

Reforma y Reformismo Universitario en la Universidad de América Latina y el Caribe. De la propuesta de reforma de Andrés Bello al instrumentalismo reformista de los años sesentas y setentas del siglo XX

Álvaro Acevedo Tarazona

“La historia está llena de misterios; la conjetura histórica no es sino una manera de intentar resolver el misterio”.

Entrevista con Gómez Valderrama, “La historia se reescribe siempre”

Resumen

La universidad en América Latina y el Caribe ha estado expuesta al reformismo universitario desde que Andrés Bello definiera el proyecto: “recepción y difusión crítica del pensamiento científico”. Pero ni las reformas liberales del medio siglo XIX en el continente, ni los gobiernos conservadores y liberales que después se sucedieron en el pasado siglo, verbigracia de las nefandas dictaduras, lograron trazarle un rumbo a la universidad en el que la autonomía, la libertad de cátedra y la excelencia académica fueran la constante de un ascenso hacia la construcción de una cultura de vida y convivencia. Ni las escuelas normales ni la Escuela Nueva de los años cincuenta del siglo XX, ni el tránsito al modelo universitario norteamericano en los años sesenta y setenta (después de Punta del Este), ni la educación popular de Paulo Freire, ni mucho menos las bondades “neoliberales” de autorregulación y estándares de los últimos años han logrado definir el proyecto de la universidad y de la educación en general, como una permanente construcción para estar a la altura de la sociedad de su tiempo y para señalarle la ruta a la misma sociedad de su tiempo.

Palabras claves: Reforma, universidad, América Latina, educación popular, Escuela Nueva, neoliberalismo.

Abstract

The university in Latin America and the Caribbean has been exposed to the university reforming policy since Andrés Bello defined the project: “reception and critical diffusion of the scientific thought”. But neither the liberal reforms of half century XIX in the preservative and liberal continent, nor governments who later followed one another in the past century, for example of nefandas dictatorships, managed to draw up a course to the university in which the autonomy, the freedom of chair and the academic excellence were the constant of an ascent towards the construction of a life culture and coexistence. Neither the normal schools, nor the New School of the Fifties of century XX, nor the transit to the North American university model in the Sixties and seventy (after End of the East), nor the popular education of Paulo Freire, far from it

* Artículo tipo 2: de reflexión. Según clasificación de COLCIENCIAS. Pertenece al proyecto de investigación: Discurso, Memoria y Universidad. Grupo Políticas, Sociabilidades y Representaciones histórico-educativas. Categoría A según clasificación de COLCIENCIAS.

** Doctor en Historia. Coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación. Área Pensamiento Educativo y Comunicación. Universidad Tecnológica de Pereira-Rudecolombia. Profesor Universidad Tecnológica de Pereira

“neoliberal” kindness of self-regulation and standards of the last years have managed to define the project of the university and the education in general, like an permanent construction to be to the height of the society of their time and to indicate the route to the same society of their time

Key words: The Reformation, university, Latin America, popular education, New School, neoliberalism.

Si se trataran de definir las tendencias de las reformas universitarias en las dos últimas décadas en América Latina y el Caribe, hay que remitirse al modelo neoliberal que se impuso en la mayoría de países de la región. Para entender este reformismo universitario es importante reconocer esta política económica que se impulsó en todas las esferas del Estado, como una contra respuesta al modelo económico de posguerra en el que había primado –por lo menos hasta los años setenta– un mayor compromiso social y económico de protección nacional e intervención estatal, para atender a los sectores de la población más vulnerable.

Desde comienzos de los años ochentas, las naciones del mundo fueron inscritas en la órbita de lo que se denominó una nueva economía global. Coinciden los analistas, que dicha orientación fue instalada bajo el liderazgo del presidente americano Ronald Reagan y de la primera ministra británica Margaret Thatcher. El propósito era construir una política deflacionaria en la cual la demanda agregada se estimularía al reducir los impuestos. La política también consistía en la privatización de las empresas públicas, la no regulación e intervención del gobierno en ciertos sectores de la economía, la reducción del gasto público y la promoción de una libre competencia entre agentes económicos y privados. Mientras Estados Unidos y Europa se adaptaron a este modelo, en casi toda América Latina y el Caribe se entró a una etapa que hoy, luego de valorar sus consecuencias, se denomina “la década perdida” (Bonilla, 2004, pp. 49-50). Si bien la situación mejoraría en los años noventas, la recuperación no fue suficiente para alcanzar una estabilidad económica y social, por lo que a estos años se le reconocen como “la década irrecuperable”.

