

Presentación

En esta ocasión, la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) y la Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, tiene la satisfacción de ofrecer el Documento de Trabajo N.º 8 titulado: *La interpretación de la Carta Magna universitaria y sus principios* cuyo autor, el doctor Stephen Lay, ganó con esta investigación el Premio «Carminé A. Romanzi» en el concurso organizado por la *Magna Charta Universitatum Observatory* para celebrar los quince años de la suscripción en Bolonia de la Carta Magna Universitaria.

El autor, profesor de la Universidad de Monash (Melbourne, Australia), sostiene que los principios fundamentales que rigen la universidad actual no surgieron con el origen de dicha institución, sino que fueron incorporándose paulatinamente a lo largo de los siglos y para responder a las tensiones existentes entre la sociedad, los grupos de poder y la institución universitaria. En ese sentido, estudia cómo los principios de «autonomía institucional, libertad académica y la relación indisoluble entre la investigación y la docencia» se van configurando como producto de una larga negociación entre esta institución y la sociedad.

Asimismo señala que a partir de la Grecia clásica se generan las condiciones para el establecimiento de una institución de formación superior. Los griegos inician los primeros debates en torno a la esencia del contenido de la enseñanza para los jóvenes. Es decir, o se daba mayor importancia a la formación práctica dirigida a mejorar el desempeño profesional (retórica) o a la formación dirigida a mejorar la moral y el carácter intelectual de los estudiantes (filosofía). Esta dicotomía sólo era de énfasis y en general se resolvió equilibrando la formación profesional con la educación general, aspecto que ha permanecido a lo largo de los siglos. Al período helenístico corresponde el patrocinio del gobierno en las instituciones de educación superior, cuyo ejemplo más notorio es la enseñanza especializada y de alto nivel promovida por la dinastía de los Tolomeos en Egipto, que tenía como principal atractivo la biblioteca de Alejandría. A los romanos del período imperial corresponde la formación destinada para el desempeño como funcionarios administrativos, de ahí que una de las enseñanzas primordiales fuera las leyes.

Corresponde a la Edad Media, la creación del principio universitario de la autonomía. Este privilegio se originó cuando los estudiantes se vieron en la necesidad de organizarse como gremio para constituirse en un grupo con capacidad de negociar frente al poder del municipio de las ciudades, este sería el caso de la Universidad de Bolonia. El otro modelo medieval surgió en París, lugar donde la iniciativa de agruparse en gremio estuvo a cargo de los profesores. Sin embargo, el camino fue similar. Los profesores tenían a su cargo la decisión de señalar quién debía enseñar y quién no (Licencia), así como para ser interlocutores frente a los poderes de la época (el poder feudal, del rey, de la Iglesia y de la ciudad). Tanto el gremio de los estudiantes como el gre-

mio de los profesores supieron negociar con habilidad en ese terreno. Otra característica de la universidad cuyo origen se remonta al período medieval es la alta movilización de estudiantes y docentes por toda Europa. Cuando la reforma conmovió las bases institucionales de la Iglesia Católica, la universidad se encontraba consolidada y en pleno funcionamiento de sus facultades, de ahí que esta institución —bajo el control de la Iglesia— pasó por un período de anquilosamiento tal, que los cambios en el conocimiento y las corrientes que se presentarán en los siglos posteriores (humanismo, la revolución del conocimiento, ilustración) se desarrollaron al margen de la institución universitaria.

Es en el siglo XIX, cuando se produce un renovado impulso a la institución universitaria desde Alemania, por obra del barón Wilhem von Humboldt quien diseña la universidad nacional y propone un nexo indisoluble entre la investigación y la docencia universitaria. Este modelo institucional será muy exitoso e irradiará a las demás instituciones. El modelo de la universidad norteamericana es producto de una serie de adaptaciones, negociaciones y asociaciones exitosas. El siglo XX está caracterizado por la exportación de la institución universitaria al mundo no occidental. El estudio del profesor Lay, en esta parte, se torna particularmente interesante, pues analiza la necesaria adaptación de la universidad a otros espacios con cultura distinta, como el caso de la presencia de la universidad occidental en el mundo musulmán, o el caso de la universidad en espacios coloniales, o la universidad en sociedades étnicamente heterogéneas.

La última parte de la investigación del profesor Lay está destinada a la interpretación de la Carta Magna de la Universidad a la luz de los acontecimientos posteriores a 1988 y a los retos que se presentan para la universi-

dad del siglo XXI. Diez son los temas mencionados por el autor que exigen a las instituciones universitarias estar atentas. El primero es el de una sociedad globalizada y el desarrollo de una cultura y una economía global. El segundo es el panorama incierto que se presenta frente a los crecientes elevados gastos en la educación, lo que ha tenido como consecuencia que se comience a dar mayor prioridad a los estudios profesionales muy especializados y compartimentalizados en desmedro de los estudios generales que apuntan a formar el carácter de los jóvenes. El tercero, es el fenómeno de la «McDonalización» de la educación superior, donde se elimina la tensión creativa entre la enseñanza y el aprendizaje y en su lugar se imparte una formación homogénea. El cuarto es el peligro de que las universidades se conviertan en meros instrumentos de formación de élites o de replicación de ellas. El quinto está asociado a los constantes cambios respecto a la función social de la universidad. El siguiente tema corresponde a la autonomía institucional, ésta ha sido sometida al escrutinio, a través de una mayor intervención del Estado en la administración de la universidad, ya sea por un cada vez mayor acceso al público, a la búsqueda de una mayor eficiencia y o la obligación de rendir cuentas. El séptimo es el énfasis puesto en los procesos que apuntalan los sistemas de gestión en desmedro de la calidad de la enseñanza. El octavo es una mayor concentración en investigaciones rentables en el corto plazo que disminuyen las posibilidades de la creación del conocimiento en el largo plazo. El noveno es el proceso en el cual se ha debilitado la relación entre la investigación y la docencia. La docencia se ha devaluado y la investigación se ha convertido en un privilegio. Esta tendencia es contraria al ideal de comunidad académica y por lo tanto tiende a debilitar a la institución universitaria. El último es el reto

de la educación supranacional, incluyendo el uso del Internet.

Ese valioso trabajo invita a la reflexión sobre el derrotero de la universidad peruana. De alguna manera puede contribuir a entender nuestra propia historia, especialmente la de San Marcos, producto de un largo recorrido que se inicia en 1551, o la San Antonio Abad del Cusco (1692), ambas de origen colonial que han pasado por el reto de transformarse en instituciones republicanas. Con los primeros años de la República se fundan dos universidades nacionales la Nacional de Trujillo y la San Agustín de Arequipa. Sin embargo, la gran mayoría de las universidades son producto del siglo xx y responden a diferentes contextos y modelos, especialmente las surgidas en las últimas décadas.

Esta publicación que entregamos hoy, no hubiera podido salir a la luz si no hubiéramos contado con la autorización correspondiente de la *Magna Charta Universitatum Observatory*, y si no hubiéramos tenido el apoyo económico brindado por la Asamblea Nacional de Rectores para hacer posible la traducción. En ese sentido, queremos hacer público nuestro profundo agradecimiento al Dr. Iván Rodríguez, Presidente de la ANR y a los responsables del Observatorio de la magna charla en la Universidad de Bolonia.

Lima, marzo de 2005

Carlota Casalino Sen

Coordinadora

Comisión de Coordinación de Reforma Universitaria

Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Prólogo

Fabio Roversi-Monaco
Presidente del Colegio de la Carta Magna

En 2003, con el fin de celebrar el 15.º aniversario de la Carta Magna Universitaria suscrita en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, el Observatorio de la Carta Magna decidió convocar a un concurso dirigido a los investigadores y académicos jóvenes que estuviesen interesados en elaborar una interpretación de la Carta Magna Universitaria y sus principios. Este proyecto estuvo dedicado a celebrar la memoria de Carmine A. Romanzi, quien en 1988 se había desempeñado como presidente de la Conferencia Europea de Rectores (CER), la actual Asociación de Universidades Europeas (AUE), desde un comienzo, él se había manifestado firmemente a favor de la idea de que todas las universidades que asistiesen a las celebraciones por el 900.º aniversario de la Universidad de Bolonia, suscribiesen una Carta de principios comunes. El financiamiento del premio fue hecho posible, también, gracias a los fondos que él reunió y que entregó a la AUE para apoyar el desarrollo universitario internacional.

El número de los trabajos presentados, así como su variedad y calidad, han satisfecho plenamente las expec-

tativas del Observatorio. De esta manera, los miembros del Colegio de la Carta Magna, a quienes se unió el Presidente del Directorio del Observatorio, el doctor Kenneth Edwards, decidieron, actuando como jurado, otorgar el premio a un joven académico de la Universidad de Monash (Melbourne, Australia), el doctor Stephen Lay, cuyo trabajo publicamos en esta oportunidad. Su ensayo presenta, basado en un examen histórico minucioso y con un profundo sentido de la continuidad, las razones que sustentaron el desarrollo de los principios que algunos de nosotros,¹ en 1988, habíamos intentado formular —mirando al pasado tanto como al presente— los elementos organizadores de la universidad, una institución completamente consciente de su medio social, esto es, de los lazos que la vinculan activamente con la comunidad que la rodea.

En la larga historia de la educación superior —se debería recordar— ese documento, nacido de la iniciativa de unas pocas instituciones, representa la primera declaración de principios que se dedica al rol de las universidades, al de aquellas mismas universidades que le dieron credibilidad a ese texto cuando cuatrocientas de ellas solemnemente firmaron la Carta en septiembre de 1988. Desde entonces muchas otras también lo han suscrito.

¹ El comité estuvo compuesto por Carmine Romanzi, presidente de la Conferencia de Rectores Europeos; Fabio Roversi-Monaco, rector de la Universidad de Bolonia; Jacques Soppelsa, rector de Universidad de París I; Roger Dillemans, rector de la Universidad de Lovaina; J. A. Van Ginkel, rector de la Universidad de Utrecht; Josep Bricalli, rector de la Universidad de Barcelona; Giuseppe Caputo, del Comité del Noveno Centenario de Bolonia; Manuel Núñez Encabo, presidente de la Subcomisión para las Universidades de la Asamblea Parlamentaria del Consejo Europeo.

Debo confesar que este proceso de institucionalización no ha sido percibido, por los candidatos al premio, como central para la elaboración de la Carta; ni siquiera lo ha hecho así el premiado Stephen Lay. Como uno de los actores en el escenario de 1988 consideré, entonces como ahora, que sólo un documento, que se refiriese a la tradición al mismo tiempo que ofrecía también lineamientos generales sobre la misión actual de la universidad, tenía la posibilidad de ser suscrito por instituciones representativas de muy diversas realidades históricas, sociales, legales, administrativas e institucionales.

Por cierto, para ser aprobado y firmado por instituciones tan diversas como las universidades inglesas, alemanas, italianas, árabes, estadounidenses o latinoamericanas, para aludir tan sólo a unas pocas de las universidades signatarias, tal documento tenía que poner énfasis fundamentalmente en los principios generales. Incluso la misión futura de la institución —enfrentada ahora al reto de un mundo en proceso de globalización, como señala con justeza el doctor Lay— tenía que ser esbozada en términos generales, requiriendo de esta manera adicionales referencias a las tradiciones institucionales más particulares.

En otras palabras, como lo ha indicado Stephen Lay, al presente la Carta Magna necesita de una interpretación de su capacidad evolutiva, un discurso que vaya más allá de la crítica de unos principios que, aunque considerados como de valor universal, no ofrecen soluciones suficientes a los problemas de una sociedad tan compleja como la nuestra.

Por supuesto que la Carta Magna incluye referencias a los perdurables lazos existentes entre la universidad y una sociedad en constante evolución —especialmente de-

bido a las crecientes dimensiones internacionales de la primera— cuando su texto afirma que «la tarea de difusión de los conocimientos que la Universidad ha de asumir respecto de las nuevas generaciones, implica, hoy, que se dirija también al conjunto de la sociedad cuyo porvenir cultural, social y económico exige especialmente un considerable esfuerzo de formación permanente».

Así, de manera muy apropiada y constructiva, Stephen Lay intenta determinar cuál podría ser el papel futuro de la universidad. Por cierto, él no se limita al estado presente de la educación superior sino que aprovecha la oportunidad para detallar y definir las funciones de esta institución más que sus características. Ahora que las universidades prevén vincularse con sus respectivas comunidades, tal enfoque es necesario para todas ellas, aunque la institución universitaria ciertamente no reclame ninguna preeminencia sobre otras instituciones en cuanto a la conducción de la sociedad.

Para decirlo de otra manera, el ensayo de Stephen Lay abre nuevos horizontes para el futuro institucional de la educación superior; sin embargo al concluir él que «Un estudio del desarrollo de la universidad sugiere que su función central debería en realidad ser la maximización de la influencia de la razón sobre la sociedad humana», me deja perplejo por su generalidad. Esto también podría aplicarse al aprendizaje de los estudiantes de 10 a 18 años en las escuelas secundarias. ¿No son las universidades instituciones muy diferentes *per se*?

Ciertamente, la universidad debe comprometer sus funciones básicas cuando trabaja *en* la sociedad y *para* ella, aunque, a mi entender, también debería continuar como una institución muy específica en la medida que

respete la pluralidad de opiniones y sea capaz de comprender y evaluar la variedad y adecuación de las muchas soluciones propuestas ante diversos problemas, lo que es, en realidad, la sustancia de su enseñanza e investigación.

Para que la universidad cumpla con tales objetivos, la independencia y la autonomía son requisitos indispensables; de ahí la importancia de que sus valores fundamentales sean garantizados por numerosas constituciones de modo que las universidades puedan incluso resistir, con éxito frecuente, las intervenciones inspiradas por las contingencias de los gobiernos o los parlamentos nacionales.

Necesitamos instituciones que sean suficientemente fuertes como para rehusar la demagogia de reglamentos y acciones del tipo de los que se dieron en toda Europa después de 1968 cuando, por ejemplo, se decidió ofrecer acceso indiscriminado e inmediato a la educación superior: esto llevó no sólo a que las universidades relajaran sus requisitos para la contratación del personal docente, sino también a que se dejaran de lado aquellas políticas que habían intentado ayudar a los jóvenes a elegir sus estudios tomando en cuenta sus talentos individuales *tanto como* los intereses de la comunidad.

La demagogia y el autoritarismo son prácticas muy fáciles allí donde las instituciones autónomas no existen; por ejemplo, donde no existen instituciones totalmente concientes de su independencia. Sólo las universidades autónomas pueden oponerse realmente a las explosiones demagógicas y asumir responsabilidades sociales, como lo dejó entrever Claude Allègre, anterior ministro de educación francés, en un discurso pronunciado en la reunión del Observatorio de septiembre de 2001.

«El Observatorio y la Carta Magna son grandes ideas. Sin embargo, para que sean pertinentes a los problemas de la actualidad, ambos deberían ser más que el trabajo de dos simpáticos comités. Sus miembros tendrán que reunirse para discutir las nuevas condiciones de la autonomía de la nueva universidad, especialmente si el lugar de la universidad en la sociedad emergente va a ser mayor, pues, ciertamente, un creciente número de gente querrá recibir una educación durante toda su vida. Ellos van a querer ir a la universidad y no solamente recibir un entrenamiento en sus escuelas u otros institutos. Espero que la universidad se convierta en una expresión social permanente, en todo lugar. Sin embargo, ¿qué significa “aprender durante toda la vida” para la identidad de la universidad? ¿Quién certifica el aprendizaje y cómo se otorgan los diplomas? ¿Cómo se compararán tales grados con aquellos obtenidos inicialmente? ¿Y qué significa esto para la movilidad de las personas entre instituciones, entre diversos oferentes de servicios académicos? Estos son problemas que atañen a la responsabilidad, y la responsabilidad le da forma a la autonomía. Ha llegado la hora de que los universitarios reflexionen sobre estos temas».

Sólo una institución independiente y conciente puede sin duda resistir a las tentaciones de iniciar efímeras acciones anticipatorias (la «proactividad»), puesto que con demasiada frecuencia las obligaciones resultantes representan respuestas a requerimientos irrelevantes por parte de la sociedad; es decir, exigencias de corto plazo con las que la universidad debería evitar comprometerse.

Resumiendo, aunque reconocemos la validez de las observaciones de Stephen Lay, podemos señalar que al ser la universidad una institución que por siglos ha represen-

tado el principal activo de nuestra común experiencia europea,² existen motivos para que sea protegida como tal y sea invitada —si no empujada— a desarrollar su función social, satisfaciendo así las expectativas de una comunidad que también la financia. La autonomía, la independencia y la innovación al servicio de la sociedad son sin duda, para el mundo académico, valores fundamentales estrechamente conectados; considerarlos como elementos separados sólo puede dañar la causa universitaria.

Estas breves observaciones personales expresan mi apreciación y admiración por el ensayo de Stephen Lay, un documento que ha evocado reacciones comprometidas de mi parte, y que debería también estimular al Observatorio a seguir adelante en la dirección sugerida, asumiendo gradualmente de esta manera un rol más significativo en el cambiante medio internacional universitario.

La interpretación de la Carta Magna Universitaria y sus principios

Stephen Lay

Universidad de Monash, Melbourne (Australia)

² «Europa ya existe, y su gente ha compartido una institución común durante siglos: la universidad. Por cierto, los europeos pueden reunirse en torno a sus universidades en tanto agentes de su pasado y futuro intelectual, considerando que estas instituciones tienen fines y metodologías comunes cuando exploran y diseminan el conocimiento, sea éste teórico o práctico. Ese fue el mensaje enviado en 1988 en el 900.º aniversario de la universidad de Bolonia, considerada como la institución académica más antigua de Europa» (Presentación de la Carta Magna).

Antecedentes

En 1988, los representantes de varios países europeos se reunieron para celebrar el noveno centenario de la Universidad de Bolonia mediante la firma de la Carta Mag-

na Universitaria. La Carta Magna busca establecer principios que sirvan como una guía para definir, y de este modo proteger, el concepto mismo de universidad. Los firmantes de la Carta Magna estaban de acuerdo con principios fundamentales tales como la autonomía institucional, la libertad académica y la relación simbiótica entre la investigación y la docencia.

En los quince años transcurridos desde la ratificación de la Carta Magna, sin embargo, a medida que las sociedades de todo el mundo ponen mayores exigencias sobre sus instituciones de educación superior, esos principios han llegado a encontrarse bajo una considerable presión. Tendencias como la globalización, el número creciente de estudiantes y la extendida intervención gubernamental en el sector universitario, han amenazado la viabilidad de los principios establecidos por la Carta Magna. Sin embargo, a medida que las universidades caminan hacia un futuro incierto, su calidad de custodios del legado cultural del pasado y su habilidad de contribuir poderosa y positivamente al avance de la sociedad con-

temporánea, necesitan depender substancialmente de una declaración de valores institucionales centrales generalmente aceptada.

Las universidades han tenido un papel fundamental en el desarrollo de las culturas humanas y, pese a ello, la naturaleza esencial de estas instituciones resulta difícil de definir. Esto se debe a que a través de su larga historia, las instituciones de enseñanza superior han experimentado un constante estado de cambio, un proceso de evolución causado por la a menudo equívoca naturaleza de su relación con el mundo de su entorno. De varias maneras, el concepto mismo de «institución de educación superior» contiene una inherente tensión entre los amplios márgenes que requieren los individuos para conseguir la excelencia intelectual y las demandas que la sociedad querría imponer sobre una institución a la que, después de todo, apoya materialmente. A medida que las sociedades cambian, planteando con ello nuevas exigencias a la educación y la investigación, las universidades están obligadas a adaptarse. Por esta razón, la universidad moderna es en esencia un conglomerado de antiguos conceptos y formas organizativas; es un producto de siglos de retos sociales y respuestas institucionales. Al reconocer este complejo proceso de cambio y en un esfuerzo por influir positivamente sobre el desenvolvimiento actual de la educación superior, la Carta Magna identifica las características institucionales cruciales de la universidad como los principios básicos para el futuro gobierno de ésta.

En tal caso, ¿cómo define la Carta Magna a la universidad ideal? Su texto reconoce que, debido «a las condiciones geográficas y a la influencia de la historia»,³ la uni-

versidad moderna existe en una multiplicidad de formas; pese a ello, incluso en toda esa plétora de estructuras organizativas se han identificado numerosas características fundamentales. La Carta Magna describe a la universidad «auténtica» como «una institución autónoma [...] en el seno de sociedades organizadas en diversas formas [...]», una institución encargada de la tarea de “la difusión de los conocimientos [...] entre] las nuevas generaciones» y de proveer a éstas de la «educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida». La base de esta formación debería ser una investigación de alta calidad porque «la actividad docente es indisoluble de la actividad investigadora, a fin de que la enseñanza sea igualmente capaz de seguir la evolución tanto de las necesidades y de las exigencias de la sociedad como de los conocimientos científicos». Además de esta función docente, se declara que la universidad es «depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal». De esta manera, la universidad es definida por su docencia, su investigación y su papel cultural; además, las cualidades que definen a la universidad auténtica también incluyen las maneras en las que los mencionados roles se relacionan entre sí, además de la relación entre la institución como un todo y el mundo que la rodea.

La Carta Magna delinea cuatro principios fundamentales que deben guiar la organización interna de la universidad y la interacción de ésta con la sociedad en su

³ El texto de la Carta Magna Universitaria (en numerosos idiomas) puede ser visto en el sitio Web: <<http://www.magna-charta.org/magna.html>>.

conjunto. Para que una institución pueda ser considerada como una universidad auténtica, en primer lugar y de manera crucial debe ser «moral e intelectualmente independiente de la autoridad política y el poder económico». La administración de una universidad debe trabajar para asegurarse que el campus ofrezca un espacio protegido donde «la libertad de investigación, de enseñanza y de formación» sea posible sin los obstáculos de la intolerancia o la coacción intelectual. Para asegurar la integridad intelectual de una institución, las actividades docentes y de investigación deben recibir igual apoyo; similarmente, debe reconocerse la relación clave que existe entre ambas tareas. El documento estipula además que «para asumir su función [la universidad] ignora toda frontera geográfica o política [...] y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas». La Carta Magna concluye proponiendo medios para asegurar la calidad de tales universidades: los recursos deben ser distribuidos de una manera que se preserve la libertad de enseñanza y de investigación; el personal debe ser contratado de acuerdo con el principio de que la investigación es inseparable de la enseñanza; a los estudiantes que cumplan los requisitos se les debe garantizar acceso irrestricto a las universidades; se debe favorecer el intercambio de información, estudiantes y personal docente a través de las fronteras nacionales.

