la autonomía, y ha venido a fortalecer las estructuras de poder burocrático en las instituciones. Estudiantes y trabajadores universitarios son ahora más que antes excluidos de las grandes decisiones y se ha pasado así de la universidad cuya autonomía

⁹ En el fondo se proponía como camino copiar la experiencia estadounidense de educación superior y algún analista latinoamericano como Simon Schwartzman de Brasil, abiertamente llegó a plantear que “falta en América Latina un cultura individualista como la estadounidense, que pudiera servir de base para un sistema de educación superior moderno, centrado en los mecanismos de mercado.” (*Universidad Futura*, Verano 1995, Vol.6, Núm. 18).

buscaba garantizar la pluralidad de visiones, a la universidad de los gerentes que sólo busca ofrecer un servicio de calidad y responder eficientemente a las directivas gubernamentales centralizadas.

Como resultado global, la identidad social de la universidad se ha deteriorado sustancialmente. A pesar de la intensa propaganda de las burocracias universitarias, la universidad pública cada vez menos es vista como patrimonio social y más como un filtro para excluir del acceso a empleos y mejor calidad de vida a los grandes sectores sociales populares. La combinación de la restricción a la matrícula y el uso de exámenes estandarizados discriminatorios acentúan este fenómeno. Tómese el caso de instituciones como la UAM y la misma UNAM en México. En esta última, de cada 100 hijos de obreros que solicitan ingreso a la licenciatura sólo 8 lo consiguen, pero de cada 100 hijos de directivos y funcionarios accede más del doble, 18. La crisis de la educación superior bajo el neoliberalismo aparece también en su incapacidad para responder a la demanda global. Al comienzo de los años ochenta, había en México 8 millones de jóvenes mexicanos entre 16 y 24 años que no estaban inscritos en escuela alguna; en la actualidad son cerca de 16 millones. Al mismo tiempo, la universidad autónoma pública aparece cada vez más vinculada con poderosos intereses empresariales –desde los de la industria farmacéutica, hasta la automotriz, pasando por la industria de la guerra de los Estados Unidos.

Restricción en la matrícula, vinculación y creciente ingerencia empresarial en la universidad son rasgos de una universidad de país maquilador. Es decir, para un modelo de desarrollo nacional fincado en la oferta de mano de obra barata y pobremente calificada, más algunos reducidos estratos de alta calificación para atraer la inversión extranjera. Esta frecuentemente se materializa en plantas de ensamble de productos extranjeros (“maquiladoras”), que requieren un gran número de obreras con poca escolaridad y una reducida proporción de profesionales y técnicos de alto nivel. Este enfoque llega incluso a adoptarse como política explícita de los rectores de universidades.¹⁰

¹⁰ Señala la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de México (ANUIES) en su proyecto de educación superior para el siglo veintiuno que para el futuro “las instituciones de educación superior...continuarán operando en un contexto de desigualdades regionales. De acuerdo con la tendencia se espera que *la frontera norte esté más articulada con las economías norteamericana y mundial* y se fortalezca como polo de desarrollo industrial con el establecimiento de

Una coyuntura de transformación

En un contexto social de profunda crisis y de fuertes movimientos; de hartazgo creciente frente a la corrupción y el descarado acaparamiento de la riqueza, no sólo ha vuelto urgentes y visibles las reivindicaciones ancestrales de los pueblos indígenas olvidados y excluidos entre los excluidos, sino también las demandas que con su creciente presencia hacen los niños y jóvenes excluidos, los millones en el campo y en las periferias de las ciudades latinoamericanas que no tienen acceso a una vida digna y tampoco a la educación. Este contexto de crisis social y educativa, ha mostrado además con claridad que la universidad se encuentra ahora encadenada a nuevos poderes del orden neoliberal. La rebelión de 1918 respondía a la presión de las clases medias por ocupar un papel protagónico en la sociedad en contra de las conservadoras aristocracias. Lo que ahora vivimos es la presión de los millones de excluidos por el orden neoliberal. En concreto en el terreno de la educación, estos grupos sociales no están pidiendo que simbólicamente se incluya sólo a algunos de ellos, o que se les otorguen becas y créditos para poder acceder a una universidad que les es ajena, más bien en los hechos están exigiendo una profunda redefinición del carácter mismo de la universidad. Las experiencias concretas anuncian apenas los primeros rasgos de lo que podría ser en el futuro una modificación mucho más de fondo. Esto es lo que explica no sólo las revueltas en la educación, también el surgimiento de visiones distintas y de experiencias concretas y muy distintas a cargo de maestros y comunidades en toda la región latinoamericana.

