

*Crisis y rescate de la universidad: Contribución
al debate en torno al 'Proyecto de Mejoramiento
de la Calidad y la Equidad de la Enseñanza
Superior (MECESUP)'*

Luis Cifuentes Seves
Universidad de Chile

INTRODUCCIÓN

La universidad tradicional (también llamada “compleja”) está sufriendo no sólo una crisis presupuestaria y de apoyo público en el mundo entero, sino una crisis de sentido que cuestiona su existencia. Esta crisis paradigmática tiene un antecedente directo en la que sufrió la universidad medieval entre los siglos XVI y XVIII y que condujo, a comienzos del siglo XIX, al reemplazo del paradigma medieval por el paradigma moderno, cuyo fin último fue apoyar el desarrollo de la sociedad industrial. Doscientos años después, un nuevo paradigma - ajustado a las necesidades de la sociedad posindustrial - está en proceso de nacer y ya es posible advertir algunas de sus características. Este trabajo analiza la crisis paradigmática de la universidad, sus consecuencias en las universidades chilenas y propone rescatar los aspectos más valiosos de la universidad, hoy en declinación, para hacerlos parte de la universidad del futuro.

1. Historia y crisis paradigmáticas

1.1 Orígenes de la universidad

Las universidades no fueron las primeras escuelas superiores ni profesionales en la historia. En verdad, las primeras evidencias de formación profesional se encuentran en la cultura sumeria alrededor del año 2400 a.C., y también hubo notables precursoras de la universidad, como por ejemplo la academia de Platón (367 a.C.), el liceo de Aristóteles (336 a.C.), las escuelas surgidas en torno a la biblioteca y museo de Alejandría (siglo III a.C.). Asimismo, hubo escuelas superiores en Constantinopla (siglo V d.C.), India (Nalanda, siglo V), China (Xian, siglo VII) y en la zona de dominación árabe (Bagdad, Cairo, Córdoba, Granada, Toledo, siglos X y XI).

La universidad (con el nombre de tal) nace en Europa entre los siglos XI y XII, primero en la forma de *universitas scholarium* (comunidad o gremio de estudiantes) y más tarde como *universitas magistrorum* (comunidad o gremio de maestros). En el primer caso, grupos organizados de estudiantes contrataban maestros para que les impartieran una formación básica (las “siete artes liberales” y las “tres filosofías”) y una formación profesional en medicina, derecho o teología. Los estudiantes regían la *universitas* y, por tanto, el cargo de rector era desempeñado por un estudiante; el prototipo fue la Universidad de Bolonia. En el segundo caso, los maestros ofrecían los mismos servicios a los jóvenes, pero eran los docentes quienes administraban la *universitas* y el rector, en consecuencia, era un maestro; en este caso, el prototipo fue la Universidad de París.

Como señala Rashdall¹, con pocas excepciones, las universidades italianas siguieron el modelo escolar, mientras que las universidades del norte de Europa siguieron el modelo magisterial. En algunos lugares (especialmente España y el sur de Francia) se desarrolló un modelo mixto (*universitas magistrorum et scholarium*) en que estudiantes y maestros cogobernaban. Así, por ejemplo, los estatutos de 1422 de la Universidad de Salamanca establecían que el Consejo debía estar integrado por el rector, el canciller, veinte delegados estudiantiles y diez delegados docentes.

El primer antecedente de una ley orgánica universitaria fue la carta de privilegios otorgada por el emperador Federico I Barbarroja a los estudiantes de Bolonia en 1155². De allí en adelante, diversas universidades recibieron privilegios por carta imperial o bula papal.

1.2 La crisis paradigmática del siglo XVIII

A partir del siglo XIII las universidades, y especialmente sus facultades de teología, se convirtieron en cuarteles generales del escolasticismo, un movimiento político-religioso-cultural liderado por la Iglesia y que tuvo por fin canalizar y

controlar la difusión de la tradición cultural grecolatina (redescubierta entonces por los europeos en fuentes árabes y mesorientales), de tal suerte que no amenazara el orden establecido. Por primera vez, la universidad fue políticamente instrumentalizada, lo que condujo a una pérdida del carácter crítico que la distinguió en sus primeros años.

La declinación de las universidades llevó a muchas de ellas a la irrelevancia o a la desaparición; del siglo XV en adelante ellas se opusieron al Renacimiento, a la Reforma y a la ciencia moderna. Un ejemplo decidor consiste en que la Universidad de Florencia desapareció cuando el Renacimiento estaba en pleno ascenso (1472)². *El paradigma universitario medieval demostró su agotamiento*. La revolución inglesa de 1642-48 cuestionó la existencia de las universidades de Oxford y Cambridge y la revolución francesa eliminó la Universidad de París (1793).

Sólo alrededor del cambio de siglo (XVIII-XIX) se produce el renacimiento universitario, con tres modelos: la universidad napoleónica (la refundada Universidad de París, 1806), la universidad inspirada por Wilhelm von Humboldt (la Universidad de Berlín, 1809) y la universidad técnica (la Escuela Politécnica de París, 1794). La primera puso énfasis en la formación profesional, la segunda centró sus esfuerzos en la investigación y la tercera, en el desarrollo de las disciplinas que apoyaran el desarrollo industrial. Los tres modelos tuvieron por fin el adecuar la universidad a los requerimientos del desarrollo material y cultural de la sociedad industrial. De ellos deriva la universidad moderna.

1.3 Funciones de la universidad

La universidad moderna, en cumplimiento de los objetivos de los tres modelos que la inspiraron, es multifuncional y polimórfica. Clark Kerr la definió, irónicamente, como “un conjunto heterogéneo de instituciones vagamente relacionadas con la educación superior, unidas por problemas comunes de estacionamiento”³. La tríada “docencia, investigación y extensión”, tan en boga en América Latina desde los sesenta, no representa adecuadamente las funciones de la universidad y es desconocida en Europa, los Estados Unidos y Japón. El intento por limitar las funciones universitarias a un número reducido es igualmente desconocido en el mundo desarrollado.

Así por ejemplo, Casper⁴ señala nueve funciones de la universidad moderna que, a su juicio, también serán propias de la universidad del siglo XXI. Entre ellas se encuentran la integración social, étnica y generacional, la creación de redes sociales, la selección de cuerpos académicos y evaluación de pares, la generación de una comunidad mundial de estudiosos y creadores y la transferencia de conocimientos.

Los estatutos de las universidades latinoamericanas reformadas en los años sesenta incluyeron expresamente funciones adicionales: la reflexión filosófica, la

reflexión teológica, la creación artística. En los hechos, la universidad ha practicado otras funciones: la prestación de servicios técnicos, la integración cultural, el desarrollo de medios de comunicación, de unidades productivas, de escuelas experimentales de nivel secundario, de corporaciones deportivas y culturales, etc. El número de las funciones universitarias, lejos de constituir un trío, es ilimitado y susceptible de variadas clasificaciones.