Con excepción de Chile, la mayoría de países sudamericanos mostraron una declinación del sector manufacturero y de su tasa de participación en los años ochentas y noventas en relación con las décadas anteriores; de la misma manera el sector terciario se expandió en la economía informal (más como un síntoma de debilidad que de fortaleza al no estar acompañado de un crecimiento de la manufactura o la agricultura), las relaciones con el comercio exterior mostraron resultados negativos (excepción de Chile y de Venezuela y Ecuador, estos dos últimos exportadores de petróleo) y la inversión directa extranjera se concentró en la compra de empresas privadas y públicas, bajo estímulos de programas de privatización y debilitamiento de barreras institucionales y fiscales para su ingreso (pp. 50-60). En conclusión, una aguda recesión económica en los años ochentas y tasas inestables de crecimiento económico en la década siguiente caracterizaron la economía de la región. Ante la crisis, los países del continente debieron someterse a las políticas

internacionales de los entes financiadores para “sanear sus economías” con mayores recortes a la seguridad social y programas de austeridad fiscal. Los sectores más vulnerables con estas medidas no siempre aceptaron pasivamente esta situación. Movimientos y protestas sociales se hicieron presentes en los sectores más afectados por la crisis, entre ellos la educación: estudiantes chilenos demandando presupuesto, las universidades públicas brasileñas, argentinas y colombianas protestando por presupuesto, la UNAM con una huelga que paralizó labores y la toma de las instalaciones por parte de los estudiantes. En general, la región vio cómo en materia educativa las agendas neoliberales promovieron el abandono de las responsabilidades estatales (Torres, 2001). Hoy el analfabetismo y la educación preescolar continúan siendo problemas sin resolver, lo mismo ocurre con la educación preescolar bilingüe y para adultos, igual con el analfabetismo cibernético y el diseño de estructuras curriculares de formación científica y humana acordes con el avance de las tecnologías, pero también con los grandes desequilibrios políticos y ambientales planetarios.

Como bien lo señala Carlos Alberto Torres, antes del modelo neoliberal de los dos últimos decenios del siglo XX, los Estados de América Latina y el Caribe y del mundo en general invirtieron importantes cantidades de dinero en la educación superior para mejorar la condición de muchos sectores de la población. Las ayudas y programas de este tipo sólo fue posible implementarlas bajo las políticas de los Estados proteccionistas. Importantes recursos se dirigieron para la educación básica de niños, jóvenes y adultos, se extendieron los años de escolaridad obligatoria, se impartió educación inicial y preescolar a un sector cada vez más amplio de niños y se facilitó el acceso a la educación para niños con deficiencias en el aprendizaje y a minusválidos (p. 23).

Las reformas a la educación superior no pueden ser estudiadas sin el tipo de formación social y régimen político que las avala. El propósito ahora es mostrar la tendencia general desde el siglo XIX hasta el siglo XX para el caso de América Latina y el Caribe.

Formaciones sociales y regímenes políticos para el estudio de las reformas y modelos educativos en América Latina y el Caribe

Poco después de constituirse los estados nacionales en el siglo XIX nacieron los sistemas educativos latinoamericanos. Tanto para el mundo como para la región se identifican tres formaciones sociales y regímenes políticos: el Estado liberal conservador, el Estado desarrollista y el Estado neoliberal. El primero, entre los años 1880 y 1930 (con prolongación en algunos casos hasta 1945), caracterizado por la propia historia de los estados nacionales, la crisis del 29 y la Segunda Guerra Mundial; el segundo, desde mediados de los años cuarentas hasta los años ochentas, que se reconoce por la modernización de las economías nacionales bajo la tutela del Estado y el interés en la formación del capital humano y la expansión de los sistemas de escolarización. El tercero,

el Estado neoliberal que aparece al despuntar los años ochentas y del que ya se ha hecho referencia (p. 27).

El proceso de estas tres formaciones sociales no puede ser asumido de manera lineal en razón de los populismos y dictaduras militares que se presentaron en el mundo y particularmente en América Latina y el Caribe. Lo importante es entender que las reformas educativas en América Latina y el Caribe se han enmarcado en estas formaciones históricas y que los éxitos y fracasos de las mismas han sido consecuencia del propio modelo de Estado que las impulsó¹. En el mismo orden de ideas y a juicio de Carlos Alberto Torres, son tres las adecuaciones y teorías educativas que se estructuraron bajo estas formaciones históricas.

La primera, un híbrido de espiritualismo pedagógico (a veces vinculado a la Iglesia y de tono conservador), positivismo y normalismo hasta mezclarse con las concepciones del capital humano. La imagen sarmientina del maestro como constructor de la nación y conciente de la tarea civilizadora de la escuela –sin cuestionar para nada los regímenes políticos–, interactuó con la idea de un positivismo fundado en la racionalidad lógica y objetiva de las ciencias en el que se interrogó el espiritualismo pedagógico y se dio paso a la teoría del capital humano que hasta el día de hoy considera la inversión en educación en dos componentes: consumo e inversión. Lo que en otras palabras significa preguntarse por la tasa de retorno (rentabilidad) a la inversión en educación (pp. 31-34).

Sobre esta racionalidad de medios para fines instrumentales (educación para la productividad), se estructuraron reformas educativas tan importantes en América Latina y el Caribe, como las de los años sesentas del siglo XX, en las que el modelo Atcon de educación proponía encontrar una senda estable y segura para incrementar las fuerzas productivas e incidir en el organismo social sin pasar por una revolución socialista (Atcon, 1993). Este modelo se impulsó en Colombia con el Plan Básico para la Educación Superior (ASCUN, 1968) y el giro hacia el modelo educativo norteamericano, auspiciado por los empréstitos del Banco Interamericano de Desarrollo. Pero lo que se impulsó