La fuente de los principios identificados por la Carta Magna es la universidad misma, de modo que estos principios son en realidad un producto de la larga historia de la evolución institucional de la universidad. El ideal de la autonomía universitaria fue establecido en la Edad Media, pero el lazo crucial entre la investiga-

ción y la enseñanza no fue afirmado sino hasta el siglo XIX. Una notable característica de las universidades más tempranas fue el carácter internacional de sus actividades académicas; pese a ello, en el mundo actual la rápida proliferación de las universidades por todo el planeta ha hecho del principio de aprendizaje supranacional algo más problemático, aunque también algo que es potencialmente de mucha mayor importancia que nunca antes. Debido a que los principios de la Carta Magna son el producto de un extendido proceso histórico, al momento de interpretarlos un primer y crucial paso debe ser la consideración de su contexto cronológico. Cada uno de estos principios fue inicialmente desarrollado para satisfacer preocupaciones específicas en determinadas sociedades, preocupaciones que en realidad estuvieron algunas veces tan sólo tangencialmente relacionadas con la búsqueda de la excelencia académica. Sólo mediante la evaluación de los factores históricos que subyacen tras la adopción inicial de estos principios puede ser comprendida su utilidad como fundamentos generales del gobierno universitario.

Tal análisis del propósito original y de la validez en el largo plazo de estos principios esenciales del gobierno universitario es clave a la luz de la historia más reciente. En los años transcurridos desde 1988, la Carta Magna ha recibido una amplia atención y numerosas universidades en todo el mundo han escogido adoptar sus principios al convertirse en signatarias.⁴ Sin embargo, a medida que las instituciones de enseñanza superior continúan evolucionando sobre el telón de fondo de una sociedad rápidamente cambiante, la habilidad de los administradores universitarios para mantener y defender los principios de la Carta

Magna está siendo cuestionada. Una de las tendencias más difundidas de los tiempos actuales ha sido el aparentemente inexorable movimiento hacia una sociedad global. Irónicamente, mientras los principios supranacionales defendidos por la Carta Magna de alguna manera resultan promovidos por el surgimiento de la globalización, los principios de autonomía institucional y de indivisibilidad de la docencia y la investigación han resultado seriamente afectados. Y no son solamente los principios mismos los que están siendo cuestionados, sino también las conductas y los valores fundamentales construidos a partir de ellos. Además, a medida que el compromiso administrativo formal con los principios de la Carta Magna se ha debilitado, la función esencial de la universidad también ha sido sutilmente redefinida. Frente a retos tan fundamentales, parece estar puesta en duda la supervivencia misma del tipo de universidad defendido por la Carta Magna.

Las instituciones de educación superior, de todos modos, han estado siempre sujetas al cambio. La Carta Magna no puede evitar el cambio ni debería pretender hacer tal cosa, pues para continuar vitalizada la universidad debe evolucionar junto con la sociedad. En tal caso, ¿qué papel tendría que desempeñar la Carta Magna? ¿Puede ser más que un acicate para promocionar desesperadas acciones de retaguardia en defensa de principios bajo asedio? En realidad, la función de la Carta Magna continúa siendo la misma: busca ofrecer una guía a los encargados de diseñar las políticas universitarias, pues protege

⁴ Para ver la lista de los signatarios visite: <http://www.magna-charta.org/magna_universities.html>.

lo que las experiencias pasadas han mostrado como valioso. Sin embargo, de la misma manera en que los principios de la Carta Magna han sido extraídos del desarrollo y la evolución de la universidad, esos mismos principios deben ser capaces de evolucionar. Debe existir un proceso mediante el cual las innovaciones universitarias actuales puedan ser incorporadas en la Carta Magna, del mismo modo en que lo fueron los primeros cambios institucionales. Ésta es, sin embargo, una tarea delicada. Debe encontrarse un medio de medir la efectividad de los principios fundamentales, tanto presentes como futuros. Sólo entonces la Carta Magna podrá ser desarrollada con la confianza de que será capaz de responder efectivamente a los retos que un mundo rápidamente cambiante impone sobre las universidades.

El contexto histórico de los principios de la Carta Magna

Los principios consagrados en la Carta Magna se han desarrollado como el resultado de siglos de negociaciones entre las instituciones de enseñanza superior y la sociedad en general. Algunos autores han enfatizado que la «universidad intelectual», refiriéndose con ello a la comunidad de eruditos y estudiantes, es la universidad «auténtica» y no las formas institucionales que se desarrollan alrededor de esa comunidad (PATTERSON 1997: 8-9). En efecto, la búsqueda de la excelencia intelectual requiere de amplias libertades, aunque esta discrecionalidad inevitablemente debe estar limitada por las expectativas de los gobiernos y del público en general. Las instituciones de la universidad nacieron originalmente de esta tensión

y han demostrado ser el medio más efectivo de mediación entre las a menudo contrapuestas necesidades de la erudición pura y las del sentido práctico social. No obstante, las innovaciones institucionales que la Carta Magna después formalizaría como principios fueron en verdad a menudo el resultado de situaciones sociales muy específicas. Para comprender la verdadera naturaleza de estos principios es necesario considerar las circunstancias que les dieron vida. Sólo entonces podrá entenderse a cabalidad todas las consecuencias de elevar iniciativas localmente producidas, a la altura de principios universales de organización institucional.

Resulta interesante constatar que el desarrollo histórico de la universidad sigue a menudo un patrón cíclico de innovación, osificación gradual y reforma súbita (usualmente impuesta). Varias de estas fases generales han dejado huellas profundas en la universidad moderna y se encuentran por tanto reflejadas en la Carta Magna. Los orígenes de la universidad se remontan a los mundos clásico y medieval. Las instituciones de educación superior en esas dos sociedades fueron principalmente centros de enseñanza. Los estudiantes acudían desde lejos para aprender en compañía de maestros afamados. Estas tempranas instituciones por primera vez dieron origen a algunos de los asuntos que todavía complican la enseñanza superior, asuntos como la tensión entre la formación profesional y la educación general, y como los peligros que el apoyo estatal puede significar para la integridad intelectual. Esta fase inicial de desarrollo culminó en el logro de la autonomía institucional por parte de las universidades. No obstante, el surgimiento de estructuras formales dedicadas a la educación superior no ga-

rantizaba su vitalidad intelectual. Hacia el siglo xvii, las universidades habían entrado a un período de estancamiento durante el cual se retiraron de la sociedad y se esforzaron en mantener los privilegios obtenidos durante las anteriores etapas de expansión. Los asombrosos procesos intelectuales de este período —desde los descubrimientos de la Revolución Científica hasta los trabajos de los filósofos de la Ilustración— ocurrieron principalmente fuera de los muros del mundo académico. Para el siglo xix, las invocaciones hechas para modernizar la universidad habían ganado fuerza y los reformadores buscaron revitalizar la institución redefiniendo sus funciones. Se cuestionaba la relevancia que tenía el currículo universitario tradicional en el mundo moderno; adicionalmente, se desarrollaban nuevas formas institucionales con el fin de satisfacer las cambiantes necesidades educativas. Con todo, quizá la más trascendente de estas reformas fue el reconocimiento de la relación integral que debe existir entre la educación superior y la investigación. De muchas maneras, el esfuerzo de los reformadores del siglo xix creó el esquema básico de la universidad actual.

A través de la historia de la universidad, el ideal de una comunidad académica internacional ha sido considerado fundamental para la realización efectiva de la educación superior. En el mundo de hoy este principio ha tenido dificultades por el éxito mismo de la universidad como institución. La expansión de la cultura europea al resto del planeta mediante la colonización y la subsiguiente creación de esferas imperiales de influencia, favoreció el trasplante de la universidad a otras partes del mundo. La difusión de la universidad hacia culturas no europeas tiene consecuencias serias para los principios de

la Carta Magna. Aunque las formas institucionales fueron con frecuencia transportadas *in toto*, en el largo plazo el éxito de una universidad dependía de su habilidad para adaptarse y satisfacer las necesidades individuales del país receptor. El resultado ha sido el desarrollo en el ámbito mundial de un gran número de formas institucionales muy distintas. Esta proliferación de universidades nuevas supone serios retos para el principio de supranacionalidad del mundo académico que promueve la Carta Magna. Según divergen las universidades, los lazos que las conectan pueden tornarse crecientemente tenues. No obstante, para poder realizar su potencial como instituciones de educación superior, las universidades deben siempre luchar para favorecer la transferencia de los conocimientos. De manera más importante, al facilitar un mayor entendimiento cultural y al crear lazos comunes entre pueblos dispares, las universidades se encuentran en una posición única como para desempeñar un papel más crucial en el desarrollo humano que antes.

Del mundo clásico al medieval: la búsqueda de la autonomía institucional

Las primeras entidades europeas de educación superior surgieron en las vibrantes sociedades del mundo griego de la antigüedad. Aunque dedicadas a la educación y la indagación, estas instituciones estaban estimuladas por circunstancias políticas y económicas singulares, y crecieron así a partir de las formas sociales existentes. En los períodos helenístico y romano, fueron modificadas para satisfacer necesidades cambiantes, convirtiéndose en organizaciones crecientemente complejas y más cerca-

namente alineadas con las necesidades del estado. Debido en gran manera a esta cercana relación con las autoridades cívicas, la enseñanza superior fue sobrepujada por el caos social y político que sobrevino al final del mundo antiguo; no se restablecería hasta la Edad Media. La enseñanza superior medieval emergió en un medio social completamente diferente, y las formas que adoptó fueron un producto de ese medio. Esta nueva forma de institución educativa, fundamentalmente medieval, evolucionó hasta convertirse en universidad. Durante la Edad Media, la universidad aseguró su independencia de las autoridades externas y al mismo tiempo fue capaz de reservar un área del conocimiento como su propio terreno de competencia. De esta manera, por tanto, la universidad fue capaz de formalizar su relación con la sociedad basada en una clara separación. Más que ninguna otra característica individual, la autonomía institucional es usada para distinguir la universidad medieval de sus predecesoras de la antigüedad; también ha sido identificada por la Carta Magna como un requisito crucial de cualquier universidad auténtica. En efecto, el aseguramiento de esta autonomía significó la resolución de la tensión que surgió en el período clásico alrededor del equilibrio apropiado entre las necesidades de la educación superior y las exigencias de la sociedad.

El mundo clásico fue la cuna de la educación superior occidental. Allí surgió, en algunas de las antiguas ciudades griegas, un mercado para las habilidades avanzadas relacionadas con el razonamiento y el debate; las primeras instituciones de educación superior fueron establecidas para satisfacer esta necesidad. Estos primeros con-

ceptos de la enseñanza superior fueron subsiguientemente trasplantados a otros medios culturales — siendo reinventados y modificados en el proceso— primero por la sociedad helenística y más tarde por los romanos y bizantinos. Durante este proceso pueden verse, en las antiguas escuelas, atisbos de muchas de las características de la universidad moderna, aunque el concepto clave de autonomía no tenía lugar en la educación clásica. En vez de ello, el creciente apoyo gubernamental a la educación superior también trajo crecientes niveles de interferencia oficial, y el espíritu de libre búsqueda que había caracterizado a las primeras escuelas se perdió gradualmente.

Las primeras instituciones europeas de educación superior fueron fundadas en el mundo griego de la antigüedad, principalmente en la ciudad de Atenas, hace dos milenios y medio. Los atenienses, en común con la mayoría de los demás griegos, por largo tiempo habían brindado su apoyo a la educación básica de los ciudadanos más jóvenes, proceso que enfatizaba el entrenamiento físico y militar así como las habilidades literarias y musicales. Poco después de la victoria griega en las Guerras Médicas (491-479 a. C.), Atenas creció hasta convertirse en un gran poder económico y militar. Muchos ciudadanos se encontraron con un mayor ingreso disponible y con el tiempo libre para disfrutarlo. De manera más importante, Atenas había desarrollado una forma democrática de gobierno. El poder político era compartido por todo el cuerpo ciudadano y podía así ser conducido por un individuo capaz de una oratoria persuasiva. La combinación de una creciente prosperidad y un gobierno demo-

crático ofrecía una oportunidad para los maestros que pudieran excitar la curiosidad intelectual de los ricos desocupados o proveer a los hijos de éstos de las habilidades necesarias para ayudar a sus padres en su carrera política (LYNCH 1972: 32-67).

Esta necesidad fue inicialmente satisfecha por maestros errantes conocidos como sofistas (del griego *sophos*: sabio), quienes recorrían las principales ciudades del mundo mediterráneo ofreciendo conferencias para un público dispuesto a pagar por ellas. Los sofistas ofrecían educación sobre diversos temas, desde calistenia avanzada para atletas hasta retórica para los aspirantes a una carrera política, e incluso daban clases sobre argumentación filosófica para las mentes curiosas. Atenas, la plaza más prestigiosa y lucrativa, se convirtió en el punto focal para estos estudiosos peripatéticos. La resultante atmósfera de ideas rivales y hábiles debates estimulaba a los intelectos locales, y esto se vio de la manera más famosa en la persona de Sócrates, quien se ganó una temible reputación por desinflar los egos de los sabelotodos más obstinados. Finalmente, el creciente interés popular en la educación superior se hizo lo suficientemente significativo como para que brindara su apoyo a instituciones permanentes establecidas al interior de las ciudades. La primera de tales instituciones fue fundada en 392 a. C. por un ateniense de la clase alta, Isócrates, y ofrecía educar a los estudiantes en las prácticas artes de la retórica. Una escuela rival, la Academia, fue fundada por Platón en 387 a. C. Platón era el más distinguido estudiante de Sócrates y seguía el afamado método filosófico de su maestro. En 335 a. C. una tercera escuela de importancia, el Liceo, fue

fundada por Aristóteles, discípulo de Platón (DILLON & GERGEL 2003; CLARK 1963; LODGE 1970; BARROW 1975; LYNCH 1972). Estas primeras escuelas, junto con otras fundadas aparte de ellas, florecieron en el turbulento clima de la ciudad-estado. Sin embargo, el mundo exterior ya estaba cambiando, y el siguiente desarrollo institucional importante no se dio en Grecia sino en Egipto.

Las campañas de Alejandro el Grande —el más famoso de los estudiantes de Aristóteles— obligaron a que el foco del poder político y el fervor intelectual se desplazaran fuera de Grecia. Estos cambios sociales influyeron también sobre las funciones que iría a cumplir la enseñanza superior. La cultura helenística, aquella fusión de Oriente y Occidente creada por las actividades expansionistas de Alejandro, floreció en Egipto, donde después de la muerte de éste el poder cayó en manos de la emprendedora y capaz dinastía de los Tolomeos. Un activo importante para los monarcas ha sido siempre el prestigio, y en un esfuerzo por levantar el perfil de su reino, los Tolomeos decidieron crear una institución intelectual que rivalizara con las escuelas de Atenas. Eruditos de todas las áreas fueron tentados con altos salarios y se les ofreció la libertad de continuar con sus propias investigaciones con el fin de que se trasladaran a Alejandría. Como elemento esencial de esta nueva institución se estableció una biblioteca, y en el lapso de una década se decía que el número de sus rollos de papiro llegaba a los cientos de miles. Los maestros recibían el apoyo de una compleja máquina administrativa responsable de asegurar su seguridad y comodidad. Así, la Gran Biblioteca de Alejandría se convirtió en la primera institución de-

dicada a la enseñanza y las investigaciones superiores, creada y financiada por el gobierno (PATTERSON 1997: 19-22; COWLEY & WILLIAMS 1991: 10-18; BARNES 2000).

La Gran Biblioteca cumplió sus propósitos y trajo fama inmortal a la dinastía que la había fundado y financiado; sin embargo, pese a que sus eruditos se concentraban en sus distintas tareas, fuera de las murallas de la institución las mareas políticas estaban cambiando una vez más. Cuando los romanos empezaron a forjar un imperio mediterráneo, asimilaron las culturas que habían encontrado, y favorecieron aquellos elementos que encontraban útiles al tiempo que descartaban el resto. La educación elevada era altamente apreciada por los nobles romanos como un logro aristocrático, aunque también era buscada por gente emprendedora de orígenes más modestos como un medio de asegurarse ventajas en su carrera. La estabilidad de la *Pax Romana* favorecía los viajes, y por vez primera se desarrolló entonces una industria educativa internacional de gran importancia. Nuevamente comenzaron las viejas escuelas de Atenas a recibir un muy significativo apoyo de sus patronatos, y se fundaron nuevos centros de aprendizaje en todo el Imperio. Durante este período se establecieron las primeras instituciones de educación superior de Europa Occidental en Reims, Toulouse, Niza y otros centros urbanos (COWLEY & WILLIAMS 1991: 22-30; PATTERSON 1997: 22-6).

El sistema educativo del mundo romano no era simplemente una réplica en gran escala de las formas institucionales que las legiones conquistadoras habían encontrado en los mundos griego y helenístico. Los romanos también modificaron el currículo educativo para que

serviera mejor a sus propias necesidades. Mientras la retórica y la filosofía permanecieron como componentes centrales de la formación tradicional, también se desarrolló la enseñanza legal especializada (CLARK 1963: 59-66; COWLEY & WILLIAMS 1991: 25). De este modo la innovación fue sobre todo un producto del pragmatismo romano, pues la consolidación del gobierno imperial requería de números cada vez mayores de administradores especializados. Este cambio tuvo un significado importante y de largo plazo. Las nuevas escuelas de leyes estaban dirigidas a producir el tipo específico de graduado requerido para una carrera determinada. Más aún, esas escuelas establecieron un corpus de materiales de aprendizaje y estructuraron sus enseñanzas dentro de períodos precisos. Adicionalmente, estas escuelas de leyes también se dedicaron a la investigación especializada, concentrándose los investigadores del derecho a concordar los códigos legales romanos de manera lógica. Incluso después de la declinación del Imperio de Occidente, el trabajo de tabulación legal continuó en el Este, alcanzando su cenit en Constantinopla, bajo el emperador bizantino Justiniano (COWLEY & WILLIAMS 1991: 22-30).

Aunque las instituciones clásicas de educación superior proliferaron por todo el mundo mediterráneo, incrementando su riqueza y su complejidad según se extendían, la relación entre estas escuelas y la sociedad en general permaneció pobremente definida. Cuando la enseñanza superior surgió por primera vez en Atenas, muchos ciudadanos ortodoxos vieron con sospecha este nuevo desarrollo. A un gran número de atenienses, los devaneos filosóficos de los filósofos más tempranos les pa-

recían a la vez inútiles y blasfemos; al mismo tiempo, las habilidades oratorias que enseñaban éstos eran vistas simplemente como medios de engatusar al cuerpo ciudadano para el lucro personal. Una primera voz de reacción conservadora fue la del comediógrafo Aristófanes, quien en su obra *Las nubes* satirizó sin compasión a los proponentes de la nueva enseñanza, particularmente a Sócrates. La obra concluye con el protagonista, un envejecido ateniense llamado Strepsíades, incendiando la escuela de Sócrates «debido a muchas cosas, pero más que nada porque ellos [los sofistas] estaban cometiendo injusticias con los dioses» (ARISTOPHANES 1984: 176). Esta escena cómica fue el indicador de un más profundo peligro para la nueva educación, como subsiguientemente lo descubrió Sócrates, cuando fue juzgado por los atenienses y ejecutado por dedicarse a la filosofía (COLEMAN 1928).

Sin embargo, a medida que los ciudadanos se familiarizaron más con la presencia de la enseñanza superior entre ellos, esa hostilidad disminuyó. En lugar de ser temidas como una amenaza para el orden público, las instituciones de educación superior más famosas llegaron a ser vistas como un beneficio adicional y como una fuente de orgullo cívico. Por el año 200 a. C., un siglo después de la muerte de Sócrates, el gobierno ateniense se mostraba dispuesto a ofrecer salarios substanciales a los eruditos más importantes para retenerlos en la ciudad (LYNCH 1972: 106-34). Esta generosidad era necesaria pues se estaban fundando escuelas por todo el Mediterráneo, trayendo éstas consigo una creciente competencia por atraer a los más famosos maestros. El período helenístico fue testigo de ejercicios aún más ambiciosos de apoyo gubernamental.

mental para la enseñanza superior, como lo ejemplifica la Gran Biblioteca de Alejandría. Los gobiernos, no obstante, cobrarían un precio muy alto por la seguridad que ofrecían, como se hizo cada vez más evidente en los períodos romano y bizantino.

Las autoridades imperiales romanas fortalecieron como nunca antes el apoyo oficial a la educación avanzada. El emperador Vespasiano estableció cátedras de retórica en Roma y liberó a los eruditos de todo el Imperio de una serie de deberes públicos. Trajano añadió más privilegios, pero bajo Adriano y su sucesor, Antonio Pío, la enseñanza superior fue aún más favorecida. En Atenas se instituyeron programas de construcción de centros de aprendizaje y se crearon nuevos puestos pagados en cada una de las escuelas. En Roma, las autoridades imperiales fundaron una institución oficial, el Ateneo, que empleaba a varios maestros asalariados. Marco Aurelio continuó con esta política estableciendo aún más puestos pagados en Roma y Atenas (COWLEY & WILLIAMS 1991: 25). Con el fin de retener esta largueza oficial, sin embargo, las instituciones fueron obligadas a mostrarse más obedientes con los deseos imperiales. Por ejemplo, los emperadores retuvieron el derecho de designar y también el de despedir a los estudiosos que tenían los lucrativos puestos ofrecidos.

Como beneficiarios del estado, los eruditos [romanos], en gran manera como los de Alejandría, estaban lo suficientemente advertidos como para investigar críticamente los asuntos políticos. El dominio del gobierno reducía la brillantez de las escuelas en el período romano tardío (COWLEY & WILLIAMS 1991: 26).

Incluso las escuelas más firmemente establecidas eran susceptibles a la interferencia imperial, como afamadamente se demostró el año 121 cuando Adriano impuso cambios en los reglamentos de la escuela epicúrea de Atenas, obedeciendo a los deseos de Plotina, la viuda de su predecesor, Trajano (JONES 1987: 85).

Las escuelas romanas de Occidente declinaron junto con el Imperio, pero en Oriente prevalecieron similares tendencias hacia el favor oficial y la subsiguiente intervención de éste. Efectivamente, en sus territorios, los emperadores bizantinos llegaban a apoyar entusiastamente la educación superior; así, el año 425, el emperador Teodosio II fundó lo que los historiadores posteriormente han llamado «la Universidad del Estado de Constantinopla». Esta notable institución duró más de diez siglos (un récord de longevidad aún no batido) y sólo fue cerrada en 1453, cuando la ciudad cayó en manos de los turcos. Establecida con una plana docente de más de treinta profesores pagados, la institución ofrecía cursos de letras, medicina, leyes y filosofía. Sin embargo, las desventajas del patronato imperial fueron resaltadas de manera espectacular cuando el año 529 el emperador Justino decidió reforzar la posición de la escuela imperial mediante la clausura forzosa de todas las demás instituciones de enseñanza superior bajo su control (COWLEY & WILLIAMS 1991: 28-9). De este modo, las escuelas filosóficas de Atenas fueron abolidas, terminando así una prolongada continuidad histórica que se remontaba hasta los esfuerzos primigenios de los sofistas.