Entre las funciones menos debatidas quisiera destacar una: *la integración cultural*. La defino como el conjunto de todas las actividades universitarias que, por medio de la participación de personas de muy variados trasfondos profesionales, generacionales y culturales, tiende a la convergencia de una amplia gama de habilidades y experiencias en el análisis e intento de solución de problemas *esencialmente transdisciplinarios* que en la actualidad constituyen la temática fundamental y más compleja a nivel nacional y mundial⁵.

La integración cultural promueve el libre debate, el respeto mutuo y la formación de identidad de la comunidad universitaria; sustituye la certeza con la búsqueda, la ideología con el conocimiento, el dogma con la duda, la consigna con la reflexión. Ella ocurre espontáneamente en aquellas universidades donde se dan las condiciones de libertad, participación y calidad, sin embargo es inhibida por mecanismos autoritarios, camarillas y complacencia. Por estas razones, entiendo la integración cultural como la función más propiamente universitaria y, potencialmente, la fuente de mayor aporte de la universidad a la resolución de la problemática más trascendente para la humanidad.

Hasta la fecha, esta función - generalmente no reconocida - se ha desarrollado en debates públicos, circulación de documentos y grupos de estudio de muy variado tamaño y ha tenido una existencia informal, extracurricular. Esta característica no me parece indeseable ni impropio, por cuanto ha permitido convocar a aquellos miembros de la comunidad universitaria - y extrauniversitaria - que poseen un mayor interés en la temática pertinente, garantizando así una selección natural de los participantes, sin imposiciones ni exclusiones. Si bien los caminos de desarrollo futuro de esta función son difíciles de predecir, me parece que esta característica de libertad y espontaneidad en la participación debería mantenerse.

1.4 La crisis paradigmática actual

El ascenso del mercantilismo neoliberal, que se expresó con fuerza en los setenta y se exacerbó luego del colapso del socialismo leninista, ha enfrentado a la universidad a una profunda crisis que se manifiesta en la mayor parte del mundo.

La situación actual tiene fuentes externas e internas a la universidad. Las *fuentes externas* tienen su origen en los desarrollos propios del capitalismo tardío (surgimiento de la sociedad posindustrial, concentración del poder económico en

megaconsorcios transnacionales, globalización, pérdida de atribuciones y sentido de los Estados nacionales), que se expresan en la voluntad de los círculos económica y políticamente dominantes de terminar con la universidad estatal, por cuanto la consideran onerosa e ineficiente y rechazan tanto su función crítica como la resonancia progresista que los fenómenos políticos han tenido tradicionalmente en ella.

El neoliberalismo no requiere de “conciencias críticas” ajenas a los ámbitos del poder. Más bien ve a la universidad como servidora de un nuevo orden global, donde la contabilidad social debe cuadrar sin gastar mucho tiempo en consideraciones de justicia ni equidad; la igualdad de oportunidades y la movilidad social son vistas como rémoras del pasado. Ambos cuestionamientos (el contable y el funcional) han conducido al decrecimiento - gradual y focalizado en algunos países; rápido y generalizado en otros - de los fondos estatales destinados a la educación superior pública.

Las *fuentes internas* provienen de la adaptación acrítica de las comunidades universitarias a las reglas del juego mercantil impuestas a la universidad, de la ineficiencia e irracionalidad en la distribución interna de recursos y de la enajenación de buena parte de los académicos en la dinámica del autofinanciamiento. Ante la carencia de recursos, los académicos se ven forzados a transformarse en microempresarios. Al verse limitada en términos financieros, la universidad trata de adaptarse a las condiciones adversas, incrementando sus ingresos de todas las maneras que le son posibles: venta de docencia, venta de investigación, venta de servicios, venta de actividades extramurales, venta de partes de su patrimonio, postulación a fondos concursables, búsqueda de donaciones y legados.

Desafortunadamente, estos esfuerzos rara vez son acompañados por un ejercicio de autocritica institucional: las universidades públicas, que otrora podían justificar su autocomplacencia en su abundante disponibilidad de recursos estatales, al verlos decrecer no parecen ser capaces de objetar seriamente los peores aspectos de su irracionalidad estructural, funcional y administrativa.

La duplicación de departamentos y carreras, la mantención de servicios de utilidad pública que en el pasado eran íntegramente financiados por el Estado, pero que hoy provocan millones de dólares anuales de déficit y la hipertrofia de la administración central - cuya existencia es crecientemente irrelevante para las unidades académicas que constituyen la base de sustentación de la universidad -, son fenómenos aparentemente invisibles para las autoridades universitarias y para buena parte de las comunidades académicas.

En estas circunstancias, de manera lenta pero segura, la universidad pública llega a empeñarse en vastos ejercicios de *marketing* y de atracción de estudiantes mediante estímulos desligados de lo propiamente universitario. Finalmente, se ve arrastrada a una baja generalizada en la exigencia académica. La “satisfacción del

cliente” supera a otras consideraciones, incluso a aquéllas que representan la razón de ser de la universidad.

Pero la enajenación académica tiene otra consecuencia gravísima: la declinación y, en muchos casos, la desaparición del debate interno. La universidad bajo ataque deja de pensar colectivamente, deja de elaborar visiones de su propio futuro. La acción, tanto de las fuentes internas como externas de la crisis, parece apuntar a la degradación - y eventual desaparición - de la universidad estatal en todo el mundo y a la inauguración un período de *laissez faire* en el campo de la educación superior privada.

Enfoques originales de la crisis universitaria actual pueden encontrarse en obras recientes de dos autores:

a) El filósofo Willy Thayer⁶ señala que el desarrollo de la universidad se ha apoyado en dos pilares: una función “técnica” o profesional, destinada a preparar personal altamente calificado para satisfacer las necesidades básicas de la sociedad, incluida la generación de conocimientos relacionados con ese fin, y una función “filosófica” o crítica. Thayer afirma que la crisis actual de la universidad se debe a que la función crítica ha desaparecido, lo que deja a una parte esencial de la institucionalidad, práctica y hábitos universitarios sin razón de ser. La universidad del presente no puede ser pensada ni pensarse a sí misma, y tampoco es posible asignarle una misión. Ella se ha diseminado y volatilizado en las tecnologías de la telecomunicación y la informática, que también desintegran el saber y la sociedad.

b) El académico Bill Readings⁷ señala que la integridad de la universidad moderna se ha ligado al Estado-nación, pero como este último está ahora en declinación, “la cultura nacional ya no necesita ser promovida ni protegida”. Las universidades, como consecuencia, se están transformando en corporaciones transnacionales, y la idea de “cultura” está siendo reemplazada por el concepto de “excelencia”. Empero, Readings advierte que esta “universidad de excelencia” es conducida por fuerzas de mercado, luego está más motivada por márgenes de ganancia que por el pensamiento o la creación. El autor hace un llamado a generar, entre las ruinas de la universidad, una nueva comunidad de pensadores y creadores.