¹ La relación entre formaciones sociales históricas y regímenes políticos con las reformas educativas se puede expresar en indicadores de inversión y crecimiento en los años sesentas y setentas del siglo XX: “Entre 1960 y 1970, los índices de crecimiento de la educación superior y de la educación media fueron 247.9 % y 258.3%, respectivamente, datos ampliamente documentados por la UNESCO. Sin embargo, el crecimiento de la educación primaria, que coronaba el esfuerzo de expansión del sistema durante el siglo, fue bien significativo, fue mucho más modesto que el de los otros niveles, llegando a 167, 6%. Las tasas de alfabetización se mantuvieron relativamente constantes en la mayoría de los países del área latinoamericana... El investigador chileno Ernesto Schiefelbein, analizando el financiamiento de la educación, argumenta que las cuatro décadas que precedieron a los noventa representaron un progreso significativo para las democracias latinoamericanas mediante: ‘(i) expansión de la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad escolar; (ii) extensión de los años de la escolaridad; (iii) mejoramiento en el pronto acceso a la escuela; (iv) provisión de nutrición y cuidado a un número muy grande de niños y niñas carentes; (v) incremento en la provisión de mínimos insumos para la tarea educativa y eliminación de canales diferentes por niveles sociales’. Este diagnóstico optimista, claro está, no refleja triunfalismo alguno si uno considera las altas tasas de repetición y de abandono escolar de la región” (Torres, 2001, p. 29).

como una reforma educativa para “invadir” el organismo social no se constituyó más que en una caricatura del modelo universitario norteamericano (Acevedo, 2004)². La formación por ciclos e integral que se proponía (tecnologías, profesiones y desarrollos disciplinarios desde el pregrado hasta el doctorado) derivó en un modelo profesional universitario sin humanismo y sin el ethos científico requerido para hacer del conocimiento un fin en sí mismo y no sólo un medio para la renta y movilidad social. Por las implicaciones y efectos de esta reforma educativa en América Latina y el Caribe en los años sesentas y setentas del siglo XX, se regresará más adelante sobre ella para explicar los fundamentos políticos e ideológicos de su origen.

La segunda teoría educativa tiene que ver con el movimiento de la Escuela Nueva y con el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey, uno de sus mayores impulsores. Este modelo centrado en el niño y no en la tarea directivista e instructorista del maestro, y promotor de una educación para el cambio social valorando la autoafirmación y la actividad espontánea de los niños, tuvo una renovada incorporación en América Latina y el Caribe luego de la segunda guerra mundial y llegó a alterar en parte las propuestas espiritualistas autoritarias, especialmente los enfoques humanistas de las primeras experiencias dictatoriales (Torres, 2001, pp. 35-36).

La tercera teoría educativa se relaciona con las experiencias de Paulo Freire en Brasil. Esta teoría, aún vigente en sus postulados y propuestas, surge de un análisis político y social de las condiciones de vida de los pobres para promover una conciencia individual y colectiva de la marginalidad y exclusión. Además de reconocer las experiencias individuales y colectivas de los grupos con los que se trabaja, y enseñar habilidades concretas para sacar de tal estado a dichos grupos, promueve inspirar en los participantes “un sentido de orgullo, dignidad y confianza en sí mismos para que alcancen un nivel político y social de autonomía” (Torres, 2001, p.36). En suma, en esta propuesta los problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos sino políticos, y se construyen anulando las relaciones de dominación y las relaciones verticales del aprendizaje.

La cuarta y última teoría educativa, a la cual ya se ha hecho referencia, se deriva de la agenda neoliberal y del pensamiento de la privatización de la educación pública con sus efectos en la reducción del gasto. Ella presupone, primero, la liberalización del mercado; segundo, la implementación de prácticas reguladoras y desreguladoras a la educación por parte del Estado. En el primer caso, supone la vinculación de la educación al trabajo y la medición de la calidad académica por intermedio de estándares internacionales, lo que en última instancia –señala Carlos Alberto Torres– se constituye más en un instrumento de control político que en una alternativa de mejoramiento educativo (Torres, 2001, pp. 38-41). La educación deja entonces de ser un bien

² Para el estudio de este modelo de educación en Colombia, véase: Acevedo Tarazona, Álvaro. (2004). *Modernización, conflicto y violencia en la universidad en Colombia (AUDESA 1953-1984)* Bucaramanga: UIS; véase también: Acevedo Tarazona, Álvaro. (1997). *La UIS: Historia de un Proyecto Técnico-Científico*. Bucaramanga: UIS.

público para constituirse en una orientación competitiva hacia el mercado y la transnacionalización de la economía. (López, 2006). En el segundo caso, supone la implantación del modelo de escuela total, la ciudad educadora y la sociedad del conocimiento, e incorpora la autonomía financiera, la gestión empresarial, la reingeniería educativa, la educación permanente, la flexibilización, la desterritorialización, la globalización y el dominio de lo privado sobre lo público (Gantiva, pp. 22-26).

En síntesis, cinco son las orientaciones de esta adecuación educativa:

1. El Estado se desentiende de la educación superior en cuando a los sistemas de financiamiento.
2. La reforma universitaria es parte de la reforma económica. La universidad deber ser un buen negocio.
3. En Europa la reforma es para la investigación, en América Latina y el Caribe la reforma es para la profesionalización y la vinculación al mercado.
4. La reforma universitaria en Europa se da en el marco de la integración europea. En América Latina y el Caribe no se propone una reforma convergente.
5. Aumento de la educación privada: a) cambio del sentido del papel del Estado en cuanto al financiamiento. b) apoyo a la oferta: las universidades privadas asisten al Estado en servicios (Vargas, 2006).