Las interrogantes específicas sobre las experiencias de una universidad distinta

¿Cuáles son en concreto estas nuevas propuestas universitarias que están surgiendo de los movimientos y reclamos sociales y de la crisis sistémica de la educación? ¿Cuáles son algunos de los rasgos más importantes que ofrecen como referencia para la construcción de una universidad distinta?

industrias principalmente en la rama electrónica y de computación y la ampliación de la industria maquiladora. Por otra parte, *la región sur del país no habrá superado* del todo los rezagos económicos y sociales acumulados históricamente. (ANUIES, 2000:26).

Para responder a la primera pregunta ofrecemos dos grandes ejemplos que pueden ilustrar la dirección general en que se están moviendo las experiencias del surgimiento en el siglo veintiuno de una educación superior distinta a la neoliberal.

Un primer ejemplo son las universidades que se señalaba aparecen al calor de los movimientos de los pueblos indígenas en Bolivia y, también, en México. En Bolivia el 60 por ciento de la población es indígena y, sin embargo, sus jóvenes han estado prácticamente ausentes de la educación superior (que, además, es predominantemente privada). Sin embargo, en el contexto de una fuerte y bien organizada presencia indígena, el acceso a la educación superior se ha convertido en un tema central del horizonte de los cambios. Las universidades indígenas que han surgido en los últimos años son, por eso, fruto de un largo proceso de reflexión y discusión en las comunidades y organizaciones indígenas, al par que la conciencia y la organización política. Aunque algunas regiones y grupos han decidido que su demanda se satisface con la creación de universidades típicas para llevar a cabo los estudios comunes de administración y leyes, las más interesantes son los centros de estudio que abiertamente se plantean como propósito la recuperación y el fortalecimiento del conocimiento, la cultura y la lengua indígenas aunque –como en el caso de Ecuador- en interacción con otras culturas (de ahí su nombre de “universidades interculturales”). De ahí que estas universidades se definan como claramente indígenas, tienen su sede en las comunidades, son gobernadas a la manera tradicional –un consejo comunitario-, y retoman en sus prácticas pedagógicas las concepciones del tiempo indígena -circular y, por tanto, deliberativo y colectivo-, en contraste con la idea criolla y europea de la acumulación lineal e individual del conocimiento. Los maestros, no necesariamente indígenas, vienen sin embargo capacitados en la cultura e integrados a las comunidades.

La Universidad de la Tierra en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, México, es por otro lado, la expresión educativa que resulta de una lucha política (y en su primer momento, armada) con una enorme profundidad y visión. Aunque formalmente no forma parte del sistema educativo autónomo que se han dado las comunidades zapatistas, recoge sus planteamientos fundamentales –que mezcla con visiones pedagógicas libertarias más recientes-, y mantiene una estrecha relación con las comunidades y el movimiento zapatista. Así, los estudiantes son seleccionados y enviados a esa institución por las propias comunidades para formarse y luego reintegrarse a ellas, y no existen otros

requisitos para el acceso. La universidad se interesa también en la recuperación y ampliación del conocimiento y cultura indígenas como parte de la formación, pero, además, plantea una interacción sistemática de los estudiantes con otras perspectivas que permitan comprender el contexto en que se desarrolla su esfuerzo de sobrevivencia y lucha. Por ejemplo, los estudiantes que realizan estudios profesionales de cuatro años de duración en carreras tales como abogacía autónoma, arquitectura vernácula, hidráulica y electricidad, participan también durante dos años en un seminario que analiza la realidad nacional y la perspectiva de algún pensador occidental, como Wallerstein. Es también, una universidad que se nutre de un estrecho contacto y apoyo de investigadores y docentes de otros centros de estudio. La universidad no tiene un procedimiento de selección salvo el mencionado, a cargo de las comunidades y tampoco existen los plazos perentorios para terminar los estudios. Los jóvenes viven y trabajan en un espacio comunitario.