El mundo clásico, pues, fue capaz de producir un altamente desarrollado sistema de educación e investiga-

ción avanzadas. La enseñanza superior surgió como respuesta a circunstancias específicas y, después de un breve período de resistencia conservadora, fue adoptada por la sociedad. Fue recibida también por una serie de culturas sucesivas, cada una de las cuales modificaba a las instituciones que albergaban a la educación superior con el fin de satisfacer sus propias necesidades. Las antiguas instituciones que resultaron de ese proceso mostraron muchas de las características que los comentaristas modernos, incluso los signatarios de la Carta Magna, atribuyen a la universidad auténtica. Las escuelas clásicas fueron centros permanentes de aprendizaje donde se asumía las tareas de la educación y la investigación superior, con maestros y estudiantes atraídos de todos los rincones del mundo mediterráneo. Se desarrollaron disciplinas para enseñar e investigar un establecido cuerpo de conocimientos estructurados. Es interesante también que en esa área creciera una rivalidad entre las varias ramas de la enseñanza, particularmente entre los exponentes de la retórica y la filosofía. Los retóricos promocionaban el valor de los conocimientos prácticos que mejoraban las perspectivas de una carrera profesional, mientras los filósofos creían que el aprendizaje debería ser asumido para mejorar la moral y el carácter intelectual de los estudiantes. El debate iniciado por los estudiantes de Isócrates y Platón acerca del valor relativo de los enfoques general y profesional de la enseñanza permanece sin resolverse incluso hoy. Sin embargo, hubo ciertas características de la universidad moderna que no fueron parte de la tradición clásica. Quizá la más fundamental de estas diferencias fue que la sociedad clásica no parecía concebir ninguna necesidad de una distancia formal entre sus escuelas y el

mundo circundante. Por esta razón, el sistema de educación superior clásico nunca desarrolló un concepto de autonomía institucional. Éste iría a ser un logro del mundo medieval.

La lenta desintegración del Imperio Romano de Occidente debilitó la viabilidad de sus escuelas, y hacia el siglo VI la enseñanza superior institucional había colapsado; no iría a volver a surgir sino hasta el siglo XI. Muchos factores pueden dar cuenta del renovado interés medieval en la educación superior. El siglo XI trajo una progresiva estabilidad a Europa, y con ésta una creciente prosperidad en todos los sectores sociales. El resurgimiento de los gobiernos centralizados traía consigo la posibilidad de ofrecer carreras atractivas a los administradores entrenados. Otro impulso para la enseñanza superior parece haber sido la mayor exposición a culturas diferentes experimentada por Europa a consecuencia de las Cruzadas (PATTERSON 1997: 38-9). Mientras estas circunstancias guardan algún parecido con aquellas que habían favorecido el desarrollo de la educación superior en anteriores culturas, muchos aspectos del mundo medieval fueron completamente nuevos. Europa no era más una serie de ciudades-estados ni un imperio centralmente administrado. Por el contrario, las nuevas formas de educación superior surgieron en comunidades urbanas bajo el gobierno secular de los reyes y la autoridad espiritual del Papa. La enseñanza superior medieval desarrolló formas institucionales recogidas de su propio medio, de sus estructuras organizativas, sus costumbres sociales y sus relaciones de poder. La diferencia más obvia entre la enseñanza superior clásica y la medieval fue la evolución

de la autonomía institucional. Esta autonomía tenía dos aspectos: la independencia legal y económica, y la consolidación del control sobre un conjunto específico de conocimientos. El desarrollo de ambas facetas fue crucial para el futuro desarrollo de la universidad.

Dos modelos muy distintos de organización universitaria surgieron durante el período medieval. El primero de estos se desarrolló en Bolonia y fue iniciado por el cuerpo estudiantil. Un modelo divergente, instituido por los profesores, se formó en París. No obstante, el éxito de ambas formas institucionales se basó en factores comunes: por un lado, la tendencia de ambos cuerpos, estudiantes y profesores, de organizarse en colectivos para enfrentar las amenazas externas; por el otro, su habilidad para asegurarse que las autoridades eclesiásticas y militares apoyaran los derechos que reclamaban. En las comunidades urbanas medievales había una larga tradición de organización corporativa, y esto hacía que fuera natural, para maestros y estudiantes, organizarse en asociaciones similares. Las primeras universidades fueron en realidad un mecanismo para expandir el poder de negociación de sus miembros, y en este papel ellas demostraron ser altamente exitosas. Al organizarse en grupos, los académicos eran capaces de usar su poder económico colectivo y, crecientemente, su autoridad moral con el fin de lograr crecientes niveles de autoridad. Sin embargo, la independencia que exigían las universidades y la disposición de las autoridades externas a concederla, rara vez eran justificadas por razones puramente intelectuales.

La Universidad de Bolonia tiene fuertes razones para ser considerada la primera universidad auténtica (PATTERSON 1997: 40-50; RUDY 1984: 18-20). Para el siglo XI, la ciudad ya se había convertido en un importante centro de educación avanzada, con un énfasis sobre el estudio de las leyes. La ubicación geográfica de Bolonia demostró ser una ventaja, pues esta ciudad era un centro de intercambio mercantil así como un centro importante en las rutas de peregrinación que desde el Norte se dirigían a Roma. Más importante aún, sin embargo, fue que una serie de notables juristas, incluidos Irnerio y después Graciano, residieran en Bolonia. Los estudiantes se mostraban dispuestos a viajar grandes distancias para tener acceso a las avanzadas enseñanzas legales impartidas allí. No obstante, a su arribo a la ciudad, los estudiantes se encontraban en gran medida desprovistos de protección legal contra el oportunismo financiero de los ciudadanos. Su respuesta defensiva era organizarse en un colectivo para resistir las más exorbitantes exacciones de los habitantes locales.

La organización a que recurrieron los estudiantes de leyes en Bolonia con el fin de defender sus intereses fue, esencialmente, la Universidad de Bolonia. A comienzos del siglo XII ellos formaron gremios estudiantiles modelados a partir de las otras organizaciones corporativas que eran costumbre en la vida económica y social de los pueblos medievales; estos gremios fueron conocidos como *universitates* (RUDY 1984: 18).

Hacia 1195 los estudiantes de Bolonia ya se habían organizado en dos «universidades», una para los estudiantes italianos y otra para los no italianos. Cada grupo elegía sus propios líderes, rectores y otros funcionarios.

Estas organizaciones demostraron ser muy efectivas en la protección de los derechos de los estudiantes frente a las imposiciones de la ciudad. La habilidad de negociar colectivamente les daba a los representantes estudiantiles un gran poder. El dictado de clases requería en realidad de muy poco por parte de la ciudad anfitrión: la suma total de la infraestructura universitaria eran unos pocos salones alquilados. Esto brindaba a los estudiantes una considerable capacidad de potencial acción política. En 1217, por ejemplo, los estudiantes abandonaron en masa la ciudad y rehusaron regresar hasta que sus demandas fueran satisfechas. En un notable ejemplo de solidaridad estudiantil, el alejamiento duró tres años después de los cuales los funcionarios de la ciudad capitularon. En prominente lugar entre las demandas estudiantiles figuraba el derecho de nombrar a sus propios profesores y el de dirigir el currículo que ellos querían se les enseñase. Hacia 1245, los estudiantes extranjeros habían recibido protección bajo las leyes de la ciudad y poco menos de una década después los estatutos de las universidades —y de esta manera su existencia corporativa— fueron reconocidos por las autoridades boloñesas.

Los profesores también trataron de defender sus intereses a través de la acción colectiva. Alrededor de 1215 ya habían unido fuerzas en su propio gremio, pero eran incapaces de contrarrestar el control que los estudiantes ejercían sobre todas las funciones de la universidad. Los estudiantes contrataban profesores, disponían los horarios y escogían el material de enseñanza. Los líderes estudiantiles mantenían el derecho de imponer elevadas multas a los maestros que se desviaran de esos lineamientos.

Similarmente, los representantes de los estudiantes estaban a cargo de la administración diaria del proceso educativo. Ellos, por ejemplo, eran los responsables del alquiler de los salones de clase. A pesar de ello, los profesores también fueron capaces de mantener la integridad de su propio gremio; ellos retenían el derecho de admitir nuevos miembros mediante el establecimiento de una licencia de enseñanza —la *licentia docendi*— que era otorgada sólo después de un examen administrado por los maestros. Esta fue, por tanto, la primera forma establecida de grado académico. En todos los demás asuntos, sin embargo, los representantes del gremio de estudiantes monopolizaban la autoridad.

Los representantes estudiantiles fueron también capaces de atraer el apoyo de poderosas fuerzas exteriores en su lucha contra las autoridades de la ciudad de Bolonia. En fecha tan temprana como 1158, el emperador alemán Federico I Barbarroja promulgó un estatuto, *Authentica Habita*, dirigido a brindar medidas de protección para los estudiantes. La decisión del emperador no era completamente altruista, y en gran medida era un reconocimiento de la importancia económica de las escuelas tanto como un respaldo a su valor intelectual. Además, el emperador era claramente consciente del prestigio que la universidad le prestaba a su gobierno y del valioso contrapeso que los estudios legales de ella le significaban ante el poder del papado (RÜEGG 1992a: 11-12). Los papas no eran menos conscientes del valor del prestigio de las universidades. Desde el siglo XIII en adelante, el papado encontró considerables razones para brindar su apoyo a la educación superior. De este modo, al convertirse en un punto

de conflicto entre los poderes externos rivales, las universidades fueron capaces de asegurarse privilegios adicionales. Las ventajas de convertirse en objeto de interés para autoridades externas contendientes son incluso más evidentes en el surgimiento del segundo modelo de universidad medieval, en París.

Las circunstancias que rodearon la formación de la Universidad de París muestran cierto parecido con las de Bolonia, aunque las diferencias son quizá más significativas (PATTERSON 1997: 50-9; RUDY 1984: 20-6; RÜEGG 1992a: 12). París, a diferencia de Bolonia, se hizo famosa como un centro de formación teológica más que legal. En París, además, la iniciativa para la acción colectiva en defensa de la enseñanza superior vino de los maestros y no de los estudiantes. Sin embargo, las diferencias entre las dos ciudades fueron las que tuvieron las consecuencias más profundas sobre el tipo de universidad que se formó en cada una. Mientras Bolonia era una ciudad mercantil con gran independencia, París era una capital real y también un importante obispado. Las autoridades reales y eclesiásticas, tradicionalmente y por largo tiempo, habían apoyado a los miembros de la universidad y esperaban mantener su autoridad sobre ellos. De este modo, mientras los estudiantes y profesores parisinos enfrentaban similares amenazas a las que se enfrentaban sus pares en Bolonia por parte de ciudadanos rapaces y autoridades municipales hostiles, en el caso francés la situación resultaba complicada por la amenaza de la intervención real o episcopal en los asuntos universitarios. El éxito de la universidad vino como resultado, pues, no sólo de su importancia económica e intelectual, sino también de su

relevancia para las complejas luchas por el poder que se daban en la sociedad de su entorno.

Desde fines del siglo *XI* y durante comienzos del *XII*, en París se desarrolló una fuerte tradición de disputas teológicas. El más importante entre todos los eruditos que llegaron a la capital francesa fue Peter Abelard, el más brillante de su época. Los estudiantes se congregaban alrededor de tales profesores y otros eruditos pronto convergieron en París con la esperanza de asegurarse un mayor público dispuesto a pagar por sus clases, lo cual a su vez atraía a más estudiantes. Las escuelas parisinas pronto ganaron renombre por su enseñanza de las artes, la lógica y la teología, aunque con su gran población docente, las escuelas también podían ofrecer una educación competente en temas tan diversos como medicina y leyes. La organización de la enseñanza al interior de la ciudad estaba controlada por los clérigos locales, con el cancellor de la catedral de Notre Dame como responsable de otorgar las licencias de enseñanza. Este control eclesiástico no era universalmente aceptado y en los años finales del siglo *XII* los docentes formaron un gremio para defender su propia causa. Este colectivo docente pronto fue llamado a demostrar su capacidad de acción corporativa en defensa de los suyos y de los derechos de sus estudiantes.

En 1200 una pelea de taberna creció hasta convertirse en grandes disturbios durante los cuales la mano dura de la policía produjo la muerte de varios estudiantes. En respuesta, el gremio de docentes interrumpió el dictado de clases y amenazó con dejar la ciudad. El rey Felipe Augusto no estaba dispuesto a perder los beneficios finan-

cieros obtenidos de los muchos estudiantes de la ciudad; además, él también veía la posibilidad de extender su influencia sobre la universidad (RUDY 1984: 23-4). El rey ordenó la aplicación de severos castigos para los funcionarios municipales responsables de la reyerta. Para ofrecer seguridades a los profesores, el monarca promulgó una cédula real que los exceptuaba de la jurisdicción secular y los liberaba de impuestos. Así, los docentes recibieron el reconocimiento real a su posición especial en la ciudad y en la sociedad en su conjunto. Mediante esta cédula, el rey aceptaba formalmente que la universidad disfrutaba de los mismos beneficios que la sociedad medieval acordaba a los clérigos. Sin embargo, este estatuto ofrecía a los profesores universitarios sus propios peligros, particularmente en su relación con las autoridades eclesiásticas de la ciudad.

A inicios del siglo XIII, las contenidas tensiones existentes entre el canciller de la universidad —designado por el obispado— y los docentes, erupcionaron en un conflicto declarado. Algunos de los profesores más jóvenes abandonaron la universidad y comenzaron a ofrecer sus propias clases en otro lugar de la ciudad. Luego, en una movida más radical, buscaron nombrar a un canciller rival. Finalmente, el conflicto llegó hasta la corte papal donde el resultado terminó marcando un hito.

El papado, celoso de las pretensiones de las autoridades episcopales locales, se mostró rápidamente dispuesto a apoyar las demandas de la Universidad de París. En 1212 la Santa Sede prohibió que el canciller exigiera juramentos de obediencia a los docentes o que se rehusara a entregar licencias de enseñanza a cualquier

candidato recomendado por los docentes de las diferentes facultades. El canciller estaba también prohibido de librar órdenes de prisión o de multa contra cualquiera de los profesores (RUDY 1984: 22).

La posición de la universidad resultó consolidada aún más en 1215, cuando un representante papal, Robert de Courson, recibió el encargo de guiar a los maestros en una reforma general de las escuelas. Se elaboró una serie de reglas de conducta y disciplina, las que serían administradas por las cuatro facultades —Artes, Leyes, Medicina y Teología—, las mismas que fueron obligadas a trabajar juntas de manera más estrecha. Esta identidad corporativa fue sometida a prueba en 1229, cuando otra disputa de taberna rápidamente escaló hasta convertirse en disturbios donde se enfrentaron los estudiantes y los ciudadanos. Una vez más, el exceso de celo de la policía produjo varios muertos. Muchos de los maestros de Artes dejaron de dar clases en protesta y continuaron en huelga por dos años. Finalmente, el papa Gregorio IX intervino exigiendo reparaciones por parte de las autoridades municipales y promulgando el decreto papal *Parens Scientiarum* (Padre del conocimiento) en 1231. Este documento era esencialmente una constitución universitaria. Otorgaba protección papal a la universidad y la liberaba de las autoridades locales eclesiásticas o civiles, asimismo permitía a la universidad establecer sus propias leyes para gobernarse a sí misma (PATTERSON 1997: 53-5).

El temprano desarrollo de la Universidad de París, en común con el de la Universidad de Bolonia, demuestra las complejas relaciones que están en el trasfondo del logro de su independencia legal de las autoridades exter-

nas. En ambos casos, la universidad fue formada por individuos que no estaban motivados por razones ideológicas o políticas, sino más bien por la necesidad de encontrar una forma de autodefensa contra las fuerzas municipales que se les oponían. Las primeras universidades pudieron detentar un poder considerable debido a su esencial simplicidad: muy pocas cosas les impedían abandonar un lugar excesivamente inhóspito. Con el paso del tiempo las universidades fueron capaces de conseguir cruciales garantías institucionales para garantizar su posición, debido principalmente a las fuerzas que contenían alrededor de ellas. Los reyes, obispos y papas estaban dispuestos a defender la causa de las universidades no sólo por el valor intelectual e incluso económico de éstas, sino debido más bien a las consecuencias que su apoyo tenía en los más amplios esquemas del poder político. No obstante, asegurar la libertad de las restricciones legales o económicas era sólo una faceta de la autonomía institucional. Al mismo tiempo se desarrollaba un proceso complementario más sutil: la división y la apropiación de los conocimientos mismos.

El proceso de estructurar y de separar en áreas el conjunto de los conocimientos se había hecho una práctica educativa estándar en la antigua Grecia. Los sofistas establecían áreas del conocimiento sobre las cuales podían desplegar su maestría para así atraer a una multitud de clientes dispuestos a remunerarlos. Este proceso fue formalizado por las escuelas de retórica y filosofía, y recogido por todas las subsiguientes instituciones de enseñanza superior. Esta división de los conocimientos se convirtió en un factor central en la administración de las pri-

meras universidades, puesto que los estudiantes y profesores estaban usualmente divididos en facultades según sus estudios. A medida que se desarrollaron las universidades, estas facultades ganaron autoridad. Por ejemplo, las cruciales reformas en la Universidad de París realizadas por Pierre de Courson en 1215, consolidaron la coherencia institucional de las facultades y elevaron a éstas hasta el gobierno real de la universidad como un todo. Este proceso cristalizó la subdivisión de los conocimientos —y así el otorgamiento implícito de derechos sobre éstos— iniciada en el mundo clásico. La sociedad medieval, por su parte, también añadió otra dimensión a este proceso.

Cuando las primeras universidades modelaron su organización a partir de los gremios, adoptaron también mucho de la mentalidad de aquéllos. Los miembros de un gremio buscaban sobre todo controlar el acceso a los conocimientos, los cuales son, después de todo, su medio de vida. A pesar del dominio de la Universidad de Bolonia por parte de sus estudiantes, los maestros no cedieron su control sobre la admisión de nuevos miembros a su compañía. De similar modo, el principal punto de conflicto entre los profesores de París y el canciller era el tema de admisión entre sus filas. La *licentia docendi*, la licencia para enseñar, era el apreciado medio por el cual se mantenía esta exclusividad. De este modo, el deseo del gremio era mantener el control sobre los derechos de acceso a su acervo de conocimientos, y fue esto lo que en primer lugar creó la necesidad de los exámenes y de la estructura de grados que después vendría a ser el pilar central de las universidades modernas. Además, la natu-

raleza de la sociedad medieval añadía una dimensión más a los derechos de propiedad de la universidad sobre los conocimientos.

El gremio de los docentes exigía contar con un establecimiento de acceso cerrado y al demandarlo disfrutaba del apoyo del papado; sin embargo, al añadirle autoridad espiritual a lo que era un acuerdo esencialmente práctico, el papado consolidó de manera drástica la posesión de los conocimientos por parte de la universidad. Durante el siglo XIII, el papado gradualmente convirtió la licencia de enseñanza de los docentes en un más amplio *jus ubique docendi*: el derecho de enseñar donde fuese. Este privilegio autorizó a la universidad a otorgar grados que serían reconocidos en toda la cristiandad. El papa Gregorio IX concedió por primera vez este derecho cuando fundó la Universidad de Toulouse en 1233. El privilegio fue después extendido a otras universidades, incluida la de Bolonia en 1291 y la de París en 1292 (PATTERSON 1997: 72-3). Este cambio tenía claras consecuencias políticas: al establecer este precedente, el Papa estaba subrayando el hecho de que él y solamente él ejercía autoridad sobre toda la cristiandad. No obstante, sus consecuencias para el estatuto del docente fueron, si cabe, más decisivas. El otorgamiento de la licencia de enseñanza por toda la cristiandad universalizó las nuevas estructuras de división de los conocimientos. Con igual importancia, la sanción papal confirmó el monopolio de las universidades sobre esta forma de poder.

Las consecuencias de esta división de los conocimientos se hicieron claras a medida que surgió una nueva ola intelectual, el humanismo. La tradición intelectual domi-

nante en las primeras universidades era el método escolástico de estudio, el cual involucraba la aplicación de la lógica al examen minucioso de los asuntos tendenciosos de la ley y la teología. La enseñanza inspirada por este método era esencialmente de carácter profesional: los estudiantes estudiaban principalmente con la esperanza de avanzar en su carrera ya fuera sacerdotal o en la administración pública. El surgimiento del humanismo cambió las bases de la educación superior dando lugar a la posibilidad de que surgieran nuevos propósitos para la universidad.

Lo que distinguía a los «humanistas» [...] era su manejo experto de las artes y de las ciencias de la «enciclopedia» clásica, lo que en efecto transformó la escala medieval del aprendizaje técnico en un «círculo» de artes humanas (KELLY 1991: 3).

Inspirados por los redescubiertos trabajos de los filósofos clásicos, los pensadores humanistas sugerían que la educación podía convertirse en un medio de autorrealización, y que debería ser buscada por ella misma. Los conocimientos en los que estaban interesados estaban más orientados a la sabiduría de lo humano, característica del mundo clásico, la cual parecía estar en directa oposición a los devaneos que sobre el otro mundo entretenían a los teólogos. Buscar el conocimiento de los antiguos requería el manejo maestro de sus idiomas, y así las primeras fases del humanismo comprendieron el redescubrimiento del latín y el griego clásicos, además de una ávida búsqueda de los manuscritos de los autores antiguos.

Los eruditos tradicionales, seguros en las universidades, se mostraron primero indiferentes o abiertamente hostiles a los proponentes de este nuevo aprendizaje. El in-

greso de los humanistas a las filas universitarias fue firmemente resistido (PATTERSON 1997: 103-9; RUDY 1984: 40-57). En realidad, la mayor parte del trabajo inicial hecho sobre los textos humanísticos fue llevado a cabo por grupos privados de estudio fuera del sistema oficial universitario. Sin embargo, los nuevos estilos de aprendizaje no podían ser excluidos por siempre:

[...] en su mayor parte gracias a la iniciativa de las autoridades políticas, más que de las universidades, los humanistas, en su mayor parte italianos, comenzaron primero a ser encargados de enseñar temas humanísticos en algunas facultades de artes y universidades (RÜEGG 1992b: 459).