Las políticas neoliberales con la creación de estándares de excelencia académica tratan de vincular la formación tecnológica con los sectores productivos (inserción técnica a la economía mundo), pero no se preguntan por el cambio de un modelo educativo en un mundo con problemas en el deterioro del medio ambiente, conflictos culturales y la brecha cada vez más abismal entre inforicos e infopobres. Esto significa pensar en universidades conectadas al contexto social y a la investigación, pero en América Latina y el Caribe la universidad pública cada vez pierde este espacio al privilegiarse la formación profesional.

Corresponde a la sociedad civil, movimientos sociales y partidos políticos oponerse a esta política educativa neoliberal globalizada. La apuesta por una educación que construya un pensamiento social comprometido, implica preguntarse cuál ha sido el alcance de conceptos básicos como ciudadanía y democracia, o qué se está haciendo por comprender los fenómenos de las identidades políticas en términos de las nuevas luchas sociales o los movimientos pedagógicos en la defensa de la educación como un bien público.

Reforma y reformismo universitario en el modelo universitario de posguerra

En la tensión universidad-sociedad se identifica una vieja polémica que hunde sus raíces en el ideario de la ilustración liberal y que se pregunta por el tipo o tipos ideales de educación para modificar al mamífero humano y socializarlo. Pero ¿acaso esta búsqueda de la perfectibilidad propuesta en el ideario de la

educación ilustrada no creó un tipo de educación para un ser abstracto y no para el ciudadano imperfecto de todos los días?

Este es el interrogante que precisamente se le hace hoy a la educación que se construyó sobre el paradigma de la racionalidad ilustrada, y, más en concreto, en América Latina y el Caribe sobre la racionalidad instrumental educativa (objetivación positiva de la naturaleza, capital humano). La posibilidad de construir una educación para la finitud, la contingencia y no para un ser abstracto es una alternativa que hoy se abre paso ante la crisis de un sistema político y económico que no cumplió sus promesas de libertad e igualdad. La cultura racional calculadora de medios para fines que promueve la satisfacción de preferencias y se obsesiona por el control aspira a un ideal universal de educación, como si a todos los seres humanos se les pudiese despojar de los símbolos y tradiciones que los afirman en el mundo. O se quitan los símbolos o se reconoce la relación entre las tradiciones y la universalidad.

En América Latina y el Caribe los modelos y reformas educativas se implementaron sobre una racionalidad educativa instrumental con pretensiones universales, hegemónicas y sin preguntarse por el tipo de formación social e histórica y los regímenes políticos de los estados nacionales. En el caso de la universidad, ya desde el siglo XIX, la reforma de Andrés Bello proponía la asimilación crítica del saber europeo como una forma clara y sencilla de reconocer las limitaciones racionales y disciplinarias en los estados nacionales aún en formación de este continente. El movimiento de Córdoba (1918) fue otra respuesta al anhelo de reforma universitaria, proclamado por los estudiantes sobre el anhelo de un cambio de una cultura académica autoritaria y tradicional que no dialogaba ni con las realidades sociales y políticas del continente ni con las cambiantes tradiciones científico-técnicas de la modernidad. El manifiesto de Córdoba perduraría en el ideario de la reforma universitaria en América Latina y el Caribe hasta llegar a los años sesentas del siglo XX. En esta época se enarbolaban de nuevo las banderas de la reforma universitaria, pero matizadas por un contexto distinto: el anti-imperialismo y el rechazo al modelo norteamericano de educación superior, la Guerra Fría, el enfrentamiento Este-Oeste y la búsqueda por una sociedad más justa e igualitaria sobre la base de los alcances del aparato técnico-científico de la modernidad.

¿En qué consistía el modelo de educación norteamericano?, ¿cuáles eran los fundamentos políticos que los sostenían?, ¿por qué la reforma universitaria se proponía sobre esta adecuación educativa y no sobre un modelo propio y autónomo?

El modelo universitario norteamericano

Las universidades norteamericanas no adoptaron la forma de una aproximación gradual a un modelo dado, como tampoco lo habían hecho las universidades europeas. Si bien las primeras universidades norteamericanas –tal como sucedió en Inglaterra– estuvieron orientadas hacia la formación profesional como el M.I.T. (Massachusetts Institute of Technology), la introducción de la ciencia moderna y de las disciplinas humanísticas renovadas generó el desarrollo de un modelo universitario abierto a las condiciones del nuevo escenario social.

El modelo universitario norteamericano derivó hacia las innovaciones de la creciente variedad de funciones de la investigación y a las presiones sociales como consecuencia del crecimiento de la tasa demográfica después de la Segunda Guerra Mundial y del incremento de las demandas educativas y de profesores en los años cincuentas y sesentas. En el primer caso, el modelo desarrolló el saber puro y básico y se extendió a las ramas aplicadas y utilitaristas del conocimiento, de la misma forma que a la enseñanza profesional. En el segundo caso, el modelo se vio condicionado a asumir el papel de la ampliación universitaria.

Las universidades norteamericanas se desarrollaron en la etapa de posguerra no sólo en un proyecto ampliado para cubrir la demanda educativa, sino también para crear y enseñar nuevas ciencias y aplicaciones profesionales, en tanto que las universidades alemanas se habían forjado para crear ciencias nuevas y las inglesas para enseñarla a los que debían emplearla. Las universidades norteamericanas serían consideradas como instituciones parciales y fragmentarias porque allí no se construyó la idea de que una universidad debía consistir en un número determinado de facultades y de que cada facultad debía contener como mínimo una serie bien definida de departamentos.