La superación de la crisis actual de la universidad depende, en buena medida, de desarrollos históricos, externos a la universidad, que no pueden ser logrados por la acción de las comunidades universitarias, sino enfrentados y resueltos por la sociedad toda. Las fuentes internas, en cambio, dependen en lo esencial de la voluntad de las fuerzas vivas de la universidad. La configuración de un movimiento de refundación universitaria es una necesidad urgente, sin embargo tal desarrollo debe ascender la pesada pendiente de la inercia y el conformismo, combatiendo las magras complacencias enraizadas en las universidades del presente.

Análisis como los de Thayer y Readings nos llevan a concluir que, *al cabo de casi dos siglos de vigencia, el paradigma decimonónico está agotado* y que ahora la necesidad histórica *no consiste en mejorar la universidad que conocemos, sino en refundarla en torno a un nuevo paradigma que permanece indefinido, pero que deberá responder a las necesidades de la sociedad posindustrial*. Asumiendo esta situación, examinaré a continuación algunas posibilidades relacionadas al futuro de la universidad.

1.5 Futuros posibles

Toda nueva institucionalidad nace de largos períodos en que, espontáneamente y a raíz de requerimientos sociales, van apareciendo gérmenes de lo que viene. Es posible, por lo tanto, prever algunas características de la institucionalidad del futuro a partir de ciertas manifestaciones del presente. En lo que sigue, las posibilidades exploradas *no* deben entenderse como propuestas, sino más bien como pronósticos.

Al crecer la complejidad de las operaciones en que basa su funcionamiento, la sociedad de fines del siglo XX, la educación superior se ha masificado y adquirido un carácter crecientemente instrumental. Surgen escuelas terciarias de características similares a las secundarias, donde la eficiencia (por ejemplo, la minimización de la duración de los estudios) se basa en la uniformidad y la disciplina impuesta. Ciertas entidades nuevas ni siquiera se plantean cumplir funciones distintas de la estrictamente docente.

Las funciones superiores (investigación, creación artística, reflexión filosófica, integración cultural) dejan de ser definitorias de la escuela terciaria y quedan relegadas a universidades de elite o centros de posgrado, de los que se espera un creciente grado de especialización. La universidad “compleja” o multifuncional pierde apoyo en la clase política, especialmente debido a su tradición de independencia y a su aureola de “conciencia crítica”, repugnante al neoliberalismo.

Tal como la crisis universitaria de fines del siglo XVIII condujo a una nítida separación de las educaciones secundaria y terciaria (que hasta entonces eran practicadas por la universidad) y a un renacimiento basado en los tres modelos antes señalados, la crisis de fin del siglo XX puede conducir a la separación de la educación terciaria (pregrado) de la cuaternaria (posgrado y postítulo) y a la aparición de nuevos modelos. Entre estos últimos, es posible prever:

- 1) La escuela *terciaria* destinada exclusivamente a la *formación profesional*, con estudios conducentes a títulos profesionales y/o licenciaturas.

- 2) La escuela *cuaternaria especializada*, destinada a la investigación, creación, innovación, posgrado (magister, doctorado y posdoctorado) y formación continua en un área específica.
- 3) La escuela *cuaternaria transdisciplinaria*, que haría investigación, creación, innovación y posgrado en un amplio rango de disciplinas y se ocuparía del trabajo transdisciplinario al más alto nivel, procurando resolver los problemas de mayor trascendencia y complejidad a nivel nacional y global. Prepararía, además, a los “generalistas” crecientemente requeridos para tareas de gobierno y de comando en las grandes corporaciones.
- 4) La escuela *terciaria “a distancia”*, que centra su actividad en el uso de poderosos medios informáticos y comunicacionales (Internet, televisión satelital, cursos “envasados” en CD-ROM u otros medios de alta capacidad, etc.) para ofrecer educación de manera individualizada.

La globalización y la necesidad de normalizar las calificaciones profesionales para beneficio de los megaconsorcios posiblemente generarán - en un futuro no lejano - la necesidad de dar validez mundial a los títulos y grados académicos de mejor nivel mediante mecanismos de evaluación y acreditación, así como de convenios y formas de colaboración internacionales.

La obtención de calificaciones académicas globalmente reconocidas, por medio de créditos ganados en instituciones situadas en diversos países, puede convertirse en realidad. Entre ellas podría haber entidades dedicadas sólo, o fundamentalmente, a la enseñanza, y centros especializados de excelencia con énfasis en la investigación o creación. Sería también posible que maestros acreditados pudieran, individualmente y al margen de instituciones mayores, otorgar créditos reconocidos en las mallas curriculares nacionales y globales.

Otro desarrollo puede consistir en la formación de consorcios de universidades de gran calidad en los países desarrollados (públicas o privadas) que se propongan ofrecer grados académicos en todo el mundo, por medio de una combinación de educación a distancia y educación presencial. Para ello podrían buscar alianzas con universidades de excelencia en el “tercer mundo” o, con un enfoque más comercial, adquirir universidades (o facultades) de nivel adecuado, convirtiéndolas en sucursales de una empresa global. Es posible que alguna universidad estatal de calidad (o alguna(s) de sus facultades) en situación de crisis financiera termine corriendo esta suerte.

Además, puede ocurrir que universidades pertenecientes a megaconsorcios (tales como las universidades Microsoft, Motorola, Disney y otras) procedan también a construir su propia red global para formar a sus profesionales, adquiriendo buenas universidades tercermundistas en todo o en parte.

Durante toda su larga historia, la universidad no sólo ha impartido conocimiento al estudiante, sino también le ha ofrecido, en una etapa crucial de su desarrollo individual, un medio cultural único y de gran riqueza y diversidad, con la oportunidad de participar en una amplísima gama de actividades y de interactuar con numerosos individuos y grupos. La educación a distancia jamás podrá reemplazar satisfactoriamente ese universo tangible.

La práctica de la educación a distancia generaría una masa de estudiantes que realizarían sus estudios de manera individual, sin contacto directo con sus pares. Esta situación crearía la necesidad de instancias de *interacción colectiva*, donde aquellos estudiantes que trabajaran individualmente y otros que lo hicieran en grupos pequeños o en entidades altamente especializadas podrían beneficiarse del debate y actividades creativas y sociales en grupos mayores, abiertos y de trasfondo curricular diverso.

Como consecuencia, podrían desarrollarse *campus sin cursos*, donde no se imparta educación formal, pero sí se posibilite el contacto cara a cara y se realice un rango de actividades complementarias, incluidas charlas y debates con participación de maestros, intelectuales, líderes de opinión y otros representantes de la civilidad. Sospecho que estos lugares de encuentro físico y acción creativa extracurricular - comunidades de estudiantes que practiquen la integración cultural y otras actividades con posibilidades ilimitadas - podrían dar a luz nuevas formas de expresión, convivencia y creación colectiva.