Los principales cambios que trajeron los humanistas a la universidad se dieron en el currículo, donde comenzaron a aparecer los estudios orientados hacia lo humano. El impacto de la incursión humanística en las universidades, sin embargo, no debe exagerarse, pues para el siglo XVI este nuevo enfoque del aprendizaje había sido firmemente asimilado por la estructura general de las facultades (WEBSTER 1975). Así, las universidades fueron capaces de tomar para sí tanto la rama general como la rama profesional de la enseñanza sin la necesidad de un substancial cambio institucional. En realidad, el resultado más obvio de la adición de los temas humanísticos al currículo universitario fue un creciente elitismo entre el cuerpo estudiantil (RUDY 1984: 53-4). Estos cambios en la composición social de la universidad irían a tener cruciales consecuencias de largo plazo sobre el futuro desarrollo de la educación superior.

La historia del origen de la universidad consiste en gran medida en la demarcación de las fronteras entre las instituciones de educación superior y la sociedad en general. La forma institucional de la universidad moderna puede verse en el logro medieval de varias características centrales, incluidas la autonomía institucional, el establecimiento de facultades, la codificación del conocimiento, la administración de exámenes y el otorgamiento de grados reconocidos por instituciones similares de toda la cristiandad. Muchos de los antecedentes de estos cambios tienen su base en el mundo antiguo. Las escuelas clásicas fueron instituciones altamente organizadas dedicadas a la enseñanza y la investigación de ramas del conocimiento claramente definidas; no obstante, la formalización de la relación entre la universidad y la sociedad fue un logro específicamente medieval. Este paso final hacia la autonomía es celebrado por muchos académicos, y ciertamente por la Carta Magna, como el despertar de la universidad auténtica. Sin embargo, la subsiguiente historia de la universidad indica que la victoria de la autonomía institucional puede en verdad haber sido arrasadora en demasía.

La universidad en el mundo moderno: estancamiento, reforma y el surgimiento de lo académico

Desde su fundación en el período medieval hasta la Reforma en el siglo XVI, las universidades permanecieron en el centro de la vida cultural europea. En el mundo posreforma, sin embargo, las universidades comenzaron a quedarse atrás en relación con los nuevos avances inte-

lectuales. Seguras de su prestigio y de sus privilegios, muchas universidades europeas resultaron congeladas por la tradición. Dejaron de ofrecer la educación que los estudiantes más ambiciosos requerían para avanzar en su carrera eclesiástica o administrativa; crecientemente actuaron simplemente para perpetuar las existentes estructuras elitistas. A medida que las universidades se concentraron en mantener su control sobre un cuerpo de sabiduría tradicional y heredada, las corrientes intelectuales estaban cambiando. Los grandes avances de los siglos xvii y xviii —la Revolución Científica y la Ilustración—, principalmente fueron realizados por intelectuales que trabajaban fuera de la crecientemente moribunda atmósfera de la universidad. A pesar de que la sociedad hacía progresivamente numerosos llamados a las universidades para que se modernizaran institucionalmente, éstas se mostraron lentas para aceptar el cambio. Hacia el siglo xix los reformadores habían perdido la paciencia. Por toda Europa se establecieron, fuera de los sistemas universitarios tradicionales, nuevas instituciones dedicadas a formas más prácticas de la educación superior. No obstante, en Alemania, una notable serie de reformadores se encargó de revigorizar a la universidad misma. El medio que estos reformadores eligieron fue el establecimiento de métodos, disciplinas y metas propiamente académicas (*scholarship*)⁵ como la función fundamental de la universidad. El principio de la Carta Magna que defiende la in-

divisibilidad de la investigación y la docencia tiene su origen en esta importante iniciativa.

Hacia el siglo XVII, la otrora intelectualmente vibrante universidad medieval se había osificado. Los ideales y las ambiciones de estudiantes y profesores habían cambiado casi por completo. El costo de una educación universitaria se había elevado más allá de los medios de la mayor parte de la gente, y al mismo tiempo el valor práctico de esa educación se hacía cada vez menos claro. Como resultado de ello, las universidades fueron crecientemente vistas como un privilegio de los ricos más que como un medio de avance social. Incluso aquellos estudiantes provenientes de orígenes más pobres que se las habían arreglado para asistir a la universidad hicieron poco para mitigar ese proceso, pues incluso más que en el caso de los nacidos en la élite, el éxito de los recién llegados dependía esencialmente de cuán bien perpetuaban estos últimos las tradiciones que aprendían en las universidades (PATTERSON 1997: 165). Como afirma Kearney:

Entre 1500 y 1600 las universidades atravesaron por un cambio en sus funciones sociales. Fueron transformadas de instituciones dirigidas a la formación para el desempeño en una profesión determinada, en instituciones que actuaban como instrumentos de control social (KEARNEY 1970: 126).

Las universidades se habían alejado de la búsqueda de la educación superior para convertirse en medios para la demarcación y la exclusión social. Inclusive a medida que la educación ofrecida por las universidades se hacía menos aplicable al avance social, sus im-prácticos conocimientos se hicieron más valiosos para las aristocracias

como un medio de reforzar su sentido de distinción de clase.

Mientras tanto, fuera de las paredes de la universidad se sucedían los cambios. Las maravillas de la Revolución Científica habían deslumbrado al mundo, pero pocos de los científicos de avanzada tenían un puesto en las universidades; efectivamente, existía un fuerte movimiento al interior de éstas para distanciarse de las nuevas formas de pensar. Por esta razón, en el siglo XVIII los filósofos de la Ilustración se reservaron algunas de sus críticas más punzantes para la universidad (GASCOIGNE 1998b). Estos filósofos, que defendían el progreso y las mejoras sociales de avanzada, encontraron repugnantes las estructuras conservadoras y los supuestos tradicionales. Al describir la reacción de los académicos universitarios ante los avances intelectuales que ocurrían alrededor de ellos, John Stuart Mill de manera famosa fulminó: «Las universidades y las instituciones académicas, quienes alguna vez enseñaron todo lo que entonces era conocido, habiéndose desde entonces complacido en su comodidad al mantenerse estacionarias, encontraron para su interés que el conocimiento debía mantenerse igual» (citado en COWLEY & WILLIAMS 1991: 56). Por supuesto, estas voces de denuncia provenían de intelectuales de fuera del

⁵ *Scholarship* tiene en inglés un sentido universitario muy preciso. *Scholar* designa a una persona con conocimientos «profundos y sistemáticos», un «erudito», un «especialista en una rama determinada del conocimiento». *Scholarship*, es el sustantivo que designa a los «métodos, disciplina y logros» de tales personas (*American Heritage Dictionary*); el sentido actual que en el contexto universitario se da al adjetivo y sustantivo español «académico», es el más cercano. (N. del T.)

mundo académico, pero la resistencia en las universidades más tradicionales no era ilusoria. Una voz moderna más moderada observa:

Las universidades habían sido fundadas para preservar y refinar el cúmulo de conocimientos de la sociedad, y la idea de «investigación» —de añadir más que simplemente de conservar lo conocido— sólo lentamente se enraizó en las universidades, creyendo algunos de sus miembros que añadir algo al cuerpo existente del conocimiento no era de su incumbencia, del modo como siente un bibliotecario la obligación de escribir un nuevo libro (GASCOIGNE 1998a: 392).

De este modo, los miembros de la universidad de ese período no vieron que su propio rol fuera asumir un compromiso con estos cruciales descubrimientos intelectuales. En lugar de ello, continuaron cumpliendo su papel tradicional, incluso frente a un creciente coro de insatisfacción proveniente de muchos sectores de la sociedad.

Las voces que demandaban un cambio no podían ser permanentemente ignoradas. Los líderes políticos eran cada vez más concientes de la necesidad de que sus países mostraran una mayor competitividad internacional, y se entendía que ésta se basaba en la existencia de una fuerza de trabajo altamente calificada. Sin embargo, las calificaciones requeridas no se habrían de encontrar en la educación superior tradicional. Con unas pocas excepciones notables en Escocia y Alemania, las universidades mostraron una pobre disposición para asumir la dirección del curso de las nuevas ciencias (PATTERSON 1997: 138-9, 149-52). Con el tiempo, tanto los gobiernos nacionales como el público en general comenzaron a explorar opciones alternativas para la educación superior. En Ingla-

terra, donde Oxford y Cambridge habían mantenido un control férreo sobre la educación superior desde el siglo XII, surgió un notable impulso para la reforma. El resultado fue la Universidad de Londres y un sistema de universidades municipales en todo el país. Las circunstancias que rodearon esta iniciativa ilustran una importante dirección seguida por la reforma universitaria europea.

El movimiento dirigido a crear una nueva universidad fue iniciado en 1825 de una manera típicamente inglesa, con la remisión de una carta al diario *The Times* por el poeta Thomas Campbell. En su carta, Campbell sugería la fundación de una universidad en Londres para educar a aquellas personas de ingresos medios (PATTERSON 1997: 162-3). Esta sugerencia encendió con rapidez el debate y pasó a ganar creciente apoyo, particularmente entre aquellos grupos excluidos de participar, por sus medios limitados o por el prejuicio institucional, en los colegios de *Oxbridge*⁶ (Oxford y Cambridge). Las minorías religiosas y políticas de toda la sociedad londinense se unieron en apoyo a este proyecto. Debido a que carecían de beneficiarios extremadamente adinerados, los organizadores de esta nueva universidad la registraron públicamente como una sociedad por acciones y anunciaron la venta al público de ellas para reunir fondos. La institución resultante, conocida popularmente como Colegio Universitario (*University College*), ofrecía un currículo que era completamente secular y dirigido, aunque no exclusivamente, hacia los temas prácticos. Este énfasis laico y terrenal despertó algunas hostilidades y condujo a que la Iglesia anglicana fundara una institución rival, El Colegio Real (*King's College*), que ofrecía un currículo similar.

Sin embargo, en 1836 las dos escuelas rivales fueron capaces de suprimir sus diferencias y de amalgamarse para formar la Universidad de Londres.

Más allá del currículo práctico y de la mayor accesibilidad de la Universidad de Londres, había otra diferencia crucial entre ésta y el sistema de Oxford y Cambridge. Los estatutos de la Universidad de Londres permitían la administración de exámenes y el otorgamiento de grados no sólo a aquellos que asistieran a cualquiera de los dos colegios originales, sino también a los estudiantes de las instituciones que pudieran afiliarseles después.⁷ A consecuencia de esto, la Universidad de Londres creció rápidamente tras de la incorporación a ella de otras instituciones de la ciudad; de igual importancia resultó la fundación en todo el país de instituciones vinculadas. Estas últimas, llamadas «colegios municipales» (*civic colleges*), fueron abiertas en muchas ciudades grandes para brindar una educación dirigida a las profesiones de la clase media. Inicialmente dependían de la Universidad de Londres y sus estudiantes estaban obligados a viajar hasta la capital para rendir sus exámenes. Con el tiempo, sin embargo, muchos de estos colegios se convirtieron en instituciones con sus propios estatutos. El Colegio de Leeds, por ejemplo, fue fundado en 1874 como una filial de la Universidad de Londres, y pasó a convertirse en la Universidad de Leeds en 1904 (PATTERSON 1997: 162-5).⁸

Las presiones que produjeron estas reformas en Inglaterra también fueron sentidas en otras partes de Europa. La tendencia común entre las universidades tradiciona-

⁶ Expresión británica que se refiere a Oxford y Cambridge en tanto sedes tradicionales de excelencia y privilegio (*American Heritage Dictionary*). (N. de. T.)

les fue resistirse a estos llamados al cambio, y esto obligó a los gobiernos y las corporaciones a responder fundando una variedad de nuevas instituciones que ofrecían una enseñanza avanzada en los campos científicos y prácticos. Algunos de los críticos del sistema universitario tradicional deseaban incluso adelantarse más. Influenciados por las afirmaciones más vitriólicas de los filósofos de la Ilustración, algunos reformadores se preguntaban incluso si había una verdadera justificación para la subsistencia de la universidad en el mundo moderno. Con la fácil disponibilidad de libros baratos, la idea medieval de clases dictadas y tutorías ya no parecía ser la manera más eficiente de transmitir un substancial cuerpo de materiales de enseñanza. Justificándose tanto en términos de costos y beneficios como en la defensa de un acceso igualitario a la educación, las voces radicales proponían la abolición completa de las universidades en favor del establecimiento de determinadas ramas del conocimiento a ser ofrecidas de maneras ampliamente disponibles. Bajo este modelo, la educación superior se convertiría simplemente en la provisión de una lista de libros requeridos. Los estudiantes serían luego examinados para recibir un grado que diera cuenta de que el material había sido encomendado a la memoria. Esta era una visión de pesadilla para otros educadores, y en Alemania se hizo un esfuerzo notable de reforma universitaria dirigido, entre otras cosas, a contrarrestar esta amenaza (COWLEY & WILLIAMS 1991: 133-6; RÖHRS 1987).

⁷ Para efectos de esta discusión, se ha traducido *college* por «colegio», debido a que en la tradición hispana algunas instituciones de educación superior fueron también denominadas con ese nombre.

En las primeras décadas del siglo XIX, un grupo de reformadores alemanes dirigidos por Wilhelm von Humboldt,⁹ Director de Instrucción Pública de Prusia, adoptó un nuevo y radical enfoque para la organización y las funciones de la universidad. Frente a unas moribundas universidades tradicionales y a la fundación de más vitales institutos técnicos, los reformadores propusieron un nuevo modelo para la vieja universidad. De acuerdo con esta visión, que Humboldt desarrolló de manera completa al fundar la Universidad de Berlín en 1810, la función de la enseñanza superior fue radicalmente redefinida. De acuerdo a estas reformas, la universidad fue reinventada como el pilar central de nada menos que un esfuerzo intelectual de rejuvenecimiento nacional. Las universidades se convertirían en los repositorios del espíritu nacional y en un vehículo del orgullo nacional. Fundamental para esta nueva visión de la universidad fue el énfasis puesto en la calificación y especialización académica, y la afirmación de que una universidad auténtica otorgue la misma importancia a la investigación y la enseñanza.

El principio fundamental de la visión de Humboldt fue el concepto de *Wissenschaft* —ciencia—, que en este contexto tiene un significado más cercano a «investigación académica». La universidad ideal debía estar dirigida a incrementar la suma total de los conocimientos humanos a través de la investigación. La relación pedagó-

(N. del. T.)

⁸ Estos *civic colleges* fueron seis, y se fundaron en la Era Victoriana en las ciudades industriales de Birmingham, Bristol, Leeds, Liverpool, Manchester y Sheffield; se especializaban preferentemente en la enseñanza de las ingenierías. A diferencia de las universidades, estos «colegios municipales» no imponían pruebas de suficiencia religiosa sobre sus docentes y estudiantes. Adquirieron rango

gica entre profesor y estudiante sería reemplazada por un sentido de la camaradería en búsqueda de la excelencia académica. Como observa Patterson, «la tarea del profesor consistía en desarrollar la independencia mental del estudiante, no en llenar su mente de datos; el aprendizaje memorístico era, por tanto, visto como anatema» (PATTERSON 1997: 156). La enseñanza iría a ser un medio de superación para el profesor y para el estudiante: el conocimiento auténtico emergería de la interrelación entre la experiencia y el entusiasmo. Para facilitar aún más esta invaluable relación intelectual, la organización universitaria fue también liberada de la estrictez de años anteriores. Dos nociones se convirtieron en máximas de la nueva universidad: *Lernfreiheit*, por la cual un estudiante debería ser libre de tomar los cursos que deseara; y *Lehrfreiheit*, la libertad de los profesores de investigar y enseñar los temas que eligieran, sin interferencia de la administración o el gobierno. El principio de la Carta Magna según el cual la enseñanza y la investigación están inextricablemente vinculadas es un producto de estas reformas.

Las reformas de Humboldt fueron pioneras y han tenido un marcado efecto sobre el concepto de universidad, aunque también tuvieron importantes consecuencias adicionales sobre el tema de la autonomía universitaria. A pesar de que la libertad de investigación estaba garantizada, se suponía que ello no incluía la libertad de cuestionar algunos asuntos de actualidad. Humboldt no intentaba que la Universidad de Berlín se convirtiera en un

universitario en el siglo xx. (N. del T.)

⁹ El filólogo y diplomático alemán barón Wilhelm von Humboldt (1767-1835) fue hermano mayor del naturalista y escritor barón

refugio de la desobediencia civil o en sitio para excesos de inconformismo bohemio. En realidad, el énfasis dado a lo puramente académico iría a tener un efecto negativo sobre la autonomía universitaria. La investigación aplicada resultaba, de lejos, más costosa que la sola docencia, y obligó a las universidades a depender crecientemente del apoyo gubernamental. Bajo las reformas de Humboldt, los profesores gradualmente llegaron a ser vistos no como académicos independientes en una comunidad de pares, sino más bien como algo parecido a servidores públicos que trabajaban para el estado (PATTERSON 1997: 157-8).

Muchas de las reformas más importantes de Humboldt resultaron debilitadas por sus más conservadores sucesores, pero para entonces ya había sido conocido el atractivo de lo puramente académico. Los miembros de la universidad se mostraban entusiastas por continuar la búsqueda del conocimiento en un sistema «humboldtiano», aunque las nuevas instituciones eran las que tendían a estar más influenciadas por el modelo alemán. Las universidades tradicionales se resistían a institucionalizar esos cambios. En Cambridge y Oxford el alcance general de las reformas alemanas fue en gran medida rechazado, con una importante excepción. En la pedante atmósfera de *Oxbridge*,¹⁰ el principio de libertad de enseñanza e investigación fue asumido con entusiasmo y con efectos desconocidos en Alemania. Los profesores de Oxford y Cambridge se sintieron dotados de la libertad de realizar investigaciones en el área que desearan, y también creyeron que este mandato se extendía a comentar sobre los asuntos políticos y sociales contempo-

ráneos. Esto los impulsó a hacer los tipos de preguntas políticamente cargadas que las instituciones de enseñanza superior habían esquivado desde el período clásico. La razón de esta capacidad de crítica social era que, a diferencia de los académicos alemanes cercanamente aliados con el estado, sus pares de Oxford y Cambridge aún podían considerarse a sí mismos como colegas al interior de un colectivo autónomo. Desde esta posición de relativa seguridad, ellos eran más capaces de ubicarse en oposición a la autoridad del gobierno (PATTERSON 1997: 181; ASHBY 1974).

El estancamiento y la reforma entre los siglos XVI al XIX subrayan las complejidades inherentes a la relación entre la educación superior y el estado. Las estrictas fronteras de la autonomía establecidas hacia el final del período medieval permitieron que las universidades se aleargaran; los intentos de modernizarlas tuvieron, sin embargo, resultados ambivalentes. La enseñanza ofrecida por los institutos técnico-profesionales satisficieron las necesidades educativas inmediatas pese a que esos institutos debilitaron la posición social de las universidades y permitieron a los críticos cuestionar la vigencia del valor de la educación superior tradicional. Los reformadores alemanes intentaron revigorizar la universidad y volver a ubicar ésta al centro de la conciencia nacional. El resultante énfasis puesto sobre la investigación llegó a darles, en efecto, una mayor distinción a las universidades, pero ésta tuvo un alto costo con respecto a la autonomía institucional. Irónicamente, ese bastión del conservadurismo universitario tradicional, los vilipendiados académicos de Oxbridge, fueron quienes brindaron la esperan-

za de que podría encontrarse algún equilibrio entre la autonomía institucional y la utilidad social.

*Una multiplicidad de formas:
la universidad en el siglo xx*

En Europa se desarrollaron varios modelos distintos de organización universitaria, compartiendo hasta cierto punto cada uno las características esenciales de ser un medio autónomo en el que se realizaban actividades de educación superior así como de investigación avanzada. Más allá de este parecido básico, sin embargo, las formas institucionales variaban ampliamente, y esta variación pronto iría a incrementarse exponencialmente. A partir del siglo xix, a medida que la influencia europea se expandía hacia el mundo, la institución universitaria fue trasplantada a todos los rincones del globo. Esto incrementó rápidamente el número de universidades. Trajo también una multiplicación de formas institucionales y funcionales, a medida que los modelos de varias tradiciones europeas —inglesa, francesa, alemana— eran usados en todo el mundo. Los países receptores adoptaron permutaciones de los estilos europeos y las adaptaron para satisfacer sus propias necesidades. Por cierto, una comparación de los primeros de estos procesos en Australia y los Estados Unidos sugiere que el éxito de una recientemente implantada universidad dependía en gran manera de su habilidad adaptativa. Este proceso de evolución produjo notables diferencias en estructuras organizativas, incluso pese a que la sociedad recep-

Alexander von Humboldt (1769-1859).

tora había también adoptado una gran mayoría de las otras características europeas. Consiguientemente, el rango de las variaciones institucionales fue incluso mayor cuando las tradiciones universitarias fueron trasplantadas a medios completamente ajenos a lo europeo, como Asia o Medio Oriente. Como resultado del trasplante de la universidad al resto del planeta, en el siglo xx se ha visto una explosión sin paralelo en la variedad de esquemas estructurales adoptados por las universidades. Esta variación institucional ha hecho que sea más difícil definir qué constituye realmente una universidad, aunque las semejanzas que en efecto existen entre esas instituciones aumentan la posibilidad de que la universidad pueda aún convertirse en el medio para alcanzar un entendimiento cultural más amplio. Esta esperanza está reflejada en los principios supranacionales defendidos por la Carta Magna.

El primer siglo del desarrollo universitario australiano o, en realidad, la ausencia de éste, permite una mirada reveladora hacia la complejidad del trasplante institucional. La universidad europea fue el producto de una larga evolución; tras sus formas institucionales se puede encontrar siglos de negociaciones con la sociedad y la creación de sutiles vínculos y tradiciones. Las universidades australianas descubrieron, para su pesar, que mientras las instituciones mismas podían ser trasladadas, las profundas raíces de las relaciones tradicionales no podían ser fácilmente replicadas. Además, en lugar de intentar forjar estas relaciones con la sociedad y adaptarse para suplir las necesidades del público en general, las universidades australianas permanecieron servilmente vinculadas a sus orígenes europeos. De tal modo, progresi-

vamente se separaron de la sociedad de su entorno hasta llegar a ser vistas en gran medida como irrelevantes para el crecimiento de la nación. El bajo número de sus estudiantes y la extendida indiferencia hacia la universidad fueron el precio que pagó la institución por rehusar evolucionar, alejándose de sus orígenes europeos.