En ambos casos, en Bolivia y en México, estas universidades no son reconocidas por el Estado y se sostienen con las contribuciones de las propias comunidades y estudiantes, o con el apoyo de fundaciones internacionales y la solidaridad de grupos estudiantiles, como es el caso de Chiapas.

Además de las experiencias surgidas de las luchas de comunidades y movimiento indígenas, otro tipo de experiencias responde a la presencia y luchas concretas de estudiantes en contra de los modernizados mecanismos de exclusión de los jóvenes de clases populares respecto de la educación superior. Son los jóvenes para quienes la universidad está cerrada, y aparece custodiada por los viejos y nuevos cotos de poder, fincados en las tesis sobre la excelencia y calidad.

Tal vez uno de los movimientos más representativos de esta demanda urbano-juvenil fue el movimiento de estudiantes de la UNAM de fin del siglo pasado (1999-2000). Un movimiento donde claramente los jóvenes estudiantes de origen más popular que forman parte de la universidad, defendieron y reivindicaron para sí y para otros muchos ausentes, el derecho a la universidad. Los estudiantes demandaban la gratuidad absoluta de la educación, una conducción democrática de la universidad (congreso resolutivo), la anulación de las crecientes limitaciones a la permanencia y al paso del nivel medio superior al superior dentro de la propia institución y rechazaban las evaluaciones

discriminatorias de agencias privadas como el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval). Con esta lucha esbozaron algunos de los rasgos más elementales de lo que debe ser una universidad realmente está abierta a los jóvenes de clases populares. Estas demandas convocaron a decenas de miles de estudiantes y le imprimieron al movimiento un carácter sumamente profundo y radical que hizo que la huelga sólo pudo terminar con la intervención de la policía federal militarizada y la prisión para más de mil estudiantes.

Tras la represión, cárcel y persecución de quienes con la huelga sostenían estas demandas, y la reacción masiva e inmediata de segmentos sociales muy numerosos por la toma de la universidad por fuerzas armadas y el encarcelamiento de estudiantes, una parte de la clase política nacional cayó en la cuenta de la legitimidad social de las demandas y captó claramente que estas respondían a la nueva situación creada por casi tres décadas de neoliberalismo. De ahí que el Gobierno de la Ciudad de México (encabezado por Andrés Manuel López Obrador) optó por dar una respuesta que equivalía a aceptar los puntos principales del pliego de demandas de los estudiantes. Así, menos de dos años después del violento final de la huelga, el gobierno de la Ciudad crea un sistema de educación media superior o bachillerato (para jóvenes de 15-18 años de edad) y un conjunto de sedes de universitarias de la que sería la Universidad Autónoma de la Ciudad de México, UACM. Esta institución está enfocadas a dar atención a las zonas más abandonadas por las iniciativas de educación superior del siglo veinte y constituyen una serie de centros de estudio totalmente gratuitos; sin examen de selección (ni privado, ni de la propia institución); sin presiones a los estudiantes para completar los estudios en un tiempo determinado, al contrario, con apoyos específicos para que cada quien pueda ir a su propio paso; sin exámenes de egreso a cargo de una agencia externa privada (Ceneval), y, también muy importante, sin los ‘candados’ que impiden que la conducción institucional esté totalmente a cargo de los propios universitarios mediante una democracia representativa. Así, no existe la usual Junta de Gobierno que elige al rector y resuelve otros asuntos clave, en su lugar, una estructura de poder que claramente establece el principio de la subordinación de los funcionarios a un Consejo Universitario integrado por representantes de académicos, estudiantes y

autoridades. Este consejo se encarga entre otras cosas decisivas, de la elección del rector.¹¹