Obviamente, esta mirada al futuro no intenta excluir la posible aparición de otras formas de educación superior, hoy insospechadas. A pesar de su sombría crisis del presente, el porvenir de la universidad admite numerosas soluciones. *La importancia social del conocimiento, la creatividad y la innovación sólo debiera crecer, y aquellas comunidades de maestros y estudiantes capaces de cultivar con calidad y eficiencia estas funciones tienen claras posibilidades de florecer.* La tan criticada “torre de marfil” de antaño bien puede llegar a convertirse en el anhelado “foro sin fronteras”, libre, abierto, creativo y escenario de ensayos del porvenir.

1.6 Participación en el gobierno universitario

La participación de estudiantes y maestros en el gobierno universitario nació con la universidad. Como queda dicho, Bolonia y sus seguidoras fueron regidas íntegramente por los estudiantes, París y sus seguidoras fueron regidas por los maestros y otras universidades fueron cogobernadas. En los siglos siguientes se manifestó tanto el rectorado estudiantil (por ejemplo, en las universidades de Viena, Praga, Cracovia, Aix-en-Provence y Glasgow) como el cogobierno (por ejemplo, Salamanca, Valladolid, Perpignan, Montpellier, Orleans, Tolouse, Nantes). Hasta la fecha (1999) en las universidades escocesas más antiguas, el rector es elegido por los estudiantes,

si bien el cargo tiene hoy un significado ceremonial y no ejecutivo. A su vez, el cogobierno con participación de académicos, estudiantes y funcionarios pervive en las universidades españolas.

En América Latina el movimiento estudiantil iniciado en 1918 con el Manifiesto Liminar de Córdoba (Argentina) planteó el cogobierno de maestros y estudiantes, y lo estableció en Argentina, Uruguay y Brasil, donde existe hasta la fecha. En otros países latinoamericanos esta modalidad de gestión se ha practicado por períodos.

La participación de académicos y estudiantes es ampliamente reconocida como beneficiosa y existe en casi todas las universidades europeas en una u otra forma. Se la ve como un mecanismo de comunicación y coherencia institucional, como una experiencia formativa para los estudiantes y como una manera de involucrar responsablemente a la comunidad en aspectos del rodaje diario de la universidad. Así por ejemplo, en numerosas universidades de los países desarrollados, la mayor parte de los servicios ofrecidos por la universidad a los estudiantes son administrados por estos. En los hechos, *la participación decidida de toda la comunidad universitaria es esencial en la ejecución de cualquier proyecto de desarrollo institucional.*

A pesar de la demonización de la participación de la comunidad universitaria efectuada por sectores conservadores, esta modalidad de gestión no constituye novedad ni aberración histórica y debe ser juzgada de acuerdo a sus méritos. Aunque la reforma de los años sesenta me parece irrepetible⁸, la breve experiencia de participación triestamental (cogobierno) desarrollada entonces en Chile debería ser estudiada con objetividad^{8,9}.

No es difícil afirmar que la participación de la comunidad universitaria seguirá haciéndose presente en las universidades del futuro. En definitiva, y como la experiencia ha demostrado, la gravitación de las posiciones de cada estamento va a seguir dependiendo de su correcta lectura del momento histórico y de su capacidad de liderazgo. Son la *calidad de las propuestas y la responsabilidad de la participación* las que determinan el grado de influencia de cada estamento y de cada individuo en los destinos de la universidad.

1.7 Algunas conclusiones

Es preciso reconocer que la única posibilidad de salvación de la universidad tradicional (aun después de profundas transformaciones) reside en su capacidad de responder a las necesidades objetivas de la sociedad y del mundo. Lamentablemente, muchas comunidades universitarias no parecen interesarse siquiera en tales temas, enajenadas por la búsqueda de fondos externos o anhelando el retorno a un pasado irrepetible.

La globalización y sus consecuencias ya descritas exigirán niveles académicos que, en general, superen el promedio actualmente imperante en los países subdesarrollados. Las mejores universidades nacionales no competirán entre sí, sino con las universidades globales originadas en el mundo desarrollado. La incapacidad de una nación para crear universidades a la altura de su tiempo posiblemente la condenará a tener que depender exclusivamente de entidades extranjeras para la formación de sus profesionales de mayor nivel, con consecuencias culturales, valóricas y políticas imaginables.

Por su parte, la universidad pública no puede justificarse simplemente como una instancia de bajo costo en el campo de la formación superior, dado que ésta implica un alto costo para el país. *Los mismos ciudadanos que aspiran a una universidad accesible votarán contra el despilfarro de una universidad mediocre y onerosa.* La universidad del futuro será de calidad, eficiente y a la altura de su tiempo o no será. Una gran tarea de quienes se planteen defender la existencia de la educación superior pública¹⁰ consiste en promover el diálogo e interacción tanto en el seno de la comunidad universitaria como entre la universidad y la sociedad circundante.

Teniendo debida cuenta de la compleja dinámica global del presente y el agotamiento del paradigma universitario decimonónico, *no todos los modelos deseables de la universidad del futuro son viables.* Aún con el cambio de paradigma y en una institucionalidad distinta de la actual, pienso que la universidad seguirá siendo definida por la búsqueda del conocimiento y el desarrollo de la creatividad por medio del diálogo y la colaboración entre maestros y estudiantes. Sin embargo, ahora habrá nuevos interlocutores de gran gravitación: los actores socialmente relevantes, que orientarán y apoyarán a la universidad en sus nuevos caminos.

En la actualidad, los actores capaces de hacer oír sus voces son los megaconsorcios, la institucionalidad supranacional que representa sus intereses y los grupos económica y políticamente más poderosos. Es de esperar que la mayor parte de la humanidad se constituya en actor decisivo; hoy está muy lejos de serlo.

2. *La crisis de la Universidad Chilena*

2.1 El marco global

La crisis paradigmática de la universidad ha afectado también - como era inevitable - a las universidades chilenas "tradicionales" (las ocho que existían antes de la reforma dictatorial de 1981: la Universidad de Chile, la Universidad Técnica del Estado - hoy, Universidad de Santiago -, la Universidad Católica, la Universidad Católica de Valparaíso, la Universidad del Norte, la Universidad Técnica Federico

Santa María, la Universidad de Concepción y la Universidad Austral), y muy en particular a las universidades estatales (las dos primeras mencionadas).

Por cierto, los cambios no se han dado en el vacío, sino en un contexto global, con transformaciones concebidas e impulsadas por poderosos intereses y organismos internacionales. El Banco Mundial ha desarrollado, desde los años 80, una política destinada a reformar los sistemas educativos a nivel global, pero con especial énfasis en los países del “tercer mundo”. Así es como ha producido textos en que se enuncian principios generales¹¹, propuestas para la reforma de la enseñanza básica o primaria¹², media o secundaria¹³ y superior o terciaria¹⁴.