Las universidades llegaron bastante tarde a Australia. La primera fue abierta en Sidney en 1850, la segunda en Melbourne, tres años después (PATTERSON 1997: 206-9; JONES 1985). Esas universidades fueron modeladas lo más cercanamente posible a Oxford y Cambridge. Ambas se jactaban de sus correspondientes claustros de piedra arenisca y sus campanarios góticos; ellas también adoptaron la estructura de colegios (*colleges*) y pusieron un fuerte énfasis en un currículo tradicional. Los estatutos de las nuevas universidades enfatizaron este vínculo con la atrevida esperanza de que los grados que ofrecerían serían iguales a los de las universidades «Oxbridge». Estas instituciones fueron fundadas en la creencia de que una nación madura y lograda debía tener una universidad reconocida. Adicional estímulo fue recibido de parte del fuerte sentido de rivalidad regional que existía entre Sidney y Melbourne: de ahí la construcción coincidente de esas instituciones en ambas ciudades con pocos años de diferencia, y a seis décadas de los primeros asentamientos europeos en Australia. Sin embargo, quizá la motivación primaria tras estas fundaciones fuera el deseo de mantener lazos culturales con Inglaterra, el país colonizador. Con este espíritu, el primer rector de la Universidad de Melbourne anticipó que su flamante institución «estamparía sobre sus futuros pupilos el carácter de

los leales y bien educados caballeros ingleses» (JONES 1985: 12). Fueron estas expectativas, sin embargo, las que realmente atrofiaron el crecimiento de la universidad australiana al menos por un siglo.

Ciertamente, las universidades australianas tenían desalentadores problemas geográficos y logísticos que resolver. Durante el siglo XIX, la población vivía concentrada a lo largo de las costas occidentales o se encontraba dispersa en pequeñas comunidades del vasto territorio del país. Fuera de los mayores centros urbanos, el transporte era difícil y a menudo azaroso; mientras, en el mejor de los casos, la educación secundaria era frecuentemente rudimentaria. Estos factores dificultaron seriamente el acceso en gran escala a la educación superior, sin que las universidades realizaran algún esfuerzo práctico para combatir los problemas; había, por parte de estas últimas, muy pocos intentos de ligazón con las escuelas secundarias y de hacerse más accesibles. Efectivamente, en un esfuerzo por establecer lo que se percibía era una atmósfera correcta para la enseñanza superior, las universidades estaban deliberadamente situadas a alguna distancia del centro de sus respectivas ciudades. Este distanciamiento físico de la sociedad resultaba agravado por la naturaleza de las finanzas universitarias. A lo largo de toda su historia, las universidades australianas permanecieron abrumadoramente dependientes del financiamiento estatal. Las pensiones estudiantiles eran por sí mismas insuficientes para cubrir los costos y no existía la tradición de las donaciones particulares. Las finanzas universitarias tomaron crecientemente la forma de subvenciones directas del estado y, más tarde, de los gobiernos fe-

derales. A pesar de ello, este apoyo proveniente de una fuente frecuentemente distante e indiferente, no impulsó a las universidades a involucrarse con sus comunidades locales, como lo hicieron las universidades de otros países para asegurar su futuro financiamiento (JONES 1985).

Las universidades australianas eran también inusuales por su relativa incapacidad para crear relaciones profesionales con otras importantes instituciones sociales como la Iglesia y el gobierno. Estas universidades desde su fundación fueron instituciones laicas, y aunque intentaron imitar la atmósfera eclesiástica de las instituciones establecidas en Inglaterra, esto sólo fue una afectación bastante superficial. La formación de clérigos había sido una función central de casi todas las universidades europeas, y similarmente fue fundamental en la fundación de las universidades estadounidenses (GAMAGE & MINIBURG 2003: 185). En Australia, sin embargo, la religión organizada tenía un papel relativamente pequeño en la sociedad, y cuando se requería de clérigos de una adecuada formación, estos tendían a ser importados. Así, en las universidades australianas nunca se desarrolló una fuerte tradición de formación teológica y de este modo se perdió un valioso medio de conectarse con el público en general. Igualmente dañina para el sector universitario fue la ausencia de toda tradición fuerte de participación en la administración gubernamental. Aunque sucesivos gobiernos se mostraron dispuestos a financiar las universidades, aquéllos no buscaron brindar empleo a los graduados universitarios. Cuando en la mayoría de países la formación universitaria era vista como la vía preferida para obtener trabajos en el gobierno, esta relación nunca se desarrolló

en Australia. En realidad, los gobiernos miraban con considerable sospecha a los graduados universitarios y preferían seleccionar a gente con antecedentes militares. Esto no sólo hizo a la educación universitaria menos atractiva para los potenciales estudiantes, sino que también disminuyó considerablemente el papel que la universidad era capaz de desempeñar en la sociedad (JONES 1985: 18-20).

Sin embargo, quizá el factor más importante en el aislamiento de las primeras universidades australianas fue la actitud del público. La principal preocupación de las universidades era el mantenimiento de un «estándar inglés», y con éste, el de los hábitos culturales de una crecientemente distante madre patria. A medida que la cultura australiana desarrolló su propia identidad, el papel de la universidad se hizo progresivamente discordante con las actitudes populares. Se levantaron crecientes murmullos de quejas que atacaban a la universidad como monolítica y como una inamovible expresión del sistema establecido. Las universidades parecían ofrecer conocimientos imprácticos a un pequeño núcleo de miembros de las élites urbanas, y lo hacían a expensas de los contribuyentes. En el mejor de los casos parecía una institución irrelevante; en el peor, retrógrada. Los críticos la describían como un indefendible ejemplo de explotación de la clase media, y reclamaban una reforma. Ante todo ello, las autoridades universitarias permanecieron básicamente sordas a toda crítica. Mientras ellas vieran a la universidad principalmente como un bastión de la cultura inglesa en un remoto rincón del imperio, el cambio parecía muy cercanamente similar a una traición del ideal imperial.

El resultado de este aislamiento fue grave. En 1939 la proporción existente entre estudiantes universitarios australianos y la población total era drásticamente baja. El porcentaje de la población estudiantil universitaria en Canadá y Nueva Zelanda era el doble del registrado en Australia, al tiempo que Estados Unidos y Sudáfrica se jactaban de cifras al menos tres veces superiores (BRANDBY 1939: 21). Sólo en la segunda mitad del siglo XX esta situación empezó a cambiar bajo las movedizas circunstancias políticas y económicas del mundo de la posguerra (GAMAGE & MINIBURG 2003: 185). No obstante, la larga y moribunda primera mitad del siglo había creado una actitud antiintelectual y de sospecha hacia la educación superior, actitud que persiste incluso hasta el presente. Este legado se revela crudamente en el escaso apoyo que han brindado a la universidad los gobiernos australianos de todo tinte político —el más bajo ciertamente entre los países de la OCED (Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo)— sin haber provocado el menor murmullo de incomodidad entre el público en general (WELCH 2002: 463). La historia de los inicios de la universidad australiana demuestra demasiado bien que la vitalidad de la universidad moderna depende de su habilidad para adaptarse a la sociedad de su entorno. El valor de adaptarse a las cambiantes necesidades sociales tiene su epítome en el desarrollo institucional de la educación superior en Estados Unidos.

El sistema universitario norteamericano tiene una mucho más larga historia que su contraparte australiana (COWLEY & WILLIAMS 1991; PATTERSON 1997: 193-206). Sus primeras instituciones fueron fundadas en el siglo XVII, y se

inspiraron particularmente en el modelo de Oxford y Cambridge. Al igual que sus fuentes institucionales, estas primeras instituciones norteamericanas ofrecían una educación conservadora dirigida a una clientela elitista. Su permanente resistencia al cambio hizo que el gobierno federal crease una nueva forma de institución, el *Land-Grant College* (instituciones de educación superior fundadas sobre terrenos entregados en concesión por el gobierno federal a los estados para ese específico fin), en la que la tradición liberal y los estudios más utilitarios recibían igual trato al interior de la misma institución. En el siglo XIX, a esta innovación se le agregaron los conceptos académicos alemanes y nació una nueva forma universitaria. Aunque el modelo se basaba de manera importante en la tradición europea, la fusión final resultó altamente distintiva. Más aún, durante el siglo XX, el modelo norteamericano se hizo cada vez más influyente en el desarrollo universitario de otros países.

La primera institución estadounidense de enseñanza superior fue Harvard, fundada en 1636; le siguieron otras hasta que, hacia fines de la guerra de independencia en 1776, se habían fundado un total de nueve universidades (GAMAGE & MINIBURG 2003: 185). Estas instituciones fueron organizadas de acuerdo con el patrón de las universidades «Oxbridge», tanto en currículo como en estructura. Del mismo modo heredaron de sus predecesoras en el Viejo Mundo una tenaz resistencia ante cualquier intento de cambiar su fórmula tradicional. Como resultado de este tradicionalismo, sus relaciones con las autoridades gubernamentales fueron a menudo tensas. Las disputas nacidas de los reclamos de autonomía por parte de las universidades y de las exigencias puestas por la autoridad guber-

namental sobre la educación superior culminaron con el Acta de Dartmouth de 1819, por la cual la Corte Suprema de Estados Unidos confirmaba la independencia de las instituciones. Sin embargo, en los hechos, este retroceso del gobierno iría a inaugurar una nueva forma de institución de enseñanza (COWLEY & WILLIAMS 1991: 118-20).

Cuando se le cerraron las vías para ejercer influencia sobre la educación superior, el gobierno federal cambió su estrategia educativa y decidió crear una serie de universidades más obedientes a las necesidades establecidas por las políticas de estado. En 1862, durante la presidencia de Abraham Lincoln, se promulgó el Acta Morrill. De acuerdo con las provisiones de esta acta el gobierno federal concedía a los estados grandes extensiones de terrenos federales para apoyar el establecimiento de instalaciones educativas administradas por los estados. El texto de esta ley es altamente revelador:

[...] el principal objeto será, sin excluir otros estudios científicos o clásicos e incluyendo las tácticas militares, enseñar las áreas del conocimiento que estén relacionadas con la agricultura y las artes mecánicas, y se hará esto de la manera que prescriban las legislaturas de los respectivos Estados con el fin de promover la educación liberal y práctica de las clases industriales en las diferentes carreras y profesiones de la vida (citado en COWLEY & WILLIAMS 1991: 121).

Después de promulgada esta acta, se fundaron una serie de instituciones de educación superior (*land-grant colleges*) en todos los Estados Unidos, las mismas que combinaban las disciplinas liberales tradicionales con otros estudios más prácticos, todo en una sola institución y bajo similar estatuto, aquietándose con ello, por un tiempo, el

debate acerca de los méritos relativos de la educación general y los de la formación profesional. Además, a un nivel más sutil, esta combinación de educación general y formación profesional comenzó a erosionar el elitismo de la universidad, no solamente a través de una mayor accesibilidad para ingresar a ella sino también mediante la elevación de la posición de los estudios prácticos hasta equipararlos a los estudios tenidos como más «cultos».

De manera paralela a estas iniciativas gubernamentales, se produjo un drástico aumento del apoyo filantrópico para la educación superior. Desde fines del siglo XIX y hasta inicios del siglo XX, numerosos magnates financieros donaron grandes cantidades de dinero para el establecimiento de fundaciones destinadas a proveer de fondos propios a las instituciones de educación superior. John D. Rockefeller (padre) entregó treinta millones de dólares para fundar la Universidad de Chicago. Johns Hopkins legó dinero y terrenos por cerca de siete millones de dólares para establecer la institución que lleva su nombre. Leland Stanford donó veinte millones de dólares en varios activos para la fundación de la Universidad de Stanford. Estos son sólo tres ejemplos de muchas enormes donaciones que establecieron universidades en todo el país, y hubo otros numerosos legados hechos a favor de instituciones nuevas o ya establecidas (PATTERSON 1997: 204-205). Estas universidades de orígenes filantrópicos fueron creadas por los nuevos industriales y, como las universidades estatales, tuvieron un carácter abrumadoramente práctico y laico.

La avasalladora novedad del sistema de educación superior estadounidense iría a recibir una ola final de in-

fluencia europea. A pesar del creciente interés en la educación superior, o quizá debido a éste, surgió un candente debate público acerca de la naturaleza de los estudios avanzados; en este debate se llegaba a manifestar abiertamente la incertidumbre de si se debía considerar a las nuevas instituciones norteamericanas como universidades. En 1851, Henry P. Tappan ya había expresado su incomodidad al respecto:

En nuestro país no tenemos ninguna universidad. Cualquiera sea el nombre que escojamos para llamar a nuestras instituciones de enseñanza, ellas aún no son universidades. No tienen bibliotecas ni materiales de aprendizaje, y generalmente tampoco el número de profesores o de clases, ni las grandes y libres organizaciones que constituyen una universidad (citado en COWLEY & WILLIAMS 1991: 137).

Esta incomodidad era alimentada por los muchos estudiantes graduados que habían decidido completar su educación en Europa. Después de evitar las enclaustradas universidades inglesas y francesas de la época, muchos de esos graduados habían hecho suya la revolución humboldtiana que por entonces tomaba lugar en Alemania. Estos universitarios, a su regreso, se hicieron entusiastas proponentes del modelo alemán y defendieron el ideal de la excelencia académica como la característica definitoria de la universidad. En 1876, con motivo de la fundación de la primera universidad de investigación en los Estados Unidos, como resultado de la filantrópica generosidad de su patrocinador, Johns Hopkins, esas esperanzas se hicieron realidad. Con este nuevo añadido de altas expectativas académicas se terminaban de estable-

cer las características esenciales de la universidad estadounidense.

El modelo norteamericano fue un producto de las tradiciones europeas selectivamente transportadas en respuesta a las necesidades locales. Según cambiaron las necesidades, estos modelos fueron adaptados en un patrón de préstamos y modificaciones:

La universidad específica que surgió a fines del siglo XIX fue por tanto una organización híbrida: una combinación de escuela de posgrado alemana que enfatizaba la investigación; un colegio (*college*) de estilo inglés preocupado por la educación general; un colegio municipal inglés (*civic college*) orientado hacia temas utilitarios y a la investigación aplicada; una escuela profesional de estilo europeo; todo ello incorporado en una sola institución universitaria (PATTERSON 1997: 201).

De esta manera, Estados Unidos produjo universidades que eran flexibles y competentes para satisfacer ambas necesidades en la creciente nación, la cultural y la técnica. Al mismo tiempo, ellas fueron también capaces de aprovechar varias formas de apoyo financiero. A lo largo de este proceso, además, las universidades norteamericanas fueron en la mayoría de los casos hábiles en mantener la autonomía necesaria para la búsqueda de la excelencia intelectual. Este sistema creció y floreció, hasta convertirse en un modelo muy utilizado en otros países.

Para que las universidades fueran trasladadas con éxito desde las culturas europeas hasta las culturas no europeas, fue necesaria una considerable adaptación institucional. Al evolucionar para suplir las necesidades de una sociedad receptora, la forma final de la universi-

dad en el Nuevo Mundo terminaría siendo muy diferente a los modelos originales europeos. Adicionalmente, las dificultades de adaptar formas europeas a América o Australia se multiplicaron cuando se intentó implantar la institución universitaria en sociedades con existentes tradiciones no europeas. En estos casos, la compleja relación entre sociedad y universidad se complicó aún más debido a algunas cuestiones culturales fundamentales. La introducción de universidades de tipo occidental en el mundo islámico ofrece un particularmente revelador ejemplo de la evolución institucional por la que las universidades deben pasar al ser transferidas a culturas esencialmente diferentes. La relación entre el Islam y Occidente es un tema vasto y multi-facético; por ese motivo, para los propósitos de esta discusión, la introducción de la universidad de estilo europeo en Oriente Medio será considerada en comparación con la experiencia de otra sociedad predominantemente musulmana, Malasia. Incluso esta pequeña muestra de países resaltarán la multiplicidad de formas institucionales que puede producir el traslado de la universidad a través de las culturas, además de la inherente tensión que tal proceso puede crear.

Muchos observadores han notado las singularmente conflictivas corrientes que se manifiestan en las reacciones musulmanas ante la cultura occidental. Esta tensión interna está bien sintetizada por Grunebaum cuando afirma: «[...] el individuo y su sociedad están divididos entre ellos, y sufren por sentirse al mismo tiempo atraídos y repelidos cuando confrontan la desentendida agresión de la mentalidad occidental» (citado en SZYLLOWICZ 1973: 1). La universidad, como una percibida manifestación de

esta «desentendida agresión [cultural]», despierta una variedad de reacciones en el mundo musulmán. Por un lado la institución es vista como un medio por el que los países musulmanes podrían lograr los avances técnicos y económicos que Occidente disfruta; por el otro, sin embargo, la subestructura cultural de la universidad puede en ocasiones ser vista con considerable sospecha. De este modo, las posiciones tradicionalistas aceptarían los beneficios prácticos de las ventajas puramente técnicas de la universidad, aunque rehusarían adoptar los supuestos culturales que subyacen tras estas instituciones. Esto conduce por un camino que probablemente creará instituciones puramente mecánicas que carecerán de vitalidad intelectual; por este motivo, los musulmanes seculares proponen que las formas institucionales sean transferidas de una manera más inclusiva. Aunque este es un viejo debate al interior de la sociedad islámica, recientemente se ha puesto cada vez más tenso pues, en las instituciones del mundo musulmán, los grupos fundamentalistas y seculares están disponiendo sus filas para la lucha (BOLLAG 2003). Además, este conflicto difiere en importantes aspectos de muchos casos históricos donde las tensiones sociales, finalmente, contribuyeron efectivamente al desarrollo de la educación superior. El conflicto entre el Islam secular y el fundamentalista recorre las usuales categorías de la vida universitaria, dividiendo en campos contrapuestos a los estudiantes, los profesores, las autoridades universitarias y los gobiernos nacionales. Adicionalmente, bajo esta general incertidumbre islámica respecto de la cultura occidental, se despliega un calidoscopio de variaciones regionales y nacionales que

complican aún más el rol de las universidades en esos países.

Las naciones musulmanas del Medio Oriente fueron tempranas receptoras de los modelos europeos de educación superior. Las primeras universidades de estilo occidental en esa región fueron filiales universitarias fundadas por intereses extranjeros, como las universidades norteamericanas de Beirut y El Cairo, o fueron establecidas en los centros administrativos de las potencias ocupantes, como la Universidad del Cairo, fundada bajo la autoridad británica, y la Universidad de Argelia, supervisada por los administradores coloniales franceses. Incluso Turquía, que había logrado resistir el control directo europeo, tuvo a Alemania como su fuente de inspiración para la fundación de la Universidad de Estambul (LANDAU 1997). Todas estas universidades estaban dirigidas a fortalecer la autoridad de los declinantes poderes imperiales, fueran estos otomanos, ingleses o franceses. Cada una estuvo encargada de formar a los administradores requeridos por los poderes de los respectivos imperios, y se esperaba que difundieran los valores culturales de las naciones imperiales por todas las posesiones coloniales. Hacia las primeras décadas del siglo xx, las universidades habían demostrado desigual éxito en esta tarea. La Primera Guerra Mundial terminó con el Imperio Otomano; la Segunda Guerra Mundial marcó el final de los imperios europeos. Tras el fin de estos sueños imperiales, las universidades de Medio Oriente recibieron un mandato diferente.

Las naciones emergentes de Medio Oriente vieron a las universidades como valiosos agentes de la construcción nacional y el adelantamiento de su prestigio

(SZYLIOWICZ 1973: 91-203; LANDAU 1997). Las reformas impuestas en 1933 por el fundador de la Turquía moderna, Mustafá Kemal Atatürk, son indicativas de la mixtura de lo nuevo y lo antiguo que precisaban estos estados. Atatürk planificó una modernización en el sentido occidental, y la educación superior tenía un rol central que cumplir. Se despidió a la vieja guardia de la Universidad de Estambul y en su lugar se contrató a una nueva oleada de eruditos, muchos de ellos refugiados de la Alemania Nacional Socialista, con el fin de establecer las bases de una enseñanza e investigación modernas. Adicionalmente, en esta renovada universidad se amplió el rango de áreas de estudio con el objeto de incluir una versión nacionalista de la historia de Turquía además de cursos sobre el idioma y la cultura locales. Dos décadas más tarde, la Universidad de Estambul estaba en capacidad de servir como fuente de inspiración para una serie de universidades fundadas en Oriente Medio durante los años cincuenta. En esta sola década fueron fundadas universidades en Líbano, Egipto, Túnez, Libia, Jordania, Marruecos y Arabia Saudita. Un elemento central de la misión establecida para estas instituciones fue el deseo de consolidar los sentimientos nacionalistas. Sus currículos fueron modificados para reflejar esta función: los idiomas europeos fueron retirados en favor del idioma árabe. Se incluyeron, además, cursos sobre historia y cultura local, muchos de ellos obligatorios.

Debido a su papel central en el desarrollo nacional, las universidades permanecieron bajo un rígido control gubernamental. Se restringió las libertades académicas y de investigación de algunos temas; por ejemplo, aquellos

relacionados con los espinosos asuntos de los derechos de las minorías, como el caso de los kurdos: los interesados fueron activamente disuadidos (BOLLAG 1998). En cuanto al gobierno universitario, las universidades del cercano Oriente generalmente permanecen bajo la autoridad directa del Ministro del Interior, quien determina las designaciones del personal y el financiamiento. Esta obediente relación está consolidada por las actitudes de los docentes, quienes en gran medida se consideran empleados del estado, y la de los estudiantes, la mayoría de los cuales aspira a conseguir trabajos en el gobierno. Un resultado inesperado de esta supervisión central ha sido la aparición de formas institucionales extrañamente eclécticas:

Un caso extremo era la Universidad de Bagdad, donde durante los años sesenta, las escuelas de Artes, Ciencia y Medicina seguían patrones británicos; la escuela de Agricultura, el sistema norteamericano; la escuela de Leyes, el francés; y las escuelas de Educación e Ingeniería, una combinación de sistemas (LANDAU 1997: 10).

El control cercano de las universidades por parte del gobierno parecería favorecer esta muy particular visión organizativa. Cuando la autoridad está investida de una invasiva capacidad oficial de tomar decisiones desde fuera de las instituciones, y cuando esta capacidad al interior de la institución es de pocas consecuencias, los patrones de organización interna se hacen menos decisivos para el gobierno de la universidad.

Hay otra característica general de las sociedades islámicas que ha influido en el desarrollo de sus universidades y que continuará haciéndolo. Tradicionalmente, la educación superior en el mundo islámico estuvo en

manos de los centros de formación religiosa. La universidad de estilo occidental y la universidad islámica han existido paralelamente; la primera, preparando a los candidatos a las carreras seculares; la segunda, brindando una avanzada instrucción religiosa. Existen, sin embargo, algunas áreas que se superponen. Los temas no técnicos ofrecidos en las universidades de tipo occidental, potencialmente están en capacidad de crear tensiones con las escuelas tradicionales. El concepto occidental de una educación general, el mismo que ha constituido la pieza central de la tradición humanística europea y que continúa siendo un objetivo fundamental de la educación universitaria, puede ser interpretado como un factor que limita la tarea del desarrollo autónomo de la educación superior islámica tradicional. De manera similar, también se han cruzado fronteras en la otra dirección, pues algunos fundamentalistas islámicos se han matriculado en universidades seculares y han insistido en reformar sus instituciones básicas para alinearlas con las prácticas musulmanas tradicionales (BOLLAG 2003). Actualmente se desarrolla una lucha que influenciará crucialmente la dirección futura de la enseñanza superior en las sociedades islámicas; al presente, sin embargo, muchas universidades de esa región han sido obligadas a hacer concesiones a las exigencias fundamentalistas.