Los rasgos posibles de una nueva universidad

Podemos ahora dar una breve respuesta a la segunda pregunta que nos hacíamos páginas atrás, acerca del significado que pueden tener experiencias como estas en la creación de rasgos para el futuro de la universidad latinoamericana. Para esto, lo primero que sería necesario aclarar es que estos ejemplos no son paradigmas que deben adoptarse mecánicamente. Son ejemplos que permiten captar el movimiento fundamental que las impulsa y también los rasgos más profundos que las sustentan, a fin de someterlos a escrutinio para su materialización en otras iniciativas y contextos distintos. Estos rasgos son también propuestas para el debate sobre cuáles deben ser los objetivos para la lucha por la transformación de las actuales universidades, atrapadas entre las iniciativas neoliberales que las enajenan de su entorno social y de sus propios estudiantes y las fuertes tendencias a la burocratización.

El primero de estos rasgos es la redefinición de la autonomía que estas experiencias están trayendo consigo. La autonomía que nació en Córdoba se convirtió en un instrumento sumamente útil para construir la universidad del siglo veinte y permitió que esta se colocara como una institución central en la etapa histórica las soberanías nacionales. La universidad representó un espacio de pensamiento y formación de los jóvenes que fue crucial para el desarrollo político y social de la América Latina de esos años. Cientos de miles de hombres y mujeres tuvieron contacto con corrientes de pensamiento de vanguardia en las ciencias y las humanidades y esto hizo posible que en el América Latina se dieran avances teóricos y experiencias concretas en todos los órdenes, las mismas que fueron luego muy importantes para el desarrollo posterior de

¹¹ Falta ver si esta institución continúa desarrollándose con planes de estudio dotados de amplios horizontes en la ciencia y humanidades, con reglamentaciones y prácticas que amplíen la democracia, con condiciones estables y dignas de trabajo para quienes ahí laboran, con la autonomía fortalecida y con una estrecha vinculación con las necesidades de conocimiento de los sectores mayoritarios de la región metropolitana, pero ciertamente ya cubrió un primer y decisivo tramo. Su importancia, radica, no sólo en que viene a materializar parte de los ideales incumplidos de Córdoba, sino que además al hacerlo en este momento histórico representa una propuesta radical, claramente distinta de la neoliberal y de la universidad burocratizada del siglo veinte. Tampoco es de poca importancia el hecho de que muy probablemente iba a ser la primera de decenas de preparatorias y universidades distintas que habrían de construirse a lo largo y ancho del país. Si el fraude no lo hubiera impedido.

estos países. Sin embargo, la manera como frecuentemente se definió la autonomía – como responsabilidad sobre todo de los funcionarios y grupos en el poder de la institución- facilitó que al llegar la oleada neoliberal esta fuera incapaz de resistir las presiones que se le hicieron desde gobiernos, organismos privados nacionales e internacionales y corporaciones. Esta crisis y decaimiento radical de la autonomía fue también provocada por el hecho de que, a diferencia de los gobiernos nacionales del siglo veinte, la corriente neoliberal trajo gobiernos que plantearon la exigencia de que la universidad debía ser intervenida y sujeta a un estricto control mediante las evaluaciones externas y privadas o gubernamentales para ingreso y egreso de sus estudiante; la revisión permanente de sus planes de estudio por organismos acreditadores; la entrega de recursos condicionada a una suerte de concursos de los planes de desarrollo institucional de cada universidad y a la aceptación de criterios y lineamientos sobre la orientación de la universidad. .