La política del Banco Mundial tiene por propuestas fundamentales:

- 1) Diversificación del sistema terciario, por medio del desarrollo de instituciones de diverso nivel y naturaleza para atender las necesidades de diversos estratos sociales.
- 2) Diversificación de las fuentes de financiamiento, con disminución del gasto estatal y fomento a la educación superior privada.
- 3) Redefinición de la función del Estado, que deja de responsabilizarse por la provisión y financiamiento del sector terciario y pasa a interpretar un papel demarcador e incentivador.
- 4) Fomento de la calidad y la equidad.¹⁴

Para incentivar la aplicación de estas políticas, el Banco Mundial ofrece préstamos a los gobiernos dispuestos a implementarlas. En la práctica, ellas representan la visión neoliberal, que incluye una drástica disminución del papel del Estado y el fomento a la iniciativa privada.

El texto sobre educación superior¹⁴ es particularmente débil en lo que dice relación con la equidad, limitándose a afirmar que para promoverla deben fortalecerse los niveles primario y secundario.

Los principios planteados por el Banco Mundial para la reforma de la universidad se expresan en los proyectos financiados por él, como por ejemplo el Proyecto de Mejoramiento de la Calidad y la Equidad de la Enseñanza Superior (MECESUP)^{15,16} recientemente iniciado en Chile.

2.2 La universidad chilena

Pero la universidad chilena, por desgracia, está por cumplir dieciocho años de proceso reformista neoliberal. Es posible, por tanto, describir aspectos esenciales de su realidad haciendo referencia a elementos de un texto preparado por el Ministerio

de Educación de Chile¹⁵. Los números de página citados en lo que sigue corresponden a tal documento. Los énfasis son del autor.

Elemento 1: ...la educación *no es un derecho* que esté ampliamente disponible para todos, puesto que para su desarrollo requiere disponer de recursos escasos, que también son requeridos para otros objetivos sociales (p.12).

Comentario: Esta frase, fuera de reconocer un aspecto de la pobre realidad social chilena, la justifica. Esto constituye un quiebre con actitudes tradicionales de la clase política chilena. Tanto los gobiernos radicales de 1938-52 como los gobiernos de Frei (1964-70) y Allende (1970-73) explícitamente reconocieron la educación como un derecho de la ciudadanía. Al no modificar sustancialmente las políticas fiscales de Educación Superior, los gobiernos derechistas de Ibáñez (1952-58) y Alessandri (1958-64) implícitamente también reconocieron este derecho.

Elemento 2: Las instituciones donde se forman los agentes y actores del proceso productivo, como son los sistemas educativos, juegan un rol clave en la creación y mantención de las ventajas competitivas (p.13).

Comentario: Este y otros pasajes del texto acentúan la importancia productiva de la Educación Superior en desmedro de otros aportes de la misma (creatividad artística y científica, reflexión filosófica, crítica social y cultural, etc.). En esto el proyecto sigue la guía del Banco Mundial¹⁴, que prácticamente no hace mención de las artes y humanidades.

Elemento 3: ...la probabilidad de ingreso a la Universidad de Chile, la entidad pública de mayor antigüedad y prestigio en el país, es *nueve veces más alta* para un estudiante que proviene de la educación privada respecto de quien egresa de la rama pública (p.14).

Comentario: Este dramático reconocimiento del resultado de diecisiete años de dictadura y de ocho años de gobierno de la Concertación no encuentra propuestas de reversión en el resto del texto. Es una simple constatación.

Elemento 4: los factores citados apuntan hacia un sistema que no responde satisfactoriamente a la formación de profesionales y técnicos que demanda el proceso de desarrollo... un sistema donde no se concreta con la calidad debida la formación de recursos humanos.

Comentario: En otras palabras, se reconoce la existencia de un sistema terciario deficiente en Chile, derivado de la reforma dictatorial de 1981. A esto habría que agregar la negativa caracterización hecha por una comisión internacional de expertos a comienzos de 1998 (ver sección 2.3).

Elemento 5: El sistema terciario chileno consta de :

- 16 universidades estatales + 9 universidades privadas tradicionales (25 en total) bajo la supervisión del Consejo de Rectores.
- 42 universidades privadas creadas después de 1981 bajo supervisión del Consejo Superior de Educación.
- 69 institutos profesionales (IP, privados) bajo supervisión del Consejo Superior de Educación.
- 120 centros de formación técnica (CFT, privados) bajo supervisión del Ministerio de Educación.

Lo que hace un total de 256 *instituciones terciarias* en 1998 (p.21), de las cuales 16 son estatales y 240 son privadas. Esta cifra es inferior al *peak* de 303 instituciones, que ocurrió en 1991.

El sistema en su totalidad atendió a 371 *mil* alumnos en 1997, que se distribuyeron como sigue (porcentajes aproximados):

Universidades del Consejo de Rectores	47%
Este 47% se descompone en:	
estatales*	28%
privadas tradicionales	19%
Universidades privadas post-1981	23%
Institutos Profesionales (IP)	15%
Centros de Formación Técnica (CFT)	15%

* Las 16 universidades estatales actuales derivan de la U. de Chile (fundada en 1842) y de la U. Técnica del Estado (fundada en 1952), la fusión de cuyas sedes provinciales dio origen a universidades regionales en 1981.

Comentario: La situación contrasta con el sistema de Educación Superior anterior a la reforma dictatorial de 1981, que constaba de 8 universidades (2 estatales y 6 privadas) ahora llamadas “tradicionales” o “complejas”. Sin embargo, la explosión en número de instituciones terciarias entre 1981 y 1990 no condujo a un crecimiento en la cantidad de estudiantes de nivel superior. En 1990, 302 instituciones terciarias atendían a un número *menor* de jóvenes que las 8 universidades existentes

en 1973, lo que revela que la política dictatorial *no* tuvo como objetivo esencial ampliar la admisión de estudiantes, sino reducir el gasto estatal en Educación Superior, degradar a las universidades estatales y favorecer el desarrollo de un sector terciario privado¹⁰.

- Elemento 6: El proyecto acentúa el papel de los centros de formación técnica (CFT) debido a la importancia que da a la formación de técnicos superiores.
- Los CFT llegaron a ser 163 en 1991, para decrecer hasta 120 en 1998. Representan, por tanto, el sector con mayor mortalidad institucional. En el mismo período desaparecieron (en cifras netas) 9 IP y 2 universidades privadas (p.23).
 - Los CFT con carreras “duras” (tecnológicas, que requieren de talleres, laboratorios y otras instalaciones de alto costo) fueron originalmente equipados por el Estado, cuando pertenecían a instituciones estatales, tales como el Instituto Nacional de Capacitación (INACAP), sin embargo, *a posteriori*, fueron privatizados.
 - A pesar del crecimiento global de la matrícula en el sistema terciario (aproximadamente 50% entre 1990 y 1997), la de los CFT ha disminuido en un 30% en el mismo período.
 - 67 CFT (de un total de 120) tienen menos de 100 alumnos, lo que cuestiona su viabilidad.

Comentario: Estos hechos apuntan a que el sector privado no ha sido capaz de reponer el equipamiento, generar la infraestructura necesaria ni mantener en funcionamiento adecuado a los CFT.