Así, el modelo universitario norteamericano se expresó en el contexto de una teoría general de las instituciones que fundó sus creencias en la perfectibilidad de la humanidad, además en la idea de que una combinación de la democracia y de las ciencias era la fórmula segura del progreso social y científico. En cuanto a la idea del progreso social, se sostuvo la idea de que el deseo del hombre por lograr beneficios materiales haría que la sociedad apoyara el adelanto de la ciencia y la tecnología, del mismo modo que el motivo de su provecho adelantaría el desenvolvimiento de la economía. En lo referente al progreso científico se sostuvo la idea de que éste llevaría a la sociedad hacia objetivos deseables, entre los que se incluía la libertad política. Pero no ocurrió lo uno ni lo otro, y a mediados de este siglo tales fines debieron ser replanteados. Se entendió que la ciencia creaba el progreso no tanto por las invenciones o las soluciones a los problemas de la industria y del gobierno, sino por la formulación de teorías abstractas y la búsqueda de conocimientos básicos.

A la universidad se le dejó la responsabilidad de apoyar la investigación básica. Las ingenierías, por ejemplo, debieron hacer grandes esfuerzos ya no sólo para hacer una clase especial de trabajo, sino para mantenerse al corriente de los adelantos de las ciencias, pues se reconoció que las ciencias básicas harían anticuadas, en muy poco tiempo, cualquier clase de pericias prácticas. Ésta fue una de las innovaciones del modelo universitario norteamericano: la desaparición de linderos infranqueables entre las ciencias básicas y las carreras profesionales. De igual manera, las profesiones se hicieron más políticas a la par que se hacían científicas. La universidad llegó a constituirse en eje vital del sistema social norteamericano.

El modelo también fue innovador al crear las escuelas de postgrado y departamentalizar la vida académica con principios de continuidad entre la investigación y las escuelas profesionales. Los posgrados para la investigación eran otro de los distintivos del modelo universitario norteamericano, al igual que la relación de continuidad de éstos con las academias profesionales y los estudios de pregrado. Pero el mismo desarrollo de los posgrados dejó implícitamente la tendencia hacia especializaciones del conocimiento, de renombre y reputación, pero sin sentido por los límites y alcances. Y si bien la universidad se convirtió en la garante del conocimiento científico mediante principios organizados en la economía de mercado, la asociación democrática y la burocracia administrativa con propósitos de planificación y eficiencia, ésta se burocratizó y generó una baja calidad en los estudios básicos, los departamentos se fragmentaron y las responsabilidades académicas se trastornaron al punto que, paradójicamente, la investigación se siguió desarrollando en los postgrados en descuido de la formación básica del pregrado.

De todas maneras, el modelo fue exitoso pues se ajustó a la necesidad norteamericana de consolidar una economía planificada sostenida en el individualismo económico y la propia iniciativa. Pero también fue posible porque sus tradiciones históricas y culturales no eran parasitarias o residuos de fases históricas pasadas.

En los años sesentas el clima de altas expectativas sociales frente al desarrollo era muy grande en América Latina y el Caribe. En el año de 1963, Raúl Prebisch había presentado en el décimo período de sesiones de la CEPAL, un replanteamiento de la problemática latinoamericana, otorgándole particular atención a los problemas sociales del desarrollo con el fin de reemplazar un mercado hacia afuera por un mercado hacia adentro. Por aquellos años también se dejaban ver, aunque con más insistencia hacia finales de esta década, las formulaciones hacia una teoría de la dependencia en la cual se planteaba la necesidad de transformar tales relaciones con los llamados países del primer mundo para lograr un desarrollo auto sostenido al interior de cada uno de los países latinoamericanos. ¿Cómo lograrlo? No existía una forma única y segura. En el campo de las reformas educativas se le apostó a un marco desarrollista que no interpretaba la propuesta de la CEPAL, pero si los fundamentos del

modelo de educación superior norteamericano con base en un marco político y conceptual propuesto por Rudolph Atcon y W. W. Rostow.

El marco político y conceptual de la reforma educativa en América Latina y el Caribe en los años sesentas y setentas del siglo XX

La tesis desarrollista para la reforma de la educación superior en América Latina y el Caribe en los años sesentas y setenta del siglo XX, propuso a la universidad como el lugar privilegiado para invadir el organismo social, según la orientación que Rudolph Atcon expusiera sobre la idea de una nueva Universidad Latinoamericana, acogida por el paradigma de desarrollo de las universidades de posguerra, el cual consideraba que el conflicto permanente de las sociedades estaba en la disparidad de los grados de desarrollo y atraso que distanciaba los pueblos.