Aunque Medio Oriente alberga muchos de los centros culturales del mundo islámico, importantes poblaciones musulmanas viven en el sudeste asiático. Los países musulmanes de Asia también han encontrado retos significativos al incorporar ideales occidentales de la educación superior a sus propias sociedades. Al igual que en el caso de las experiencias de Medio Oriente, las primeras uni-

versidades del sudeste asiático fueron trasplantadas a la región bajo los auspicios de los poderes coloniales europeos (SILCOCK 1964; SUBRAMANI & KEMPNER 2002). Su misión original era suministrar una leal administración local, pero en muchos casos esas instituciones pronto se convirtieron en bastiones del fervor nacionalista. Después de su independencia, las universidades de estos países fueron reformadas para convertirlas en agentes de la creación de la conciencia nacional. No obstante, la variedad de roles que se exige a estas universidades es aún más complicada, si cabe, que la exigida por los gobiernos de Medio Oriente. Malasia ofrece una mirada particularmente reveladora a las dificultades que los países no europeos pueden encontrar cuando adaptan las universidades para satisfacer sus propias necesidades.

La educación superior llegó por primera vez a la península de Malaca cuando la región estaba bajo el control de Gran Bretaña. Desde 1905 las élites locales ya recibían una educación en *Kuala Kangsar College*. Una graduación exitosa aseguraba un empleo en el Servicio Malayo de Administración. Otras instituciones similares de educación superior fueron fundadas a lo largo de la península, pero recién en 1949 se fundó una universidad oficial y debidamente reconocida. La Universidad de Malasia fue creada como resultado de la fusión del *King George College* de Medicina y el *Raffles College* de Artes y Ciencias (SILCOCK 1964: 60; SUBRAMANI & KEMPNER 2002: 234-6). Una propuesta inicial para que la Universidad de Londres administrase la institución fue rechazada en favor de evaluaciones externas periódicas, y bajo este acuerdo se promulgaron los estatutos de la nueva universidad. Las realidades políticas de la región impusieron una es-

estructura inusual a la universidad. Se establecieron dos filiales virtualmente independientes, una en Singapur y la otra en Kuala Lumpur, y ambas funcionaban bajo el mismo rector. Esta división se hizo permanente cuando Singapur se retiró de la Federación de Malasia en 1965.

De lejos, el asunto más contencioso enfrentado por la educación superior en Malasia ha girado alrededor de las consecuencias de la composición étnica de la población: los malasios indígenas musulmanes representan alrededor del 55 por ciento de la población, los malasios de origen chino —predominantemente budistas— representan el 32 por ciento y los de origen indio y religión hindú, casi el 10 por ciento. El establecimiento de la Universidad de Malasia exacerbó las tensiones étnicas en asuntos como la selección de profesores, o si el idioma de la enseñanza debería ser el inglés o el malayo. Además, los malasios se quejaban por la alta proporción de estudiantes chinos en la universidad, particularmente en las facultades de ciencias y de ciencias económicas; los no malasios, porque la abrumadora mayoría de las becas gubernamentales fueran otorgadas a los estudiantes de origen indígena. La imposición de requisitos financieros que obstaculizaban la participación de los estudiantes chinos y la creación de un sistema de cuotas para elevar la participación de malasios en la educación superior, empujaron a los miembros más prósperos de la comunidad china a financiar instituciones privadas, entre ellas la Universidad de Nanyang, en Singapur. A pesar de la oposición gubernamental y de las acusaciones de irregularidades administrativas estas instituciones han continuado ofreciendo una formación profesional a los malasios

étnicamente chinos. Muchos más estudiantes, sin embargo, se han visto obligados a buscar diplomas de educación superior fuera de Malasia, creando así un importante mercado para la educación superior en los países vecinos.

Las tensiones surgidas por el acceso a las oportunidades educativas constituyen sólo una de las dificultades relacionadas con la composición étnica de la sociedad de Malasia. Con la independencia de este país se reconocieron las ventajas, en función de cohesión nacional, del uso de un solo idioma. Este reconocimiento fue legalmente formalizado en 1967, pero incluso a pesar de que el malayo fue establecido como el idioma oficial nacional, se permitió que continuara el uso del inglés en la educación superior. Esta situación no satisfizo a nadie. El inglés todavía predominaba en las universidades, particularmente en las ciencias, la medicina y la economía, debido en gran parte a la necesidad de mantenerse al corriente de los adelantos en el extranjero y al vocabulario especializado que abundaba en esas áreas de estudio. Este malestar resultaba agravado por el continuo predominio de los estudiantes chinos en las facultades de ciencias y las ingenierías. La progresiva tensión acerca de las ventajas relativas, recibidas por cada grupo étnico debido a la modernización del país, fue un factor esencial de los disturbios que convulsionaron muchas regiones de Malasia en 1969. Como lo lamentan Subramani y Kempner (2002: 235), «Desgraciadamente, se necesitó de disturbios raciales que causaron la muerte de cientos de personas para que el modelo de educación superior británico fuera finalmente reconocido como incongruente con los asuntos nacionales básicos y con el bienestar de la sociedad malaya».

Esta tensión fue predominantemente el resultado de un conflicto esencial en la misión de la universidad concebida por el gobierno malasio. A las universidades se les dio una compleja función a desempeñar, una serie de metas que han sido difíciles de compaginar con las funciones tradicionales de una universidad occidental:

[...] las universidades son instrumentos del desarrollo y su función está basada no solo en su tarea de ofrecer el *input* de fuerza de trabajo para el desarrollo, sino también en estructurar esta oferta de tal modo que se logre la equidad económica y el balance entre los grupos étnicos. Esto no significa negar que ellas, como centros de aprendizaje, todavía lleven a cabo las tareas tradicionales de enseñanza e investigación. Sin embargo, afirmar que las universidades son centros de pensamiento fundamental y liderazgo intelectual independientes de los temas del desarrollo, equivale en la práctica a cuestionar todas las bases de la simbiosis entre ellas y el gobierno, la que ha sido tan cuidadosamente cultivada desde la independencia [...] (HASHIM 1987: 75).

Se espera que las universidades lleven a cabo un amplio rango de a menudo inconsistentes funciones: como instituciones tradicionales de educación superior; como instrumentos de la modernización y la prosperidad económica de la nación; como agentes de ingeniería social; y como medios de establecer la cohesión nacional. La insistencia en que el malayo continúe siendo el idioma de la enseñanza por razones de cohesión nacional complica las funciones docentes y de investigación de las universidades. Limita también las oportunidades de participación en el amplio mundo académico. Existen grandes impulsos para recurrir a idiomas extranjeros más común-

mente usados, particularmente el inglés. Con todo, el uso de idiomas no malayos tiene duras repercusiones sobre la accesibilidad de la educación superior para la mayoría malayohablante de la población y, consiguientemente, sobre sus actitudes respecto de las universidades. Los raros intentos gubernamentales de reconsiderar el uso oficial del idioma malayo, particularmente en las ciencias, ha provocado considerables perturbaciones sociales (PILLAI 1994).

La experiencia de Malasia ofrece un claro ejemplo de la variedad de funciones a cumplir para las que pueden ser llamadas las universidades, por encima y más allá de sus tradicionales roles de educación e investigación. La composición étnica en Malasia, única como es, subraya esta complejidad, aunque circunstancias similares pueden encontrarse en muchos otros países, tanto europeos como no europeos. La insistencia nacionalista en usar los idiomas locales, característica común a muchos países pequeños, tiene serias consecuencias en el internacional mundo académico donde, para bien o para mal, los idiomas europeos, particularmente el inglés, predominan en la actualidad (WELCH 2002: 435-6). El proceso de la educación superior en Malasia resalta también la difícil línea por la que deben transitar las universidades en los países no europeos; por un lado, realizando las adaptaciones necesarias como para integrarse exitosamente en las culturas locales; por el otro, reteniendo la capacidad de funcionar efectivamente como una institución de enseñanza superior. En este medio, las declaraciones que ofrecen una guía para el desarrollo institucional, tales como aquellas encontradas en la Carta Magna, se hacen más valiosas que nunca.

La universidad como institución cambió de maneras fundamentales a medida que fue llevada más allá de las fronteras de Europa. De la misma manera en que la tensión producida entre los fines intelectuales y las expectativas sociales forzó a que, en los países europeos, las instituciones de enseñanza superior se adaptasen al medio, también las universidades fueron obligadas a modificar su modo de operaciones para tener éxito en nuevos medios. Las instituciones que pudieron adaptarse a las necesidades de sus países receptores fueron capaces de florecer; aquellas que no pudieron adaptarse, languidecieron como aislados y marginales bolsones de irrelevante exotismo. Las trayectorias evolutivas de las universidades en medios extraeuropeos han producido más modelos efectivos de educación superior, y así han ofrecido refrescantes ejemplos incluso para aquellos países donde las universidades tienen una larga tradición. Sin embargo, la proliferación de universidades también ofrece posibilidades negativas. Los virtualmente innumerables medios diferentes en los que se desenvuelve la universidad producirán un amplio rango de respuestas institucionales. Existe el peligro de que las diferencias puedan superar a las semejanzas, minando así una de las fuerzas fundamentales de la universidad. Como observa la Carta Magna, para que la universidad sobresalga en su misión cultural y educativa debe retener sus características internacionales, en las que se debe fomentar el intercambio de personal y de ideas. A medida que las universidades, del mismo modo que los países que las sostienen, avanzan hacia un incierto nuevo milenio, esta característica de la universidad, y el poder que tiene ésta de promover el enten-

dimiento mutuo entre las culturas, irá por cierto a tomar una importancia cada vez mayor.

En 1988, la Carta Magna identificó cierto número de principios fundamentales que son el producto de una larga historia de retos sociales, respuestas institucionales y cambios negociados. La universidad medieval completó la tarea iniciada en el período clásico a través de un delineamiento firme de la relación entre la universidad y la sociedad. Como resultado del particular medio social de la Edad Media, fue establecida una estructura del conocimiento y la autonomía necesaria para diseminarlo efectivamente. No obstante, esta autonomía demostró ser una bendición con ambivalencias, pues permitía que las universidades marcharan detrás de las sociedades a las que aspiraban enseñar. La generalizada presión para que la enseñanza superior se modernizara obligó a una adicional evolución institucional que resultó, por un lado, en el surgimiento de los estándares actuales de excelencia académica (*scholarship*) como parte integral de la universidad. Las formas institucionales que surgieron en Europa encontraron nuevas expresiones a medida que la influencia europea se irradiaba hacia el resto del planeta. Las subsiguientes universidades adoptaron formas apropiadas a su nuevo medio, y la resultante multiplicidad de formas ha creado el peligro de que el concepto mismo de universidad pueda perderse. Sin embargo, las semejanzas que existen entre estas instituciones ofrecen la esperanza de que los ideales medievales de la universalidad de los conocimientos para toda la cristiandad, puedan aún realizarse aunque esta vez a escala mundial. Y aunque un cambiante mundo creó a la universidad, igual,

ese mundo aún continúa cambiando. Los años transcurridos desde la ratificación de la Carta Magna en 1988 han traído nuevos y espectaculares retos para los principios mismos que la Carta Magna busca proteger.

El reto del presente: los principios de la Carta Magna desde 1988

La Carta Magna identifica las características de la universidad ideal, características que han evolucionado por siglos, a menudo como respuesta a determinadas necesidades sociales. La Carta Magna define a las universidades como instituciones dedicadas a la preservación y la transmisión de los conocimientos a las generaciones sucesivas; instituciones que, en la tradición de la misión humanística, facilitan la aplicación del esfuerzo académico para expandir las fronteras del potencial humano. Los tres principales pilares de la universidad, así edificada, están identificados como la autonomía institucional, la indivisibilidad de la docencia y de la investigación, y la naturaleza internacional de la enseñanza superior. Las instituciones de la universidad moderna se desarrollaron en medio de las tensiones surgidas entre las necesidades de la educación superior y las expectativas de la sociedad. La universidad ha significado una altamente exitosa negociación entre estas dos posiciones, y la exigencia por una educación universitaria se ha incrementado exponencialmente por todo el mundo. Desgraciadamente, en los quince años transcurridos desde la ratificación de la Carta Magna Universitaria, la cambiante relación entre la sociedad y las universidades ha echado dudas so-

bre la continua viabilidad de los principios de la Carta Magna.

La más prominente de las transformaciones sociales de las décadas recientes ha sido el aparentemente inexorable surgimiento de la globalización y de las teorías económicas neoliberales que la sustentan. Los omnipresentes efectos de la globalización sobre las sociedades y culturas del mundo aparentemente continuarán. En años recientes el término «globalización» ha sido usado en demasía, hasta el punto de que su significado se ha hecho poco claro (WELCH 2002: 34-40). Se han propuesto varios modelos para describir los efectos de los crecientes niveles de comunicación y movilidad humana a través del planeta. Un aspecto de la globalización que tiene una particular significación para el futuro de la educación superior es el desarrollo de una «cultura global». Los recientes avances en la tecnología de la información y la comunicación masiva han cambiado las maneras en las que los individuos ven al mundo y a su propia posición en él. La gente de todo el planeta es bombardeada con información en gran medida idéntica y que promueve el desarrollo de una identidad común y masiva. Debido a que el nexo primario de esta continua emisión informativa es Estados Unidos y a que el idioma predominante es el inglés, este proceso de homogeneización cultural ha sido vinculado, con considerable justificación, al imperialismo cultural. El desarrollo de las comunicaciones masivas y la resultante amenaza a la diversidad cultural global tienen claras consecuencias para el contenido y el modo de transmisión de la enseñanza superior. No menos significativo para el fu-

turo de la educación superior ha sido el advenimiento de una «economía global».

El surgimiento del capitalismo global implica la constante erosión de la soberanía nacional. Casi la mitad de las cien entidades económicas más grandes del mundo son compañías multinacionales y no estados (WELCH 2002: 436). En su forma más simple, el proceso de globalización consiste en un retiro progresivo de las restricciones que los estados-naciones imponen sobre la movilidad del dinero, los bienes y los individuos. Mientras los economistas neoliberales insisten en que este proceso de liberación del mercado internacional crea una mayor productividad total, la desigual distribución de los beneficios económicos resultantes en este medio ultracompetitivo, ha llevado a la aparición de una creciente brecha entre ganadores y perdedores. Como Welch (2002: 457) observa:

Este crecimiento casi sin restricciones de una agenda de negocios neoliberal y la intensificación de la competencia global, está dejando atrás a cada vez más gente en la carrera por el empleo al mismo tiempo que fractura a la fuerza de trabajo. Por un lado está la minoría de empleados a tiempo completo, bien pagados, mientras por el otro está la mayoría del personal contratado a tiempo parcial o de modo casual, a quienes a menudo se les niega muchos de los beneficios que disfrutaban sus colegas empleados a tiempo completo.

Estos cambios tienen muchas consecuencias para la educación superior. Los distintos departamentos de las universidades han experimentado de primera mano los resultados de esta «fractura» en su fuerza de trabajo. Además, el efecto de los cambios en los lugares de trabajo ha resultado exacerbado por un alza en la demanda por una educación superior. La incertidumbre y la

selectividad del lugar de trabajo global han llevado a un cada vez mayor número de personas a percibir a la educación superior como un seguro contra el desempleo. A pesar de ello, este incremento en las matrículas no ha ido de la mano con un mayor financiamiento, pues en la carrera hacia una mayor competitividad internacional, los gobiernos realmente han reducido su financiamiento a las universidades pese a que se estén planteando mayores exigencias de productividad. Ante la doble presión de mayores matrículas y menor financiamiento, los principios de la Carta Magna han sido, en muchos casos, erosionados.

Aunque el crecimiento exponencial del número de estudiantes podría, al menos superficialmente, sugerir la existencia de un robusto sector de la educación superior, en la realidad éste no ha sido el caso. A medida que el financiamiento gubernamental es progresivamente reducido, al sector académico se le exige una rendición de cuentas cada vez mayor y más estricta. Las políticas gubernamentales ostensiblemente dirigidas a maximizar la «eficiencia» han llevado a una gradual reorganización de la administración universitaria de acuerdo con formas similares a las de las corporaciones de negocios. Progresivamente, la educación ha venido a ser vista como un bien que debe ser «mercadeado», y los estudiantes son redefinidos como consumidores de unidades empaquetadas de conocimientos. Esta cambiante actitud hacia el proceso de la educación también ha llevado a intentos de estandarizar y cuantificar la experiencia del aprendizaje. El impulso hacia una educación comercialmente administrada, con resultados garantizados y establecidos, ha sido criticado de manera pintoresca aunque adecuada como la «McDonalización» del sector universitario (RITZER 1998).

El desarrollo de un sistema de educación masivo administrado como una corporación de negocios ha tenido un duro impacto sobre la universidad. ¿Cuáles son las consecuencias de estos cambios para la Carta Magna? La Carta Magna define la universidad tanto en términos funcionales como en términos institucionales, poniendo énfasis en los últimos. La definición de la función de la universidad es realmente una muy flexible afirmación de la centralidad de la investigación y de la docencia, acompañada de una declaración sobre la importancia de su misión humanística. Sin embargo, las cambiantes exigencias de una economía global han intensificado la perenne controversia entre la educación general y la formación profesional. A medida que la educación profesional entra en ascenso, los fines de la educación general, y con ellos el mismo ideal de la misión humanística, parecen en peligro de perderse. Al mismo tiempo, los principios sobre los que descansa el peso mayor de la definición de la universidad ideal de acuerdo con la Carta Magna, también se encuentran amenazados. La autonomía universitaria ha sido directamente cuestionada por los gobiernos por razones de eficiencia y de exigencia de cuentas y resultados, y ha sido socavada más sutilmente mediante el cambio en las disposiciones del financiamiento. Similares fuerzas también han amenazado con separar las funciones docentes y de investigación. Incluso los ideales supranacionales de la educación superior, que en algunos niveles han sido ampliados por la proliferación de las universidades y por el desarrollo de nuevas tecnologías comunicativas, vistos desde más cerca parecen haber sido, en realidad, seriamente afectados. En el medio moderno no sólo está ame-

nazada la integridad institucional de la universidad, sino que también se ha vuelto menos clara la función que una universidad debería realmente cumplir.

¿Qué enseñar y a quiénes? La función de la universidad según la define la Carta Magna

La definición que ofrece la Carta Magna del papel social de la universidad permite una amplia libertad de interpretación. La universidad debe ofrecer una educación de alta calidad que asegure «a las futuras generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida». Además, se declara que la universidad es la «depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal». A pesar de ser definiciones inspiradoras, sus detalles ofrecen pocas guías reales a quienes gobiernan las universidades. Las funciones docentes y las de investigación han sido conducidas a una crisis por las cada vez más agresivamente expresadas demandas por claros beneficios monetarios. Estas imposiciones han fomentado el mercadeo de los estudios profesionales y la realización de investigaciones económicamente motivadas. La definición de la universidad auténtica en función de la docencia y la investigación que ofrece la Carta, resulta afectada también por las muchas exigencias no educativas que se imponen a las instituciones de educación superior. Además de su participación activa en la «economía del conocimiento», puede suceder que se espere también de la universidad actual que contribuya al logro de las políticas

patrióticas o sociales del gobierno. ¿Hasta qué punto — deberían preguntarse las autoridades universitarias— tales roles entran en conflicto con los de la universidad ideal que propone la Carta Magna? Desgraciadamente, la respuesta de ninguna manera está clara.

Desde el tiempo de los sofistas se ha cuestionado la naturaleza y el propósito de la educación superior; la fundación de las escuelas de retórica y filosofía significó la cristalización de este debate. Las escaramuzas entre los jóvenes retóricos de Isócrates y los estudiantes de filosofía de Platón en los suburbios de Atenas fueron una temprana manifestación de la dicotomía entre la formación profesional y la educación general. No obstante, sería un error exagerar la polaridad existente en esos tiempos. Isócrates no estaba formando mercenarios; en la educación que ofrecía, él veía los aspectos que imprimían carácter en los estudiantes:

En primer lugar, [el estudiante exitoso] es capaz de tratar los asuntos de la vida diaria mediante la posesión de un feliz sentido de lo adecuado y de la facultad de asegurar siempre el curso cabal de las acciones. En segundo lugar, su comportamiento en cualquier sociedad es siempre correcto y apropiado. Si es puesto en medio de una compañía ofensiva y desagradable, la puede enfrentar con buen y fácil temperamento; y siempre trata a cada persona con la mayor justedad y gentileza [...] (Isócrates, citado en COWLEY & WILLIAMS 1991: 6).

Aunque Isócrates educaba a los jóvenes en temas prácticos, esto era visto como algo que ofrecía un más amplio beneficio general. Este sentido de la proporción se convirtió en parte integral del concepto inicial de educación superior. Así, mientras el estudiante medieval aprendía

los conocimientos que lo prepararían para una carrera, su estado clerical le recordaba constantemente la naturaleza sagrada que la sociedad acordaba a sus esfuerzos. Posteriormente, también, cuando los humanistas del renacimiento se dedicaron a la búsqueda de la educación de la antigüedad por el placer de descubrirla, sus estudiantes estaban también concientes de los beneficios profesionales que esta educación les otorgaba (KELLY 1991: 26-7). En resumen, la polarización entre retóricos y filósofos era simplemente un asunto de énfasis, y la educación provista por las primeras universidades contenía elementos de educación profesional tanto como de educación general. Este equilibrio fue generalmente retenido por la universidad a medida que ésta se desarrollaba en el mundo moderno, pero las tendencias actuales parecen menos prometedoras.

El futuro de la educación general en la universidad parece cada vez más incierto. Una razón principal de esto es el imperativo económico que enfrentan los estudiantes en el actual sector educativo superior. En la mayoría de los países, los gastos en una educación universitaria se han elevado rápidamente al tiempo que la carga financiera de las universidades pasa de los gobiernos a los estudiantes mismos. Como resultado de ello, los candidatos a estudiantes llegan a la universidad contemplando crecidas pensiones a pagar por adelantado e incluso mayores cantidades de dinero en deudas estudiantiles de largo plazo. Tal perspectiva tiene consecuencias inevitables al momento de elegir sus cursos. Los temas estrictamente profesionales, aquellos que ofrecen el claro desenvolvimiento de una carrera y altos salarios iniciales, son res-

ponsables de atraer la mayor porción de matrículas entre los estudiantes nuevos. «Al responder a las necesidades de los empleadores, la gente joven ve mejores perspectivas en dominar algunos aspectos de las cada vez más poderosas tecnologías» (NOAH 1987: 98). Sin embargo, la amenaza a los estudios generales viene no sólo de los bajos niveles de matrícula, sino de los cambios fundamentales en la manera como se enseñan estos cursos.