En un contexto como este, la aportación que hacen las nuevas experiencias universitarias apunta a decir que para que la autonomía subsista y se revitalice, esta debe estar arraigada en ámbitos más amplios que en las solas cúpulas directivas y en las juntas de gobierno o en el solo recinto universitario. Porque estas son fácilmente presionadas (con el condicionamiento de los recursos) a interiorizar las tesis neoliberales y pactar con los actores sociales que se benefician con la globalización depredadora. Las universidades autónomas para el futuro deben contar con una estructura que les dé raíces profundas en los ámbitos sociales regionales y comunitarios de vertiente más popular y representativa de las necesidades de conocimiento y formación la gran mayoría de la población. Esta es la lección que ofrecen las universidades indígenas cuya independencia la garantiza precisamente su arraigo a contextos sociales y regionales. Al mismo tiempo, deben también buscarse mecanismos más amplios de representación y participación al interior de la institución (consejos universitarios verdaderamente independientes, elección libre de autoridades, congresos resolutivos, referendums) que tengan un papel protagónico en la conducción de la universidad y que, además de tomar las decisiones más importantes, puedan establecer lineamientos para la acción de los funcionarios institucionales y mecanismos que garanticen una estrecha rendición de cuentas.

Un segundo rasgo muy importante es que estas nuevas experiencias están trayendo consigo nuevos protagonistas de la educación superior, y esto implica profundos cambios en la universidad. Como se señalaba, ya no son las clases medias las que demandan un lugar en la universidad sino los enormes conjuntos de jóvenes excluidos que habitan en la periferia de la modernidad de las sociedades neoliberales. Este cambio requiere una transformación de la mentalidad universitaria, las estructuras de gobierno, los mecanismos de acceso, la reglamentación y la organización académica, que deben ajustarse a las nuevas demandas y necesidades de acceso, de formación y profesionalización que tiene la actual población joven y estructuralmente excluida, pero también a las necesidades de un momento de tránsito al posneoliberalismo como es el actual. Como la construcción de un país distinto, que responda a las necesidades de todos, no pasa ya por la educación dedicada casi exclusivamente a las clases medias, sino que requiere generar y difundir el conocimiento superior de la manera más amplia posible, debe pensarse en una universidad capaz de educar a los jóvenes desempleados, a los que laboran en las fábricas y talleres, los que viven en las áreas rurales. Llevar la universidad a todas partes es algo que ya es posible actualmente con el uso de combinaciones creativas de tecnología y de los recursos y, sobre todo, con la ampliación y multiplicación de las sedes universitarias. La municipalización de la educación superior en Cuba, por ejemplo, es un intento cuyo funcionamiento y resultados debe analizarse. El hecho de que en la periferia de la C. de México y en otros estados vecinos estén surgiendo iniciativas universitarias de este nuevo tipo, representan una de las más importantes oportunidades que tienen las instituciones públicas ya establecidas para ampliar su ámbito a todo el país. Al vincularse con las instituciones que surgen desde las comunidades y movimientos sociales y ofrecer apoyos institucionales desinteresados (y libres de intentos de imposición de visiones sobre la universidad) están creando puntos de apoyo naturales para su propia transformación de universidades individualizadas a verdaderos polos universitarios que les permitan a ellas mismas transformarse.

Un tercer rasgo que aparece nítidamente en las experiencias del comienzo del siglo veintiuno es el intento deliberado por replantear el estudio de las disciplinas y de las profesiones. Tanto en el caso de las experiencias de las comunidades indígenas como de las universidades urbanas de nuevo tipo, aparece claro el propósito de incluir visiones más amplias (de la propia cultura, o mediante prácticas interculturales) y elementos

claves de la propia cultura (lengua, tradiciones) como marco a la formación profesional. Aparece claro también el propósito de reformular las profesiones mismas en forma tal que respondan a las necesidades y perspectivas de comunidades, regiones con características específicas y zonas urbanas. De manera importante aparece el esfuerzo por incorporar el conocimiento llamado ‘tradicional’ a la formación profesional ‘moderna’ en combinaciones distintas.