La estrategia para salir de esta disparidad consistía en que las naciones más desarrolladas apoyarían a las demás. Sobre la manera de llevarlo a cabo Walt W. Rostow había publicado en 1959 el libro *Las Etapas del Crecimiento Económico: Un Manifiesto no Comunista* (Rostow, 1963), el cual consideraba que en los países subdesarrollados se debía repetir la misma historia ya vivida por los desarrollados: favorecer la constitución de sociedades de mercado y agilizar la Revolución Industrial. Se creía que con la desaceleración de estos últimos y la aceleración de los primeros disminuirían las distancias que tanto preocupaban en su momento. Todo ello sin traumatismos sociales. Sin embargo, las diferencias regionales resultaron más frecuentes que las similitudes con lo sucedido en Europa, de la misma manera que la falta de capitales fue una verdad de entonces y de ahora. Se debía pues favorecer regímenes políticos estables que retuvieran los capitales nacionales y atrajeran los internacionales, y se debía, en lo fundamental, planear la acción social con programas de natalidad y control específico. En el libro de Rostow se avalaba, en primer lugar, la tesis de que no sólo el progreso económico era posible, sino que éste también era una condición necesaria par la consecución de otros objetivos igualmente convenientes: la dignidad nacional, la ganancia personal, el bienestar general o un medio de vida para la juventud. ¿Cómo lograrlo?, ¿hasta dónde era posible ese progreso?, ¿cuáles eran los obstáculos del mismo?, ¿en qué etapa de crecimiento económico se encontraba el mundo y hacia dónde derivaría?

Rostow consideró que las etapas del crecimiento económico se destacaban una vez que una sociedad tradicional iniciaba su modernización. Entre estas dos etapas había un período de transición en donde se creaban las condiciones para el impulso inicial. Este impulso inicial a su vez –la marcha hacia la madurez–, abarcaba aproximadamente la vida de dos generaciones más. En esta fase si el aumento del ingreso lograba igualar la difusión de la maestría técnica, la economía en plena madurez podía derivar hacia el abastecimiento de bienes y servicios duraderos de consumo.

Para Rostow, los Estados Unidos eran el prototipo de su teoría, pues una vez que este país se aproximó a la madurez técnica, se replantearon tres objetivos principales: primero, la asignación de recursos a la política militar y exterior; segundo, la utilización de los poderes del Estado con el fin de lograr objetivos sociales y humanos; y tercero, la expansión de los niveles de consumo más allá de los alimentos, casa y vestido elementales. Para Rostow el gran período de auge de posguerra había sido el momento definitivo para que los Estados Unidos llegaran a la etapa de la madurez y del alto consumo; y, en efecto, se llegó al tope máximo hasta que se sintió venir la disminución de ese ritmo de vida muy favorable. Los norteamericanos, entonces, tomaron una decisión inesperada: prefirieron un hijo más, en lugar de mayores posibilidades económicas para el consumo. Así fue como la dinámica Buddenbrook (con base en el argumento de la novela de Tomás Mann) se tornó un hecho. Es decir, la sociedad norteamericana de la posguerra optó por familias más numerosas acorde a esta dinámica Buddenbrook, pues cuando esta sociedad dio como un hecho la satisfacción de sus necesidades prefirió nuevas formas de satisfacción, de la misma manera que el comportamiento de las tres últimas generaciones Buddenbrook en la novela de Thomas Mann: hasta la antepenúltima generación se buscó el dinero; la penúltima, que había nacido en la riqueza, trató de adquirir la posición cívica y social; y la última, nacida en la opulencia y el prestigio familiar, consagró su vida a nuevas formas de satisfacción como el arte.

Rostow planteaba que si bien las satisfacciones de las sociedades tenían una base económica –de la misma forma como las grandes luchas por el poder del siglo XX–, en la etapa de posguerra se estaba asistiendo a un cambio de esta dinámica, en la cual las nuevas relaciones entre los países no serían consecuencia ni del imperialismo ni de las exigencias de una supuesta fase monopólica del capitalismo y ni siquiera de una competencia oligopólica automática por la posesión de colonias. Rostow proponía que en los próximos setenta años el mundo contendría muchas naciones nuevas que alcanzarían la madurez y que tal vez no serían ricas en términos de consumo, pero que tendrían la capacidad suficiente para aplicar a sus recursos todas las ventajas que les brindaría la ciencia y la tecnología modernas de esa época. El papel de las grandes naciones consistiría en fijar las condiciones y preparar el medio en el que se difundiría el poder a medida que las naciones subdesarrolladas pasaran de su impulso inicial a la madurez.

Dada la división entre Este y Oeste, el papel de los Estados Unidos consistía en demostrar que las naciones subdesarrolladas –que constituían en ese momento el foco principal de las esperanzas comunistas– podían pasar, con buen éxito, a través del período de condiciones previas a un impulso inicial bien establecido en la órbita del mundo democrático, resistiendo a los halagos y tentaciones del comunismo. Si bien para Rostow no existían buenas razones para ver el porvenir con halagüeño optimismo, la dinámica Buddenbrook se proponía como una seria esperanza en Asia, Mesorientes, África, América Latina y el Caribe, e incluso en la misma Unión Soviética, en cuanto aquella

sociedad industrializada se encontraba en una tercera generación tratando de obtener cosas que ya no podía ofrecer la sociedad madura creada por Stalin.