La penetrante ideología gubernamental de reestructurar a la educación de acuerdo con criterios comerciales, tratando al conocimiento como una mercancía y al estudiante como consumidor, tiene consecuencias graves para la relación entre la educación general y la profesional. La formación profesional tiende a referirse a un cuerpo específico de conocimientos, a un conjunto establecido de datos que el estudiante debe aprender y comprender. La educación general, por otro lado, se refiere a conceptos más amplios y a las relaciones que existen entre los datos. Debido a esta diferencia esencial, las materias generales se encuentran en considerable desventaja cuando se las confronta con la tendencia actual identificada como la «McDonalización» de la educación superior. De acuerdo con este modelo, los contenidos enseñados se deben ajustar a un formato estándar, deben tener hitos para marcar el progreso y resultados cuantificables. Aunque tal enfoque se presta a la presentación de un cuerpo de conocimientos que consiste en datos atomizados, es mucho menos efectivo como una medida para el entendimiento de las relaciones que dan significado a esos datos. Como observa Furedi (2002: 35): «Los conocimientos de una disciplina no pueden ser pasivamente consumi-

dos. Su entrega y adquisición requieren de una tensión creativa entre la enseñanza y el aprendizaje». A pesar de la debilidad de un método mecánico al enseñar cursos relacionados con los conocimientos generales, se ha establecido el concepto de «valores académicos básicos» (*core values*), permitiendo que los temas sean reestructurados para corresponder mejor a la perspectiva de enseñanza deseada (FOX 2002). En este proceso, sin embargo, se ha perdido la esencia de los cursos mismos.

La noción de enseñanza general y los beneficios que ésta trae consigo desde el punto de vista del desarrollo del carácter han sido socavados por los imperativos económicos que conducen a la universidad actual. Los estudios generales, sin embargo, y ciertamente el concepto de una misión humanística, también han recibido substanciales daños desde dentro de sus propias filas.

En el siglo xx, la civilización occidental produjo el más tecnológicamente sofisticado genocidio jamás visto en la historia. El progreso, la democracia, el conocimiento objetivo y la modernidad misma ya no parecían marchar al mismo paso en la tarea de enriquecer a la humanidad (citado en HUDSON 2002: 108).

En el mundo académico, muchos reaccionaron a los acontecimientos del siglo pasado refugiándose en el relativismo (HUDSON 2002: 107-10). Los pasatiempos académicos con el relativismo fomentaron un debilitante cuestionamiento no sólo de los propósitos, sino incluso de las posibilidades de la educación general y la misión humanística. Desgraciadamente, sin embargo, cuando las universidades mismas no pueden ponerse de acuerdo en que la misión humanística es una posibilidad, y menos

aún una meta que vale la pena, los estudiantes y ciertamente los gobiernos y los servidores públicos, escasamente pueden ser censurados por volverse hacia los beneficios económicos concretos de los cursos profesionales.

La Carta Magna intenta identificar la función de la universidad en función de la docencia y la investigación y de su promoción de los ideales humanísticos. No obstante, tal definición se ha vuelto cada vez más problemática. El ascenso del aprendizaje profesional y la reformulación de los contenidos generales, para no mencionar las dudas producidas por las divagaciones relativistas, han complicado el valor de tal definición. Este problema es agravado por los numerosos roles a los que ha sido convocada la universidad, tanto a lo largo de su historia como en la actualidad. Algunas de estas funciones son corolarios de las tareas intelectuales de la universidad, pero otras parecen ser, si cabe, contrarias a las funciones de investigación y de docencia que la universidad debe continuar cumpliendo. Estas funciones universitarias adicionales pueden ser útilmente divididas entre las esencialmente políticas y aquellas que tienen un significado social. Sin embargo, los roles potencialmente diversos de la universidad en la sociedad, y las consecuencias de esos roles sobre los futuros procesos institucionales, no están suficientemente reconocidos por la Carta Magna.

A lo largo de su prolongado desarrollo histórico, se ha esperado que las instituciones de la educación superior cumplan funciones políticas además de las intelectuales. Las instituciones de educación superior más reconocidas pueden llegar a acumular un prestigio único, un brillo que otras instituciones pueden entonces compartir por

asociación. La Biblioteca de Alejandría fue un producto de las ambiciones de la dinastía de los Tolomeos y de su deseo de que el prestigio los ayudara a consolidar su gobierno. Las universidades medievales fueron usadas por los papas y reyes como importantes piezas para la negociación en medio de sus enrevesadas estrategias políticas. El surgimiento del estado-nación en el mundo moderno complicó aún más las expectativas puestas sobre la universidad. Los reformadores en la Alemania del siglo XIX no estaban buscando simplemente la excelencia en nombre de la excelencia misma, sino más bien provocar un rejuvenecimiento nacional a través del esfuerzo intelectual. Durante el mismo período, las universidades australianas, en contraste, intentaban reforzar los vínculos culturales entre la colonia imperial y la madre patria. En el mundo poscolonial, en muchos países que acababan de conquistar su independencia, las universidades fueron explícitamente encargadas de la tarea de consolidar sus respectivas identidades nacionales. El caso de Malasia, aunque impactante, de ningún modo es inusual.

Además de los beneficios políticos que la buena reputación de una institución puede traerle a la sociedad en su conjunto, el proceso de la educación superior también tiene importantes consecuencias sociales. Hudson, efectivamente, llega hasta afirmar que el rol que juegan las instituciones en familiarizar a la juventud con los usos y costumbres del mundo es verdaderamente la función primaria de la universidad (HUDSON 2002). No obstante, uno de los aspectos más importantes de la educación superior es el medio por el que se tiene acceso a ella. Desde el siglo XVII al XX, la principal función de las universi-

dades «Oxbridge» en Inglaterra parecía ser la creación de una élite social más que el avance de los conocimientos útiles. Muchas de las circunstancias que fomentaron esta función parecen estar reapareciendo en el mundo actual:

[...] bien podría ser que las estructuras de extrema selectividad de nuestros más prestigiosos *colleges* y universidades puedan estar en riesgo de perder una parte de su legitimidad a ojos de la sociedad en su conjunto; y esto porque es por lo menos concebible que la sociedad bien pudiera comenzar a cuestionar la justificación y legitimidad de los tremendos costos sociales (en tanto distintos de los costos públicos) de las Harvard y Stanford, si esas instituciones fueran progresivamente a convertirse en los vehículos a través de los cuales al menos la mayoría de sus estudiantes orquestarían su progreso personal ingresando a puestos de extraordinario bienestar material y éxito social (WEILER 1987: 64).

Existe el peligro de que las universidades puedan convertirse en meros instrumentos de formación de élites, o peor, de replicación de las élites. No obstante, las políticas de admisión de las universidades pueden ser utilizadas también para una más democrática, aunque aún controvertida, ingeniería social.

Progresivamente, en años recientes los gobiernos han visto a la universidad como un medio para tratar asuntos generales de equidad al interior de la sociedad. Esto puede tomar la forma de una insistencia en el acceso preferente de particulares grupos sociales, como las ventajosas condiciones de ingreso otorgadas a las poblaciones indígenas de Malasia. Tales políticas están diseñadas para combatir las percibidas desventajas sociales sufridas por grupos específicos, aunque frecuentemente —como en

Malasia— existen en funcionamiento también imperativos políticos. Una forma más extendida y por cierto más potencialmente peligrosa de ingeniería social también ha sido exigida a las universidades. El amplio acceso a la educación ha sido una política gubernamental extendida por todo el mundo, y en muchos casos esta política es presentada como una reacción ante el supuesto elitismo de las generaciones previas. El precio de abrir de par en par las puertas de la universidad, lo han sostenido muchos entendidos, ha sido la pérdida de la excelencia intelectual y, en último término, del propósito de la educación superior. Como Fox (2002: 129) sucintamente señala: «La cuestión no es si menos o más gente debería tener acceso a las torres de marfil, sino más bien qué representan esas torres en el contexto contemporáneo. La pregunta clave es: ¿Hacia qué se les está abriendo el acceso a los estudiantes de hoy?». La respuesta, parece ser: ¡a no mucho! (FOX 2002; HUDSON 2002).

La Carta Magna intenta definir la función de la universidad en función de sus misiones docentes y de investigación. Lamentablemente, las recientes corrientes intelectuales, económicas y políticas han erosionado la validez de tal distinción. Los muchos papeles políticos y sociales que se le ha pedido cumplir a la educación superior requieren de una definición más sutil de las funciones de la universidad. En realidad, el concepto de universidad que presenta la Carta Magna se apoya con más fuerza en lo institucional que en lo funcional, aunque en este punto también existen problemas significativos. Los principios fundamentales de la Carta Magna han estado crecientemente amenazados por la presente evolución de

la enseñanza superior. Un principio fundamental de la universidad que define la Carta Magna es el concepto de autonomía institucional; este principio, sin embargo, se encuentra amenazado desde varios ángulos.

La autonomía universitaria en un mundo invasivo

La Carta Magna identifica a la autonomía física e intelectual como una característica fundamental de la universidad auténtica. Para funcionar efectivamente, una universidad debe tener «una independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico e ideológico». A los académicos se les debe asegurar la libertad de conducir sus investigaciones y sus actividades docentes libres de toda restricción. Las autoridades de la universidad están obligadas a asegurar la provisión de un espacio donde las ideas puedan desarrollarse libres de la intolerancia y de toda interferencia. Los conceptos de autonomía institucional son el producto de largos siglos de evolución, y en el mundo actual son sujeto de creciente escrutinio. Los estados han intervenido en la administración de las universidades en todos los niveles, y han justificado usualmente tales acciones apelando al principio de un mayor acceso al público, la necesidad de una mayor eficiencia o la obligación que tienen las universidades de rendir cuentas por el financiamiento recibido. Algunos retos más sutiles a la autonomía institucional también se producen cuando los gobiernos insisten en vincular varias formas de financiamiento a la obediencia académica hacia las políticas oficiales o a las prioridades de investigación gubernamentales. Ambas, la autonomía administrativa y la au-

tonomía de la docencia y de la investigación, piedras angulares de la universidad concebida por la Carta Magna, han sido amenazadas de esa manera.

El logro de la autonomía institucional fue un producto de la Edad Media; y, por cierto, el éxito que significó separar física e intelectualmente a la universidad de la sociedad en general constituye una diferencia entre la educación clásica y la medieval. Esta separación incluyó la más comúnmente reconocida independencia legal, aunque también el reconocimiento social del control académico sobre los conocimientos seculares. Durante el siglo XIX, el rango de la libertad académica para conducir sus propias investigaciones, fue ampliado, por lo menos en algunos aspectos, por la radiante influencia de los reformadores alemanes. Paradójicamente, sin embargo, los gastos financieros de la investigación pura hicieron que la universidad dependiera progresivamente del apoyo económico gubernamental. La importancia que los estudiosos del tema han acordado al principio de la autonomía institucional es sintomática de la tensión esencial que existe entre las instituciones de educación superior y la sociedad que les brinda su apoyo. Esta tensión se ha incrementado abruptamente en los años recientes puesto que los largamente mantenidos principios de la autonomía se encuentran amenazados. Para explicar la naturaleza de estas amenazas es necesario considerar brevemente algunas de las cambiantes ideas de la autonomía institucional que se han desarrollado en el mundo contemporáneo.

La autonomía institucional implica que las decisiones cruciales relativas al gobierno de una universidad son to-

madras al interior de la institución misma. Las cuestiones acerca de la naturaleza de la autonomía universitaria tienen que ver con quién toma las decisiones y exactamente cómo se llega a ellas. Ha habido varios intentos de definir los procesos de toma de decisiones y las presiones externas que podría ejercerse sobre ellos. Se hizo una primera e importante distinción entre los aspectos sustantivos del manejo de las universidades y los aspectos relacionados con los procedimientos de tal manejo: los primeros consistían en el establecimiento de metas institucionales; los segundos se referían al establecimiento de políticas para llevar a cabo esas metas. Esta interpretación fue subsiguientemente refinada mediante la categorización de los tipos de decisiones donde podría ejercerse presión, decisiones sobre designación de personal, decisiones académicas o financieras. Los estudios más recientes han señalado que las administraciones universitarias y las agencias externas no son completamente distintas y que una amplia variedad de negociaciones toma lugar entre ellas (ORDORIKA 2003: 362-3). En consecuencia, debe reconocerse que las amenazas a la autonomía provienen no sólo de las acciones directas realizadas en nombre de los gobiernos y las burocracias, sino que vienen también a través de la subversión de los mecanismos de creación y administración de las políticas internas, así como del personal encargado de tales mecanismos. Por este motivo, las cuestiones relativas a la autonomía universitaria pueden depender de quiénes representan a la universidad o cómo es exactamente ella. Estos asuntos toman una mayor precisión cuando algunas de las presio-

nes que erosionan la autonomía de la universidad son consideradas con más cuidado.

La mayor y más directa intercesión gubernamental ha sido una tendencia presente en las entidades estatales de todo tipo, incluidas las universidades. En el nombre de la eficiencia y de la necesidad de rendir cuentas claras, las universidades han sido obligadas a proveer crecientes cantidades de información detallada a las burocracias gubernamentales. Las administraciones universitarias de todo el mundo han estado sujetas a estas imposiciones, aunque las auditorías pormenorizadas de las funciones de la universidad han sido particularmente invasivas en el Reino Unido.

El énfasis puesto en los procesos está orientado a apuntalar los sistemas de gestión más que la calidad de la enseñanza. La naturaleza de una auditoría la lleva a ejercer presión sobre los docentes para que elaboren procesos que puedan ser comparables y estandarizados en todo el sistema universitario. Como resultado de ello, el sector universitario se ha vuelto tan obsesionado con los procedimientos que dedica pocas energías a la enseñanza (FUREDÍ 2002: 37-8).

Este cada vez más alto nivel de burocratización a la vez frustra y aliena a los docentes y autoridades, quienes tienen que pasar horas de su precioso tiempo rellenando formatos de evaluación (SALTER 2002). De manera igualmente problemática, las estructuras organizativas de muchas universidades han sido gradualmente reformadas, y han dejado de basarse en relaciones más o menos horizontales entre colegas académicos, para pasar a asumir más el modelo de una corporación de negocios.

Esto ha tenido graves consecuencias en la naturaleza de la autonomía institucional de esas universidades.

Un síntoma de la cambiada naturaleza de la universidad es el hecho de que los vicerrectores, de manera rutinaria y sin reparar en ello, se refieren a sí mismos como directores gerentes. A pesar de ello, a medida que el modelo corporativo de negocios se enraíza más, se hace aún mayor la distancia entre el sector académico de la universidad —los docentes y los estudiantes— y quienes toman las decisiones. La naturaleza colegiada de la universidad tradicional crecientemente parece un remanso de paz cuando se la contrasta con la dura realidad actual, con su personal docente y sus administradores concebidos como poco más que obreros de una línea de producción en una fábrica de conocimientos. La tenue relación existente entre los estudiantes y docentes, por un lado, y entre el personal que toma las decisiones, por el otro, se ha hecho evidente debido a la gran frecuencia con la cual los estudiantes recurren a la protesta directa, a menudo ilegal, mientras la plana docente recurre a los paros y huelgas. Sin embargo, la comunidad de profesores y estudiantes, ese motivado colectivo que inspirado en los gremios medievales concibió y ganó por primera vez la autonomía institucional, representa la universidad original. El hecho de que ellos hayan sido excluidos del proceso de toma de decisiones que controlan el desarrollo de las universidades actuales, hace que el concepto de autonomía institucional luzca progresivamente vacío.

Las imposiciones gubernamentales directas sobre la autonomía institucional universitaria han ido de la mano con intentos menos directos de influir sobre la dirección

de las propuestas de investigación. Aunque la Carta Magna busca establecer el derecho académico de los universitarios de realizar las investigaciones que ellos decidan, libres de consideraciones económicas, políticas o sociales, la situación real en la universidad actual es algo muy diferente. A pesar de que las universidades, y ciertamente los gobiernos, ostensiblemente apoyan estos ideales, la realidad es que el financiamiento para los proyectos de investigación debe obtenerse en un mercado competitivo. Esto tiene un efecto en los tipos de proyectos de investigación que se proponen. Los lineamientos para el financiamiento tienen la engañosa tendencia a limitar los parámetros de la investigación (SLAUGHTER & LESLIE 1997). Además, la naturaleza altamente competitiva de tal financiamiento tiende a favorecer a los solicitantes con un historial de becas previas. Esto, sin embargo, también tiene el efecto de consolidar los paradigmas existentes y de desalentar el desarrollo de nuevas e innovadoras líneas de indagación.

La única manera cierta de asegurar el financiamiento para la investigación consiste en demostrar los beneficios económicos que tal investigación producirá en el mercado. No obstante, concentrarse de esta manera en el valor económico de corto plazo de la investigación trae consigo un considerable costo desde el punto de vista del futuro progreso intelectual:

Algunas veces, las ideas difíciles e impopulares generadas en una época, repentinamente adquieren significado en otra, largamente después de que sus autores han muerto. Los beneficios de tal trabajo no pueden juzgarse en el aquí y el ahora. Además, los méritos del trabajo

académico pueden bien realizarse a través de la contribución de otro investigador que trabaja en otra sociedad. La imposición de un régimen cortoplacista de cálculos de costos y beneficios, propicia un clima en el que los académicos tienen pocos incentivos para trabajar creativamente (FUREDI 2002: 36).

Muchos, e incluso la gran mayoría, de los grandes avances intelectuales fueron iniciados por una curiosidad esencialmente libre de cálculo del beneficio —desde el humanismo del Renacimiento hasta la moderna tecnología de la información— y en su tiempo parecían no tener ningún beneficio práctico. La actual concentración en los temas de investigación rentables se nutre de un acervo construido con las aportaciones de generaciones previas de pensadores, sin reponerlo con las contribuciones de una aparentemente desorientada investigación que, sin embargo, proveerá las bases para futuros avances ahora inconcebibles.

La autonomía institucional e intelectual de la universidad es uno de los fundamentos centrales de la Carta Magna. Los recientes procesos sociales y políticos, de muchas maneras han socavado este principio. Los gobiernos se han hecho crecientemente conscientes de la importancia de la universidad, una importancia que invariablemente éstos reducen a términos económicos, y han exigido un mayor papel supervisor sobre las acciones universitarias. Las amenazas directas a la autonomía universitaria vienen bajo la forma de una mayor intervención del gobierno a través de burócratas intermediarios, y se manifiestan mediante la gradual imposición de modelos corporativos de gobierno universitario que aíslan efectiva-

mente a la mayoría de los actores universitarios del proceso de toma de decisiones. Además, los patrones del financiamiento gubernamental con énfasis en el beneficio económico de corto plazo como resultado preferente, han erosionado la autonomía de la investigación y han substituido las obligaciones de largo plazo con las sociedades del futuro, por los retornos económicos del corto plazo. Ante estas múltiples intervenciones en las operaciones de la universidad, la pregunta ya no es si se ha infringido la autonomía, sino más bien si ésta de verdad existe.

El eslabón perdido: la investigación y la docencia en la universidad actual

La importancia de la relación entre la docencia y la investigación es identificada por la Carta Magna como un principio central del gobierno universitario. La principal razón por la que los docentes de una universidad deberían también participar en la investigación se debe a que este eslabón enriquece ambas tareas. Desgraciadamente, bajo las restricciones impuestas por los cada vez más numerosos estudiantes y los disminuidos recursos financieros, esta valiosa relación ha sido debilitada. En la universidad actual la docencia ha sido devaluada y progresivamente confiada a profesores a medio tiempo o temporales. El tiempo asignado para la investigación se está convirtiendo en un privilegio concedido a los profesores de tiempo completo, como una medida del éxito. Esta situación tiene un efecto dañino tanto para la enseñanza como para la investigación. Igualmente, ha conducido a una di-

visión en el mundo académico entre dos tipos de profesores: aquellos a los que se les da los medios para realizar investigaciones, y aquellos que son relegados a puestos exclusivamente docentes. Tal división va en sentido contrario al ideal de la comunidad académica y debilita a la universidad en su conjunto.

El significado de la relación entre la docencia y la investigación fue establecido por los reformadores alemanes del siglo XIX. Desde entonces se ha ofrecido muchas explicaciones para la necesidad de mantener ambas funciones dentro de la misma institución. Se ha hecho intentos de darle a esta relación alguna forma de cuantificación (HATTIE & MARSCH 1996). Lamentablemente, se ha obligado a que tales esfuerzos dependan de datos negligentes, que juzgan el desempeño académico en función del número de publicaciones; y la docencia, a través de los rezagos de información provistos por las encuestas hechas a los estudiantes. Los resultados han sido, por tanto, en gran medida indeterminados. Una justificación más popular, y ciertamente la que adoptó la Carta Magna, es que la docencia se beneficia de su cercana proximidad a la investigación, porque sólo así los nuevos descubrimientos pueden ser rápidamente incorporados al dictado de clases. No obstante, en una época de transferencias informativas globales virtualmente instantáneas, algunas veces tales argumentos no han podido convencer. En realidad, la declaración más clara de la importancia de este vínculo fue hecha por los reformadores alemanes del siglo XIX, quienes lo instituyeron por primera vez.

Humboldt tuvo varios motivos para creer que la suma de la investigación y la docencia era un factor crucial para

la excelencia de ambas actividades. La docencia no solamente beneficiaba a los estudiantes, sino también al profesor, quien era fortalecido mentalmente a través de su trato con nuevas y más jóvenes perspectivas. De este modo, la investigación no podía darse en la ausencia de la actividad docente. Una razón igualmente urgente para la importancia intrínseca de este eslabón era el tipo de formación que las universidades realmente pretendían ofrecer. El estudiante no asistía a clases simplemente para acopiar conocimientos:

El objetivo de la universidad, en cuanto concierne a sus métodos, no es una «repetición del aprendizaje libresco», sino el desarrollo de una «escuela del arte de utilizar científicamente el propio entendimiento», por medio del libro (RÖHRS 1987: 20).

Para los reformadores alemanes, el papel de la universidad no era simplemente enseñar un conjunto de conocimientos, sino más bien demostrar las maneras en las que el conocimiento puede ser utilizado. Los profesores mismos deberían convertirse en la materia de estudio, en la medida en que ellos estaban demostrando los métodos de un investigador en funciones. Además, como una consecuencia de este enfoque en los métodos, cualquier tema de investigación puede ser provechosamente emprendido sin considerar sus supuestos beneficios prácticos, en la tarea de realizar la auténtica misión docente de las universidades. Este enfoque en los procesos más que en los datos es lo que mejor definía las reformas de Humboldt.