Un cuarto elemento importante es que las nuevas experiencias, junto con las endémicas carencias monetarias de la mayoría de las universidades públicas, están urgiendo a nuevos planteamientos sobre el financiamiento de la educación superior. El financiamiento de la universidad del siglo veinte fue sobre todo un mecanismo para asegurar la subordinación política de los universitarios al Estado. El financiamiento de las décadas más recientes, subordina la universidad al diseño neoliberal de la educación, con mecanismos que sólo modernizan la discrecionalidad y clientelismo anteriores. Los financiamientos y salarios condicionados a instituciones y maestros, así como las becas y créditos para los estudiantes engarzan a las instituciones y sus actores con mayor fuerza a los gobiernos y vuelve casi imposible la subsistencia de modelos distintos de educación superior. De ahí que estas nuevas experiencias están en los hechos planteando la necesidad de un financiamiento distinto. Esta debe estar basada en los principios de patrimonio y equidad. Patrimonio, en el sentido de que debe pugnarse por establecer una conexión directa y estable entre una fuente de ingreso estatal (por ejemplo, la del petróleo), y los recursos destinados a las universidades públicas, de tal manera que estas cuenten con lo necesario, independientemente de cambios en los gobiernos y en el Congreso. Ya la UACM de la C. de México incorpora una escala móvil de los recursos que deben entregársele, que le asegura su patrimonio. En general, estos recursos deben ser distribuidos de acuerdo con el principio de equidad, en el sentido de que deben ser especialmente favorecidas las iniciativas de comunidades, regiones y las que son en beneficio de amplios grupos sociales.

Un quinto y último rasgo que es necesario mencionar es que estas nuevas experiencias están cuestionando no sólo el tema de la conducción al interior de las instituciones, sino la cuestión más amplia de quién debe estar a cargo de la conducción nacional de las universidades e incluso, de la conducción solidaria y amplia a nivel latinoamericano. Abrir paso a nuevas instituciones, y generar cambios de fondo en las actuales

universidades es algo que requiere de un contexto favorable que haga posible dejar atrás la visión neoliberal. Se requiere por tanto comenzar a pensar en el tipo de entidad u organismo que ejerza la conducción (aunque no el gobierno de cada institución)¹² de la educación superior a nivel nacional, y cuya composición refleje la realidad social más amplia y pluricultural del país y sus necesidades de conocimiento superior. Una entidad que refleje también los esfuerzos comunitarios y regionales, las demandas de los estudiantes y de los jóvenes sin escuela, los requerimientos de un desarrollo económico amplio y para todos.

Indudablemente que, como toda experiencia novedosa, lo que está ocurriendo hoy en el campo de la educación superior latinoamericana tiene muchos ángulos. Estos son sólo algunos de ellos, pero vale la pena recalcar que este es el terreno donde están surgiendo hoy iniciativas distintas, capaces de avanzar en el debate y construcción de una nueva universidad. Una universidad distinta que haga posible que el conocimiento, el que se generada desde la profundidad de la historia y desde la luz del presente, junto con la ciencia y tecnología modernas, sea la base de la construcción de sociedades libres y solidarias en América Latina. Conformarnos con defender la universidad pública en abstracto o en sus términos actuales, sin más, es correr el riesgo de terminar defendiendo a las burocracias que las controlan, sus cotos de poder y sus pactos con empresas y gobiernos, su idea restrictiva de la educación superior, y así como terminar defendiendo el mismo paquete neoliberal enquistado en ellas. Defender a la educación pública es más bien, en el fondo, apostar y trabajar por su transformación. Hoy también y una vez más, es posible pensar en una nueva y diferente hora americana, como mencionaban los jóvenes de 1918. Hoy más que nunca, América Latina necesita integrar a todos al conocimiento superior. Y esto es indispensable para que los pueblos latinoamericanos puedan tener voz y fuerza en la construcción de un mundo distinto. Como lo decían los estudiantes rebeldes durante la huelga de la UNAM en 1999-2000, “sin la raza, ¿cómo hablará el espíritu?”¹³

¹² Como una manera de distinguir entre la adopción de grandes lineamientos y políticas (conducción) y la toma de decisiones concreta en cada institución autónoma (gobierno).

¹³ Esta frase, que apareció como graffiti en un muro de la UNAM durante esa huelga estudiantil, es una afortunada paráfrasis del lema impreso en el escudo de la Universidad Nacional y que dice: “por mi raza hablará el espíritu”.