El plan para el Tercer Mundo y los países que se encontraban en la etapa de condiciones previas o en el comienzo del impulso inicial hacia una etapa de madurez, donde el ingreso lograra igualar la difusión de la maestría técnica y abastecerse de bienes y servicios de consumo, consistiría entonces en asignarle muchos recursos a la construcción y modernización de tres sectores no industriales que se requerían para formar el molde del crecimiento industrial: capital social fijo, agricultura y sectores que produjeran divisas extranjeras, cuyo fundamento consistiría en la explotación mejorada de los recursos naturales y en descubrir zonas de elaboraciones o manufacturas en las que se empleara la técnica moderna. La tarea, además, iba dirigida a crear un cuerpo de técnicos capaz de manipular las técnicas nuevas, formar un conjunto de empresarios con tendencias al expansionismo de la producción y crear un servicio civil y militar moderno, razonablemente satisfecho con sus sueldos, con orientación hacia el logro del bienestar de la nación y hacia normas de desempeño competente, más que al peculado o a los lazos de familia, de clan o de región. Las regiones subdesarrolladas con una enorme reserva tecnológica tendrían todo a la mano para cambiar, incluidas la formación en la tecnología de la salubridad pública moderna y las técnicas médicas muy eficaces y rápidas para reducir los índices de mortalidad. En síntesis, incrementar la tecnología y organizar las potencialidades de la ayuda exterior sobre bases amplias en toda Asia, Mesorient, África, América Latina y el Caribe.

La tesis del crecimiento económica de Rostow también partía del presupuesto de que no era cierta la afirmación de Marx del *Manifiesto Comunista*, en la cual se argumentaba que el capitalismo no dejó ningún otro interés entre un hombre y otro, que el propio interés desnudo, que el endurecido pago de contado. La sucesión de las etapas del crecimiento fue presentada como una unidad más compleja de análisis en la que el hombre no sólo buscaba el provecho económico, sino también el poder, las aventuras, la continuidad en la experiencia y la seguridad. Para Rostow, el hombre moderno no era ese ser egoísta que Marx había interpretado, éste era capaz de conmovirse por una sensación de parentesco con los seres humanos de todas partes. El destino de América Latina y el Caribe estaba pues trazado.

En esta misma línea de continuidad, casi por la misma época en que Rostow publicara su libro en 1959, Rudolph Atcon dos años después había formulado tesis paralelas, pero específicamente para la reforma de la educación superior de América Latina y el Caribe con el fin de proponer una reforma de carácter “concienzudo” y “planeado” para alcanzar las soluciones “duraderas” “efectivas” y “orgánicas” del cuerpo social total. Todo ello proponía Rudolph Atcon –al igual que Walt Rostow– si Latinoamérica estaba resuelta a entrar en la modernidad tecnológica para cerrar la brecha de desigualdad que la separaba de los países desarrollados mediante el aprovechamiento humano, hasta entonces no explotado y en el cual era necesario invertir si se quería promover

el progreso. Esta tesis explicaba la presencia de Rudolph Atcon en las universidades latinoamericanas y sus fórmulas de reorganización, pues el objetivo era atacar los problemas de las instituciones universitarias mediante procesos del desarrollo social y reforma universitaria si se quería frenar la creciente influencia soviética. Una educación superior con base en planes de desarrollo coordinado y dinámico podría constituirse en una sólida muralla. Rudolph Atcon creía que no había tiempo para empezar con la “escuelita roja” ni para acompañar a nuevas generaciones año tras año, nivel tras nivel, hasta que en veinte o más se consiguieran mejores resultados. La realidad tecnológica, traducida a la educación, implicaba la transformación de las instituciones académicas en institutos de ciencias puras y aplicadas, de los profesionales no siempre bien preparados en ciudadanos bien educados y de un espacio para élites en ascenso social en un escenario para la enseñanza de masas.

Sobre esta base conceptual y política se trazó la reforma de la educación superior de América Latina y el Caribe en los años sesentas y setentas. Las consecuencias no dieron espera: protestas, conflictos y violencias estudiantiles escalonadas para oponerse al modelo universitario norteamericano. Una historia en la cual la memoria y la historia aún tienen mucho que decir, pero que no es objeto de esta reflexión.

La crisis del modelo: consecuencias en los diez últimos años

En un texto de Boaventura de Sousa Santos que lleva por título “Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad” (2004), se muestran las tres crisis que hoy enfrenta el sistema universitario. La primera es la crisis hegemónica por las contradicciones entre las funciones tradicionales de la universidad (producción de la alta cultura, pensamiento crítico, conocimientos ejemplares, formación de las élites) y las que le fueron asignadas durante el siglo XX para la instrumentalización del saber, la profesionalización y el mercado de trabajo. La segunda es la crisis de la legitimidad de la universidad al perder su capacidad consensual por la jerarquía de saberes especializados y restricciones de acceso. La tercera es la crisis institucional resultante de la tensión entre la autonomía que le definía una misión y valores a la universidad y la presión del Estado para someterla a criterios de eficiencia y productividad (pp. 7-8).

Estas crisis de la universidad se acentuaron en el modelo neoliberal al perder ésta su prioridad como bien público y tomar fuerza la idea de que la universidad pública es irreformable. La mercantilización de la universidad se constituyó en un hecho hasta vaciar los objetivos de las preocupaciones humanistas o culturales. La idea de una universidad al servicio de la sociedad de la información y del conocimiento da paso a la mercantilización. La universidad pierde la función social en aras de producir un conocimiento útil y comercializable, se acrecienta la tensión entre universidad hiperprivada-hiperpública y la globalización difumina las fronteras nacionales hasta que el

Estado pierde capacidad cohesionadora en la construcción de un proyecto de universidad.