Elemento 7: En Chile existen hoy :

73 carreras	de ingeniería comercial
42	de derecho
39	de psicología
37	de periodismo

El 75% de ellas se da en las nuevas universidades privadas, obedeciendo a “modas” y al crecimiento de la oferta en carreras de baja inversión (p.28).

Comentario: Las universidades privadas crean carreras vendibles y de bajo costo (“carreras de tiza y pizarrón”) sin preocuparse de la sobreproducción de profesionales que generan. Lamentablemente, algunas universidades estatales las han seguido en esta tendencia.

Elemento 8: La cantidad de estudiantes de doctorado en Chile (41 por millón de habitantes) es inferior al promedio “de países representativos de América Latina” (p.30). Se gradúan anualmente unos 50 doctores en el sistema nacional.

- En las universidades tradicionales, sólo el 12,4% de los académicos tienen doctorado, lo que “dista mucho de los estándares de países desarrollados” (p.31).
- El número de científicos activos en Chile es “la mitad de lo requerido” (p.91) para el desarrollo del país. Esto incluye 4580 personas, de las cuales 2420 tienen doctorado y 2000 están activas en proyectos FONDECYT (p.103).

Comentario: La escasez de investigadores con nivel de doctorado constituye un cuello de botella para el desarrollo científico y tecnológico del país, pero las políticas gubernamentales no incluyen un plan financiado de suficiente envergadura como para cambiar cualitativamente la situación en el mediano plazo.

Elemento 9: El marco jurídico que regula la Educación Superior consta de no menos de diez leyes, decretos leyes o decretos con fuerza de ley, todas promulgadas durante el período dictatorial. La ley 18962 (orgánica constitucional de educación o LOCE) de 1990 es la más reciente.

Comentario: El marco jurídico en su conjunto, sumado a las políticas fiscales desde 1981 hasta la fecha, apunta a la privatización de la educación superior:

- Borrando gradualmente la distinción entre instituciones estatales y privadas.
- Reduciendo el aporte fiscal a la educación, de un 2% del PIB en 1972 a un 0.65% en 1995, lo que es elogiado por el Banco Mundial¹⁴.
- Destinando ese aporte al conjunto del sistema, donde las universidades estatales compiten con institutos privados en condiciones desfavorables, debido a los controles administrativos y presupuestarios a que están sometidas.

Elemento 10: Hay 9 instrumentos distintos de aporte presupuestario fiscal al sistema terciario, que incluyen el aporte fiscal directo (AFD), el indirecto (AFI), los fondos concursables FONDEF y FONDECYT, las cátedras presidenciales, diversas becas para alumnos de bajos recursos, etc. (pp. 44-45). En general, los recursos estatales van dirigidos a las 25 universidades (estatales y privadas tradicionales) representadas en el Consejo de Rectores.

Comentario: Sin embargo, y a modo de ejemplo, *el conjunto* de los aportes representa *un tercio* del presupuesto de la Universidad de Chile y *no hay propuestas ni fondos nuevos* para acrecentarlo de manera sustancial. Podría afirmarse que la Universidad de Chile ya es privada en cuanto a su financiamiento.

Elemento 11: El porcentaje del grupo de edad entre 18 y 24 años que asiste en Chile a la Educación Superior es inferior al de los países desarrollados y “también con relación a varios países latinoamericanos” (p. 50).

Comentario: Este dato ratifica las deficiencias del sistema terciario chileno e indica que el supuesto “despegue del Tercer Mundo” en que Chile estaría empeñado, insinuado por sucesivos gobiernos, es una ilusión infundada.

Elemento 12: La gran mayoría de los jóvenes de escasos recursos, ante la ausencia de becas adecuadas, *no postula a la universidad* debido al costo y duración de los estudios (diez, doce y más semestres). Tienden, por tanto, a postular a los CFT (estudios de cuatro a seis semestres), que son la sección más débil de la Educación Superior y en la que “no existe aporte público dirigido a la equidad” (p. 51). Es decir, *no hay becas ni ayuda a los estudiantes de menores ingresos*.

Comentario: Este dato señala, de la manera más clara, que *en Chile ya se instaló un sistema educativo discriminatorio (sistema “de dos pisos”)*, con un sector para los estratos afluentes y otro para los pobres, donde el sector inferior (especialmente los CFT) es el de menor calidad, está íntegramente en manos privadas y carece de apoyo estatal. Se constata que las universidades estatales dejaron de ser el lugar de opción lógica para los buenos estudiantes de bajos recursos. Los círculos oficiales asumen esta realidad sin cuestionarla.

Elemento 13: En cuanto a *la calidad* del sistema terciario en general, se afirma que:

- El marco regulatorio es fragmentado y no cubre a todo el sector.
- No hay mecanismos disponibles para mejorar la calidad.
- La expansión del sistema no ha sido regulada y ha tendido a una *baja* en la calidad.
- La calidad del profesorado “constituye una preocupación”.
- La calidad de la investigación “está en riesgo” (pp. 51-52).

Comentario: Este es, tal vez, el pasaje más autocrítico del texto comentado y señala las consecuencias de la política de Educación Superior implementada entre 1981 y 1998. Es, sin embargo, menos lapidario que la crítica contenida en la sección siguiente.

Es necesario agregar a este recuento que en 1999 se lanzó la iniciativa estatal “Milenio”, que tiene entre sus propuestas la formación de institutos de excelencia, compuestos por los mejores investigadores chilenos. Dado que muchos de estos investigadores son académicos de universidades estatales (especialmente de la Universidad de Chile), los cuerpos directivos de esta Universidad manifestaron de inmediato su inquietud ante la posibilidad de que la pertenencia a un instituto Milenio pudiera impedir, a los académicos involucrados, la realización de actividades distintas de la investigación.

Si tal situación se materializara, la iniciativa mencionada podría conducir al debilitamiento de la capacidad académica de las mejores universidades, dándoles un golpe cuyas consecuencias podrían ser gravísimas. El proyecto está aún en discusión y deberá ser debatido por el parlamento, razón por la cual hay esperanzas de que sus efectos no conduzcan a una aceleración del proceso de extinción de la educación superior estatal chilena.

2.3 Crítica realizada por misión internacional de expertos

Una misión de expertos extranjeros realizó, en enero de 1998 y por encargo del Banco Mundial, un estudio de la educación terciaria chilena con énfasis en la acreditación, la formación técnica superior y el financiamiento universitario.

Los expertos calificaron el sistema como “*perverso, inequitativo, vulnerable y peligroso*”¹⁷. Las principales deficiencias detectadas fueron:

Acreditación:

- No todas las instituciones terciarias son objeto de evaluación interna o externa.
- Hay áreas de estudio no sometidas a revisión.
- No hay un sistema congruente de acreditación.
- El sistema no se ajusta a normas internacionales.
- No hay garantías definidas de calidad.

Formación técnica superior:

- Rigidez en la docencia y niveles estancos (sin posibilidad de transferencia de un nivel a otro).

- Marco legal dificulta la información; falta de transparencia.
- Insuficiente vinculación con empresas.
- Heterogeneidad en la calidad y en los objetivos.
- Bajo nivel en relación a estándares internacionales.
- Fuerte inequidad.

Financiamiento:

- Sistema irracional y confuso; ausencia de política definida.
- No responde a requerimientos económicos ni de equidad.
- No calza con políticas declaradas de gobierno.
- Sistema perverso para el estudiante, puesto que primero debe matricularse y después conseguir financiamiento.

2.4 Algunas conclusiones

De los antecedentes expuestos resulta obvio que la reforma dictatorial de la educación terciaria iniciada en Chile en 1981 - cuyos elementos centrales no han variado desde la elección de gobiernos democráticos iniciada en 1990 - ha tenido como consecuencias fundamentales:

- a) la degradación de las universidades estatales, que tienen hoy una existencia precaria por falta de recursos (a pesar de que algunas de ellas aún concentran a grupos académicos de la mayor excelencia) y cuyo futuro resulta incierto al surgir nuevas iniciativas que tienden a debilitarlas;
- b) la creación de un gran número de nuevas entidades privadas (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) de calidad inferior o muy inferior a la tradicional
- c) la aparición de un sistema “de dos pisos” en que los estudiantes de menores recursos tienen como opción lógica a las entidades de menor calidad, que constituyen el sector más precario y de dudosa viabilidad del sistema terciario.
- d) la privatización de facto de la educación terciaria chilena (en 1997, un 72% de los estudiantes terciarios asistieron a entidades privadas).

Ante esta negativa y compleja situación, el Estado chileno reconoce un rango de debilidades del sistema terciario actual¹⁵ (baja calidad y carencia de mecanismos para mejorarla, sistema discriminatorio, ausencia de marco regulatorio adecuado, etc.), sin embargo, lo asume sin cuestionar su raíz. Al mismo tiempo, desconoce la crisis de las universidades estatales y no se compromete a resolverla.

El Estado se propone mejorar la educación terciaria técnica (privada) en su calidad de opción para los pobres, con lo que se confiere legitimidad de manera explícita a un sistema discriminatorio sin proponerse revertirlo. No hay intenciones de devolver a las universidades estatales su papel de opción natural para los estudiantes talentosos de bajos recursos.

3. *Notas para un rescate*

En esta sección final haré un resumen de lo expuesto, agregando algunas propuestas para contribuir a un debate que conduzca a un intento de rescate de lo más valioso de la universidad tradicional chilena y, en especial, de la universidad estatal.

3.1 Diagnóstico.

- 1) Las universidades que responden al paradigma surgido a comienzos del siglo XIX, es decir, aquéllas que han hecho suyas las funciones de formación profesional, investigación científica, creación artística, reflexión filosófica y apoyo multifacético al desarrollo de los Estados nacionales, están en crisis en todo el mundo.
- 2) Esta crisis no es sólo de carácter financiero, sino que involucra la razón de ser de la Universidad; las nuevas formas de producción de la riqueza y concentración del poder, que encuentran su ideario en el dogma neoliberal, no requieren de una Universidad crítica, con sentido de Nación ni comprometida con valores humanistas de alcance universal.
- 3) Por el contrario, el neoliberalismo propicia - y está creando - universidades instrumentales a intereses privados, acríticas, tecnocráticas, elitistas y fragmentadoras del conocimiento y la cultura, universidades mercantiles que venden sus servicios al mejor postor, carentes de sentido comunitario y de sentido nacional, donde el estudiante es un “cliente” y la relación docente-discente constituye una transacción de compraventa.
- 4) Organismos supranacionales - tales como el Banco Mundial - promueven una reducción del aporte estatal a la educación superior, facilitando su privatización. En nombre de la “eficiencia” y de la “diversificación”, alientan también el surgimiento de entidades terciarias de rango temático más estrecho y de calidad menor que la tradicional.
- 5) Las universidades estatales chilenas, cuyo origen se remonta a la primera mitad del siglo XIX, han visto reducir el aporte que reciben del Estado desde una cifra cercana al 100% de su presupuesto en 1980 a una inferior al 30% en años recientes. Esta dramática situación ha ocasionado una angustiada lógica de

autofinanciamiento, tensiones internas y deformación de las prácticas institucionales. La carencia presupuestaria ha causado un deterioro de edificios e instalaciones, así como el gradual abandono del cultivo de actividades culturales que el mercantilismo califica de “no rentables”.

- 6) La peor consecuencia de la lógica mercantil consiste en que la universidad estatal ha perdido su calidad de opción natural para los jóvenes talentosos de bajos recursos, de vehículo de movilidad social y de constructora de Nación. Esta nueva y lamentable situación conduce, inevitablemente, a un debilitamiento del sólido apoyo público de que nuestras universidades estatales gozaron por un siglo y medio.
- 7) En reemplazo del sistema terciario tradicional, que tendía a la homogeneidad, ha surgido en Chile - como en otros países - un sistema “de dos pisos”, uno para los jóvenes provenientes de los sectores más afluentes (en el que se encuentran las universidades) y otro para los pobres, de baja calidad, de precarios recursos, carente de apoyo fiscal y que se encuentra totalmente en manos privadas.
- 8) El agotamiento del paradigma decimonónico ha colocado a las universidades tradicionales o “complejas” en riesgo de desaparecer en el mediano plazo. El mecanismo que puede acelerar su deceso será una reducción mayor de su financiamiento estatal, que llevaría a la disgregación institucional: las facultades “más rentables” se transformarían en universidades privadas especializadas y las “menos rentables” desaparecerían o se degradarían al status de institutos privados que ofrecerían carreras de tiza y pizarrón.
- 9) A partir de 1997, ha habido movimientos estudiantiles y académicos que, junto con denunciar la crisis, han realizado una profunda reflexión en torno al predicamento de la universidad¹⁸. En la Universidad de Chile, tales movimientos condujeron a un congreso triestamental (Encuentro Universitario, enero de 1998) y a un Referéndum (abril de 1998) que acordó, entre otras medidas, la creación de un Consejo Normativo Superior democráticamente electo que tendrá, entre sus objetivos, pensar el futuro de la corporación¹⁹. Este Consejo Normativo debería hacerse realidad durante 1999.