En un balance crítico reciente sobre *Las reformas educativas en los países Cono Sur* (Confederación de trabajadores de la educación de la república argentina, 2005, pp. 41-57) se muestran las consecuencias del modelo neoliberal en la educación. La apertura económica y la globalización se constituyeron en fenómenos que negaron el carácter de la educación como un derecho social, ahondaron la descentralización financiera y administrativa del sistema educativo y centralizaron la evaluación y las orientaciones curriculares bajo el concepto de calidad. De un lado, el Estado se desatendió su responsabilidad financiera, por el otro reguló las políticas curriculares y de aprendizaje.

La evaluación es un proceso que diagnostica la realidad para operar sobre ella y no una medición de calidad y rendimiento. Más allá de la agenda neoliberal, Orlando Albornoz en un texto de reciente publicación que lleva por título *La universidad latinoamericana: entre Davos y Porto Alegre* (Albornoz, 2006), identifica quince temas problemáticos que hoy afectan a la universidad en América Latina y el Caribe:

1. Hay retórica y simplismo en el ideal de universidad
2. Hay una agenda oculta y otra visible en la política universitaria.
3. La libertad académica y la mentalidad autoritaria son una permanente tensión.
4. De la misma manera que hay una agenda oculta en la política neoliberal, también hay otra en la agenda oculta de la corrupción académica.
5. El poder se perpetúa en la academia. No hay rendición de cuentas. No se va más allá de declaraciones de prensa el rendir cuentas.
6. ¿Por qué Davos? / ¿Por qué Porto Alegre? Del primero, la universidad que responde al sistema capitalista; del segundo, la respuesta contestataria a esta universidad capitalista.
7. Paranoia de las tácticas del aula y no las de las estrategias de producción conocimiento.
8. Se inventan adjetivaciones: Universidad Pedagógica, Universidad Bolivariana, Universidad Libre. La adjetivación desnaturaliza el concepto.
9. Se debe hablar de Universidad Hispanoamericana. Dos tradiciones se reconocen en el desarrollo de la universidad: el Manifiesto de Córdoba de un lado, el reformismo norteamericano del otro. Este último, tan exitoso en Estados Unidos que en menos de un siglo logró ubicarse en la cabeza del sistema universitario mundial.
10. Cuando el imperio norteamericano llega en 1945 no hay una universidad hispanoamericana sino muchas.
11. Énfasis en las tácticas del aula.
12. El caso de los doctorados: más de lo mismo con los mismos resultados. No surgen de la actividad de la investigación.
13. Hay errores de origen y errores de proceso en la universidad. Mientras los primeros pueden ser el resultado de políticas públicas equivocadas por no responder a las necesidades de la sociedad, los segundos son la profundización del error de origen. La propuesta de reforma universitaria de Córdoba (1918), por tomar un ejemplo, en lugar de haber dado origen a un

sistema fuerte y mejorado, creó lo contrario. El error de proceso también se entiende como la permisividad del sistema hasta que la crisis se agudiza.

14. El axioma es "cualquier profesor es menos importante que cualquier autoridad".
15. Error de proceso: desplazamiento del talento. La calidad académica se instrumentaliza: consumo, producción, productividad, difusión, impacto.

Partiendo de esta visión problemática, el autor hace una propuesta ecléctica de lo que debe ser la universidad: crítica e intérprete de las necesidades de las sociedades, regulada por el Estado pero ni estatal ni del mercado (armónica entre ambos intereses, financiamiento múltiple), libre ideológicamente, ni elitista ni populista, en suma, una universidad reformista. Queda abierto el debate.

Referencias Bibliográficas

Albornoz, O. (2006). *La Universidad Latinoamericana: Entre Davos y Porto Alegre*. Caracas: El Nacional.

ASCUN. (1968). *Plan Básico de la Educación Superior en Colombia*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Atcon, R. VII. (1993, Mayo-Julio). La universidad latinoamericana: clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina y el Caribe. *Eco*, 1-3.

Bonilla, H. (2004). La reciente evolución económica y sus perspectivas históricas en los países de la América del Sur. *Pensamiento y Vida*, 6.

Confederación de trabajadores de la educación de la república argentina y otros. (2005). Buenos Aires: CLACSO.

Gantiva S. J. (Año). La reconstrucción del Movimiento Pedagógico. *Educación cultura*, 50.

López S. F. (2006). *Cátedra Educación Superior y Sociedad*. Cali: Universidad Santiago de Cali.

Rostow. W. W. (1963). *Las etapas del crecimiento económico: un manifiesto no comunista*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sousa. S. B. (2004). La Universidad en el siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad. *Cuadernos pedagógicos de la Escuela*, 6. (Traducción del portugués al castellano realizada por Ramón Moncada Cardona para la Corporación Viva la Ciudadanía. Título original: *A universidade no século XX. Para uma reforma democrática e emnicipatória da Universidade*).

Torres, C. A. (2001). *Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo XX*. Extraído el 27 de Noviembre de 2007 desde <http://www.clacso.org>.

Vargas. O. (2006). Convergencias y divergencias a las reformas a la educación superior en Europa y América Latina y el Caribe (IV: Seminario Nacional de la Historia de la Educación y la Pedagogía). Barquisimeto, Venezuela: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Recibido: 24 de octubre de 2007
Aprobado: 25 de Febrero de 2008