3.2 Propuesta

La crisis descrita es de carácter global e irreversible, luego no se trata de proponer un imposible retorno a una supuesta “edad de oro”, sino de rescatar aquello que sea históricamente viable y cuyo valor sea irrenunciable para la mayor parte de la humanidad. Este acto de rescate es posible por cuanto, en cualquier circunstancia futura, incluidos los profundos - y en buena medida impredecibles - cambios que la universidad vivirá durante las próximas décadas, *la importancia social del conocimiento, la creatividad y la formación superior sólo debiera crecer.*

- 1) En primer lugar, es necesario rescatar, defender y desarrollar el concepto de *excelencia*. La Universidad de Chile (la mayor y más antigua universidad chilena) ha sido por más de ciento cincuenta años la que ha concentrado a la mayoría de los académicos más capaces y creativos del país, los frutos de cuya labor se expresan en una larga tradición de calidad profesional, de publicación y exposición internacional, de servicio público, de ejercicio ciudadano, de participación activa en los debates y proyectos (científicos, artísticos, técnicos, etc.) de mayor trascendencia. Esta tradición ha conseguido atraer a los mejores estudiantes del país y también de otras naciones.
- 2) En segundo lugar, es necesario rescatar, defender y desarrollar el concepto de *formación integral* del estudiante, que supere el marco técnico y tienda a formar individuos a la altura de su época, con una adecuada comprensión del imparable *cambio tecnológico, social y cultural* que caracterizará al próximo siglo, del carácter *transdisciplinario* de la problemática nacional y global más trascendente y de las implicaciones *valóricas* del ejercicio de las profesiones, de la creatividad y de la innovación.
- 3) En tercer lugar, es necesario rescatar, defender y desarrollar el concepto de *comunidad universitaria crítica y participativa*, caracterizada por el *diálogo*, la *libertad de pensamiento y expresión* y el fomento de la *diversidad*. Tal comunidad debe resolver sus problemas institucionales de manera *socialmente constructiva*, con participación de todos sus integrantes, reconociendo en el debate y prácticas internas un importante vehículo formativo.
- 4) En cuarto lugar, es necesario rescatar, defender y desarrollar el concepto de *compromiso social* que, por una parte, promueva el ingreso de estudiantes en función exclusiva de su capacidad intelectual y, por otra, se involucre en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales de mayor importancia en un diálogo permanente con la civilidad. Para ambos fines la universidad debe promover, en contacto y acuerdo con los actores sociales relevantes, la creación de fondos adecuados.
- 5) En quinto lugar, es necesario generar y desarrollar el concepto de *proyección global* de la universidad, por medio de la *apropiación de los métodos y técnicas más avanzados y poderosos* en el ámbito de la educación y la comunicación. En el futuro no lejano, las mejores universidades del mundo estarán en condiciones de ofrecer grados y posgrados en todos los países por medio de una combinación de educación a distancia y educación presencial. En tales circunstancias, sólo sobrevivirán aquellas entidades terciarias capaces de *competir con ellas en calidad* o capaces de *integrarse a tales redes globales de excelencia*. Por otra parte, la comunidad universitaria debe involucrarse en el estudio de los *problemas globales* de mayor trascendencia y complejidad, expresando su opinión de

manera responsable y sólidamente fundamentada en un diálogo permanente con los actores relevantes.

- 6) Para enfrentar el doble desafío de la *supervivencia* y la *proyección global de la universidad* será necesario establecer *alianzas nacionales e internacionales basadas en la excelencia*. La universidad del futuro será parte de un *campus global* del mayor nivel académico o - como ya ocurrió en el pasado - caerá en la irrelevancia para ser reemplazada por nuevas instituciones.

4. Epílogo

Ante el agotamiento del paradigma universitario nacido a comienzos del siglo XIX, la universidad estatal chilena - junto a otras universidades tradicionales en todo el mundo - enfrenta hoy una batalla por su supervivencia. No podrá triunfar en base a la resignación ni a la autocomplacencia. Tampoco podrá hacerlo si se aferra a estructuras y metodologías condenadas por la historia. Por el contrario, deberá colocarse a la altura de su época en un proceso de rescate, defensa y desarrollo de la *tradición humanista*, expresada en los conceptos y prácticas de *excelencia académica, formación integral, compromiso social y acción comunitaria crítica, participativa y creativa*. Tendrá también que crear la capacidad de proyectarse como *actor e interlocutor válido a nivel global*. Para ello será necesaria la participación y compromiso de toda su comunidad, con amplia convocatoria a la ciudadanía.

Un *nuevo paradigma universitario* está naciendo ante nuestros ojos²⁰. Es nuestra responsabilidad que su contenido refleje lo mejor de nueve siglos de historia universitaria y milenios de pensamiento crítico y libertario. El desafío a enfrentar es apasionante y lleno de posibilidades inéditas.

NOTAS

- ¹ H. Rashdall. *The Universities of Europe in the Middle Ages*. Oxford University Press, 1987.
- ² H. de Ridder-Symoens, ed. *A History of the University in Europe*, Vol.1. *Universities in the Middle Ages*. Cambridge University Press, 1992.
- ³ Clark Kerr. *The Uses of the University*. Harvard University Press, 1963.
- ⁴ Gerhard Casper. "Come the Millennium - Where the University? ". 1995. <http://icarus.stanford.edu:8050/documents/president/950418millennium>

- ⁵ Acerca de la transdisciplinariedad, ver documentos del Congreso de Locarno, organizado por UNESCO-CIRET.
<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/locarno/locarno.htm>
- ⁶ Willy Thayer. *La crisis no moderna de la universidad moderna*. Cuarto Propio, 1996.
- ⁷ Bill Readings. *The University in Ruins*. Harvard University Press, 1996.
- ⁸ Luis Cifuentes S. (editor y coautor). *La Reforma Universitaria en Chile, 1967-1973*. Editorial USACH, 1997. Coautores: Edgardo Enríquez Fródden, Fernando Castillo Velasco, Raúl Allard, Alfredo Jadresic, Miguel Angel Solar, Jaime Ravinet, Tomás Moulian, Volodia Teitelboim y otros.
- ⁹ Luis Cifuentes S. "A treinta años de un estallido". *Revista Claridad* (FECH), 1, 1998.
- ¹⁰ Luis Cifuentes S., Juan Cuenca B. y René Salinas M. "En defensa de la Universidad Estatal". 1997. <http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen1/numero1/articulos/articulo6.html>
- ¹¹ Banco Mundial. *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo*. Washington DC, 1987.
- ¹² Banco Mundial. *Educación primaria. Documento de política del Banco Mundial*. Washington DC, 1992.
- ¹³ Banco Mundial. *Educación técnica y formación profesional. Documento de política del Banco Mundial*. Washington DC, 1992.
- ¹⁴ Banco Mundial. *La enseñanza superior. Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington DC, 1995.
- ¹⁵ Ministerio de Educación de Chile. *Proyecto de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación superior (MECESUP), 1998-2003*. 1998
- ¹⁶ Luis Cifuentes S. "El Proyecto MECESUP: una aplicación de la política universitaria del Banco Mundial". 1998.
<http://www.ciencia.cl/CienciaAlDia/volumen1/numero2/articulos/articulo7.html>
- ¹⁷ Diario *La Época*, 15 de enero de 1998, p.17.
- ¹⁸ Consultar documentos del Grupo Sala Niemeyer (1997). <http://www.cpi.uchile.cl/varios/niemeyer>
- ¹⁹ Consultar documentos del proceso en la Universidad de Chile (1997-1998).
<http://www.cpi.uchile.cl>
- ²⁰ Luis Cifuentes S. *La izquierda ante el cambio de siglo*, cap. 9. Cuarto Propio, 1997.