Pese a los beneficios delineados por Humboldt y su círculo de reformadores, en los tiempos actuales la docencia y la investigación de manera creciente han sido em-

prendidas por miembros que integran grupos separados al interior de la universidad, debido primariamente a decisiones de política económica. En muchas universidades, la mayor parte de la carga docente es delegada a miembros relativamente poco experimentados de la institución. La razón de esto es, como coherentemente declaró un observador:

Los salarios y los beneficios para los profesores nombrados a tiempo completo y para los profesores en camino a ser nombrados constituyen una gran proporción de los presupuestos académicos y, debido a que los profesores nombrados no pueden ser despedidos sin motivo ni pueden ser forzados a retirarse contra su voluntad, la administración usualmente tiene poco espacio de maniobra en relación con estos gastos en sueldos. Por otro lado, los profesores adjuntos, los profesores contratados temporalmente y los estudiantes de posgrado que trabajan como asistentes de enseñanza, pueden ser eliminados de las planillas de pagos de un plumazo en un vicerrectorado (WALKER 1998: B6).

Aparte de la naturaleza inmoral de esta relación de explotación con los estudiantes de posgrado o de posdoctorado de la universidad, el resultado de esta tendencia ha sido una significativa división en la mayoría de los departamentos entre el personal que tiene puestos a dedicación exclusiva que incluyen una proporción de tiempo —aunque en constante disminución— asignado a sus propias investigaciones, y aquellos que enfrentan circunstancias de lejos más precarias. Estos últimos constituyen ahora la mayoría en la mayor parte de los departamentos académicos, y son empleados predominantemente en puestos exclusivamente destinados a la enseñanza y por pe-

ríodos breves. Cualquier investigación que sean capaces de emprender es hecha en su propio limitado tiempo. El supuesto de esta fórmula es que es beneficioso para las universidades que sean los investigadores experimentados quienes busquen las becas más lucrativas, mientras la enseñanza es delegada a los docentes más nuevos y menos experimentados.

Esta situación tiene serias consecuencias para la calidad de la educación superior en el sector universitario, como lo han notado algunos críticos (por ejemplo HUDSON 2002). Más que referir estas versiones, sin embargo, mi propia experiencia parecería ser un reflejo de la situación general. A comienzos de los años noventa, los cursos de primer año eran dirigidos por un profesor principal y dos profesores asistentes, quienes eran todos empleados a tiempo completo y estaban comprometidos tanto en la enseñanza como en la investigación. Ahora, poco más de una década después, la mirada desde el otro lado del pupitre, es radicalmente diferente. Cursos con un mucho mayor número de estudiantes son enseñados por un solo profesor y un variable círculo de estudiantes de doctorado, quienes son contratados por un solo semestre y están encargados de unas pocas clases específicas. Esta situación tiene un efecto dañino sobre la experiencia universitaria no sólo de los educandos, estudiantes de pregrado que reciben esta educación, sino también para los educadores, predominantemente estudiantes de posgrado.

Nuevamente, de acuerdo con mi experiencia personal como estudiante de pregrado de hace una década, y tomando en cuenta los inevitables efectos de la nostalgia, había un elemento de continuidad en la manera como se

impartía la educación, la cual no está presente en la actualidad. Los estudiantes estaban acostumbrados a tratar con los profesores no sólo a lo largo de un semestre, sino por los enteros tres o cuatro años de su pregrado. Los estudiantes del siglo XXI enfrentan una situación muy diferente, pues realizan sus interacciones interpersonales con fatigados y tensos estudiantes de posgrado a quienes con toda seguridad no verán el siguiente semestre. Esta situación es, si cabe, aún más desilusionante para los tutores de posgrado. La ausencia de los puestos intermedios de profesor asistente como un paso transitorio, ofrece una perspectiva gris para cuando se complete el doctorado. La brecha entre la graduación como doctor y la de un logro profesor es amplia, y cruzarla se ha vuelto extremadamente difícil, debido a la ausencia de puestos académicos para quienes se inician en la carrera, puestos que podrían ofrecer una oportunidad a los profesores noveles para que desarrollen investigaciones de significación.

La importancia de los profesores investigadores capaces de transmitir sus habilidades a los estudiantes fue reconocida por Humboldt en el siglo XIX. Tales profesores eran capaces de ofrecer a sus estudiantes no sólo el beneficio de un conocimiento de avanzada en sus campos de estudio, sino también podían demostrar, a través de sus propias acciones, los medios por los cuales la razón puede interactuar con el acervo de datos existentes para crear nuevos conocimientos. El valor de esta crucial relación no puede fácilmente medirse en términos financieros y, debido a esto, ha sido substancialmente debilitado por el clima actual de estrechez financiera. Los académicos experimentados se encuentran progresivamen-

te dirigidos a concentrarse en atraer lucrativos fondos para la investigación, dejando así la tarea de enseñar a las futuras generaciones de estudiantes a un personal docente contratado temporalmente y con bajos salarios. Éste no es el medio en el cual la excelencia intelectual podría ser más efectivamente cultivada.

Una vida académica supranacional: ¿Internacionalismo o globalización?

De todos los principios y conceptos encontrados en la Carta Magna, las expectativas de que la universidad alentará los vínculos académicos internacionales es la única que parecería estar siendo promovida por las actuales tendencias globales. En realidad, los aspectos supranacionales de la vida académica se han extendido de maneras que los signatarios de 1988 no habrían pensado posibles. La proliferación de las universidades por todo el mundo parecía ser la oportunidad para que la educación superior tomara un rol preponderante en la educación no sólo de las personas sino también de las sociedades, en un medio tolerante. La universidad parecía idealmente preparada para asumir esta tarea, debido a su singular combinación de características supranacionales y flexibilidad adaptativa para establecer lazos con las culturas locales nacionales. Desgraciadamente, este no parece haber sido el resultado real. El traslado de estudiantes y profesores a través de las fronteras parece motivado más por los dictados económicos de la globalización que por los impulsos culturales del internacionalismo. Al mismo tiempo, la revolución de Internet ha ampliado las variedades de la

oferta educativa, y comienza a tener consecuencias trascendentes para el futuro de la universidad.

La Carta Magna anticipó el libre pase de estudiantes y profesores a través de las fronteras nacionales, y hasta cierto punto esto ha sucedido. La tradición de los profesores y estudiantes viajeros es ya antigua, y fue iniciada por los sofistas, consolidada por los romanos y resultó central para la universidad medieval. En años recientes el número de los estudiantes internacionales ha sobrepasado todo antecedente en la historia, aunque subsiste la pregunta: ¿se ha producido este número en respuesta al deseo de adquirir una mayor experiencia cultural, o puede deducirse alguna otra causa? El sistema de la universidad australiana ofrece un iluminador estudio a este respecto, pues no obstante que la política de educación superior australiana ha liderado al mundo en pocos aspectos, el rápido inter-nacionalismo de sus universidades ha sido notable. Unas pocas estadísticas resaltan la magnitud de este cambio. En el período 1980-1999, el número de estudiantes internacionales creció de 8 777 a 84 304. Esto representa un incremento de 1 041 por ciento para ese período. En comparación, los dos otros mayores proveedores de educación superior en lengua inglesa, el Reino Unido y Estados Unidos, experimentaron incrementos de 263 y 63,5 por ciento respectivamente. Cuando las universidades australianas ingresaban al siglo XXI, sus estudiantes internacionales componían el 12,6 por ciento de su cuerpo estudiantil total, elevándose esta proporción hasta el 20 por ciento en algunas universidades. Compárese estas cifras con el 10,8 por ciento de Estados Unidos y el 3,2 por ciento del Reino Unido. En un período simi-

lar, cerca del 20 por ciento de los profesores empleados en Australia, fueron educados en otros países, mientras en la misma categoría el Reino Unido y Estados Unidos coinciden en alrededor del 5 por ciento (WELCH 2002: 442-3, 448).

Estas estadísticas parecerían sugerir que las universidades australianas han tomado una característica distintivamente multicultural, aunque las razones de este internacionalismo parecen estar sólo indirectamente relacionadas con el intercambio cultural:

[...] la internacionalización de los estudiantes, profesores y programas estuvo, para cada uno de estos grupos, dirigida por la extensión de los principios de mercado. En este sentido, puede argüirse que, en significativa medida, la internacionalización de la educación superior en Australia desde mediados de los años ochenta, se dio debido a la globalización más que a pesar de ésta (WELCH 2002: 468).

Las universidades australianas buscaron atraer estudiantes internacionales no debido a los beneficios culturales que esto podría traer, sino por las altas pensiones que estos estudiantes estaban dispuestos a pagar. Por esta razón, también, la contratación de personal docente internacional y el establecimiento de programas culturales han sido objetados como poco más que estrategias publicitarias.

Con el fin de promover el intercambio de estudiantes y profesores, la Carta Magna exige que se provea asistencia financiera y organizativa para fomentar los viajes internacionales. Hasta cierto punto, esto se ha logrado y se han creado muchas de esas organizaciones. No obstante,

aunque estos grupos realmente intentan superar las fronteras nacionales, han sido menos exitosos en traspasar las zonas económicas. En realidad, las principales organizaciones dedicadas a ampliar el intercambio del personal docente han crecido tanto como los bloques económicos que dividen el mundo. De esta manera, la organización Erasmus-Sócrates enfoca sus esfuerzos en Europa, NAFTA / FTA se concentra en las Américas, y la región Asia-Pacífico es cubierta por las organizaciones Movilidad Universitaria para Asia y el Pacífico (UMAP).¹¹ Como consecuencia, aunque las actividades de tales grupos tienden a fomentar el intercambio internacional al interior de esferas de influencia específicas, también confirman con su sanción académica, las divisiones que han sido impuestas sobre el mundo por el mercado internacional (WELCH 2002: 447).

La promesa de las universidades como facilitadoras del intercambio y el entendimiento cultural mediante la transferencia de estudiantes y profesores ha sido, hasta cierto punto al menos, subvertida por las corrientes de la economía global. Al mismo tiempo también se ha visto un rápido crecimiento del uso de Internet entre estudiantes y estudiantes potenciales. Esta capacidad de transmitir sin dificultad la información a través de las fronteras nacionales ha elevado las seductoras posibilidades del aprendizaje a distancia, un tipo de educación que podría ser ofrecido sin consideración de la ubicación física del estudiante. Lamentablemente, la realidad del aprendizaje por Internet ha resultado diferente a la cornucopia educativa optimistamente anticipada. Por cierto, a pesar de algunos usos innovadores de la comunicación electrónica en la enseñanza, las promesas ofrecidas por Internet

están aún por realizarse. Por el contrario, en algunas universidades la educación en línea ha sido una fuente de considerable incomodidad entre los profesores y la administración, y ha conducido a una extendida preocupación entre la comunidad universitaria, relacionada particularmente con la dificultad de garantizar la calidad de la educación ofrecida en línea.

En un estudio clásico acerca de los peligros de adoptar demasiado rápidamente las nuevas tecnologías de Internet, Noble describió las iniciativas de educación abierta propuestas en dos instituciones, la Universidad de California, en Los Ángeles (UCLA), y la Universidad de York, en Toronto (NOBLE 1998; WELCH 2002). En un intento de asegurar un lugar para la universidad en el ciberespacio, los administradores de la UCLA pidieron a todos los profesores de los departamentos de letras y ciencias que publicaran los materiales de sus clases en sitios Web de acceso libre. Luego, sin consulta previa, una compañía de negocios creada por la universidad procedió a ofrecer estos materiales en el mercado, dirigidos a estudiantes en línea, en una clara violación de los derechos de propiedad aún retenidos por el personal docente. Acontecimientos aún más sensacionales se dieron cuando la Universidad de York intentó imponer similares obligaciones sobre su personal. Se formó una compañía con la intención de mercadear en línea los materiales del personal docente, para beneficio de los accionistas. El resultado, sin embargo, fue una huelga académica general que duró dos meses y finalmente impidió el desarrollo de esta iniciativa. Tras reflexionar sobre estos acontecimientos, Welch (2002: 466) concluye:

[...] a pesar de la retórica acerca de los servicios educativos flexibles y unas pedagogías más claras, la estrategia global del mercadeo electrónico de la educación superior está motivada principalmente por consideraciones de costos (puesto que, una vez que se ha puesto ese curso en la Web, el impulso fuerza a recuperar los costos a través de un mercadeo lo más difundido posible).

Felizmente, no todas las instituciones persiguen tales fines mercenarios. Las posibilidades pedagógicas de Internet han sido reconocidas por varias organizaciones universitarias. Persell (2002: 74) señala los genuinos esfuerzos emprendidos en el Instituto Tecnológico de Massachussets para asegurar el acceso abierto a los materiales de enseñanza, pero incluso allí los intentos de ofrecer el más amplio acceso posible están dificultados por los altos costos de mantener una presencia efectiva en la Web.

Otro serio problema con la facilitación de la educación por Internet es el espinoso asunto de la supervisión y la aseguración de la calidad (WELCH 2002: 467). Al ser la Web notoriamente difícil de vigilar y debido a que, según los principios comerciales Web, el comprador es el responsable de verificar la calidad de los bienes antes de adquirirlos, el estudiante enfrenta considerables dificultades al momento de juzgar el valor educativo del material facilitado. Esto resulta aún más preocupante cuando las universidades de prestigio crean asociaciones con compañías privadas con el fin de expandir su acceso a la información en línea. Por ejemplo, la Universidad de York estaba dispuesta a prestar su buen nombre al proyecto Web antes descrito a cambio de una cantidad en efecti-

vo. En este, como en muchos otros casos, las universidades ofrecen el peso de su prestigio, pero mantienen poco control sobre la educación real ofrecida por la compañía de Internet. Los estudiantes pueden resultar defraudados demasiado fácilmente por cursos en línea pobremente desarrollados (WOUNDHUYSEN 2002).

Los lazos que mantienen entre sí las universidades de todo el mundo constituyen una de sus características más cruciales. Para poder permanecer integrada en las redes

¹⁰ Véase la nota 6.

¹¹ «Erasmus (*“Esquema de Acciones de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios”*) es un programa educativo de la Comisión Europea para los estudiantes, docentes e instituciones de educación superior. Fue fundado en 1987 con el fin de incrementar la movilidad estudiantil al interior de la Comunidad Europea; subsiguientemente, en los países del Área Económica Europea, y ahora también a los Países Asociados de Europa Central y Oriental, Chipre y Malta. En 1995 Erasmus fue incorporada al nuevo programa Sócrates, dedicado a la educación secundaria, universitaria y educación permanente. Sócrates-Erasmus puede incluir la movilidad estudiantil y docente así como el desarrollo curricular y se basa en acuerdos de cooperación entre Instituciones de Educación Superior de los diferentes países participantes.» Véase: <<http://www.erasmus.ac.uk/whatis.html>> [8/xi/2004]. Sobre NAFTA dice su sitio Web: «El programa para la Movilidad en la Educación Superior es un concurso de becas cooperativamente administrado por los gobiernos de Estados Unidos, Canadá y México. El propósito de este concurso es promover una dimensión norteamericana estudiantil, dirigida a la formación y el entrenamiento en un amplio rango de disciplinas académicas y profesionales». Su primer concurso fue organizado en 1995. Hasta la fecha se han organizado 30 consorcios representantes de cerca de 200 instituciones de educación superior y ONG relacionadas con el tema. Véase <<http://www.ed.gov/programs/fipsenortham/index.html>> [8/xi/2004]. Sobre UMAP: «UMAP fue fundada en 1993. Es una asociación voluntaria de representantes de gobiernos y ONG del campo del sector universitario en la región [...] UMAP busca lograr un mayor entendimiento internacional a través de una creciente movilidad de profesores y estudiantes universitarios». Véase <<http://www.umap.org/About/index.html>> [8/xi/2004]. (N. del T.)

académicas internacionales, una universidad debe favorecer y apoyar la movilidad de estudiantes, docentes e información a través de las fronteras internacionales. En los últimos años se ha dado un progresivo nivel de internacionalización en las universidades debido a los crecidos números de estudiantes y profesores dispuestos a salir de sus países de origen; sin embargo, es menos claro si éste es el resultado del inter-nacionalismo o la globalización. De manera similar, Internet ha sido reconocida como una herramienta educativa de gran poder, aunque en algunos casos las promesas que ofrece este medio han sido menoscabadas por los efectos corrosivos del *laissez-faire* del capitalismo. No obstante, existe la posibilidad de que los beneficios totales de Internet puedan aún realizarse.

La capacidad de las universidades de mantener los principios de la Carta Magna ha enfrentado sostenidos retos de parte de un mundo en transformación. La globalización y las teorías económicas neoliberales han forzado a que muchas instituciones sociales se reestructuren de manera drástica, y entre ellas, prominentemente, la universidad. Como se ha observado, la universidad es un modelo, un concepto históricamente construido, desarrollado a partir de la tensión producida entre los ideales de la educación superior y las exigencias de la sociedad; estas últimas, sin embargo, están actualmente forzando a una reevaluación total de la institución misma. Los intentos de sistematizar la facilitación de la educación superior han confundido la función misma de la universidad. La autonomía institucional ha sido cuestionada por la intervención gubernamental, el ideal de la in-

investigación independiente ha sido afectado a todo nivel por las prioridades financieras de entidades externas. Enfrentado a fuerzas globales que parecen estar en gran medida fuera del control de las universidades, el papel futuro de la Carta Magna es incierto y abierto al debate. Si va a ser algo más que una semilla institucional que espera un clima social más propicio en el cual germinar, la Carta Magna debe reconocer la necesidad de adaptarse y cambiar en respuesta a las exigencias sociales, para así ayudar a las universidades a medida que ellas evolucionan en estos nuevos e inciertos tiempos.

El futuro incierto: una (re)interpretación de la Carta Magna Universitaria

Cada sociedad plantea preguntas a sus instituciones de educación superior. Cada generación vuelve a preguntar: «¿Qué es la universidad? ¿Qué fines tiene?». La Carta Magna es un intento de responder a esas preguntas. Los conceptos y principios que forman la base de la respuesta son el resultado de siglos de evolución institucional, y sumados presentan el incitante retrato de una entidad única: la universidad auténtica. Pese a ello, el mundo continúa su avance y las mismas fuerzas que a lo largo del tiempo forjaron la universidad, continúan imponiendo nuevos desenvolvimientos. En este nuevo medio, la definición ofrecida por la Carta Magna ha entrado en cuestionamientos. Las funciones propuestas para la universidad auténtica ya no parecen ser completamente adecuadas para las realidades contemporáneas; los principios fundamentales han sido erosionados por los cambios so-

ciales. Sin embargo, la sociedad moderna continúa haciendo la pregunta: ¿Qué es la universidad? Para responder a esta pregunta, se necesita revisar los principios de la Carta Magna y destilar un nuevo tema central a partir de ellos. Este tema debe ser nada menos que una clara declaración del propósito de la universidad, un propósito que debe reflejar el pasado al mismo tiempo que ofrece una validez actual. Además, las universidades mismas, como comunidades de instituciones, deben dedicarse a demostrar la veracidad de tal respuesta, no sólo a través de sus palabras sino también mediante sus acciones. Sólo así podrá la Carta Magna ser exitosamente reinterpretada a la luz de las necesidades del presente, para continuar de esa manera guiando el desarrollo de la universidad en el futuro.

La educación superior emergió en el mundo clásico y a su alrededor crecieron inmediatamente formas institucionales; estas formas fueron los productos únicos de las sociedades individuales donde se manifestaron los fenómenos de la educación superior. Las sociedades clásicas transmitieron estas formas institucionales al mundo medieval, donde se agregaron nuevas innovaciones. Sin embargo, a pesar de la significación de los logros de las sociedades clásicas en los campos de la educación superior, las antiguas escuelas son a menudo dejadas de lado cuando se discute sobre la universidad:

[...] la Academia de Atenas y el Museo de Alejandría [...] no fueron universidades auténticas. Para que existan universidades auténticas (en el sentido moderno del término), deben existir instituciones de enseñanza permanentes que empleen cuerpos docentes regulares, que

ofrezcan específicos cursos de altos estudios, que administren exámenes cada cierto tiempo y que otorguen certificados de estudio en la forma de diplomas o grados generalmente aceptados (RUDY 1984: 14).

Dejando de lado los problemas de esta descripción de la universidad (se ha omitido la autonomía) o la validez de la diferenciación (pues las instituciones de la antigüedad cumplían en efecto con muchas de estas categorías), lo que es de resaltar en esta definición clásica de la universidad es el énfasis que se pone en las formas institucionales más que en sus funciones. La universidad es definida como un producto de la Edad Media de acuerdo con lo que ésta era, no conforme a lo que hacía. Un supuesto similar recorre bastante de lo escrito acerca de la naturaleza de la universidad, y la Carta Magna no es una excepción. Mientras las funciones de la universidad se encuentran nebulosamente descritas, sus características institucionales están mucho más claramente establecidas. ¿Por qué podría darse esto?

Hay algo muy atractivo acerca de la trayectoria de la evolución institucional de la universidad desde la Edad Media hasta el siglo xx. Ésta puede ser descrita como un patrón de desarrollo creciente, acumulativo, como una ocasionalmente accidentada progresión desde el primer establecimiento de la autonomía hasta la proliferación de universidades por todo el mundo; ofrece así una agradable unidad de interpretación. Pese a ello, esta interpretación también ha producido serias dificultades a los custodios contemporáneos de la tradición universitaria, quienes se encuentran enfrentados a un rápidamente cambiante sistema de educación superior. Enfocar las institucio-

nes en lugar de las funciones universitarias, ha impuesto debilitantes limitaciones sobre la guía efectiva que documentos como la Carta Magna pueden ofrecer en estas nuevas y desconocidas aguas. Las bases mismas de la universidad tradicional han sido cuestionadas por los críticos contemporáneos, y largamente respetadas explicaciones del valor de las características fundamentales de la universidad han dejado de ser aceptadas como evidentes en sí mismas. Esto se debe en gran medida a que las justificaciones usadas para establecer la importancia de principios tales como los de la Carta Magna pueden parecer complacidas u, ocasionalmente, incluso contradictorias. Esas justificaciones son difíciles de exponer al público no especializado y, por cierto, a los líderes políticos, cada vez más acostumbrados a explicaciones poco más que mono-silábicas para los asuntos complejos. Para que las universidades avancen, deben establecer una clara definición de sus funciones en la sociedad moderna.

No obstante, crear una definición basada en las funciones de la universidad es también difícil, pues la institución actual ha sido obligada a asumir varios roles: sus funciones son un conglomerado de elementos intelectuales, nacionalistas y sociales. Una solución puede ser echar una mirada al pasado, hacia antes de que el acumulado revestimiento institucional hubiera comenzado a formarse alrededor de los ideales de la educación superior. Pirsig, un especialista en la educación primitiva, definió a la universidad de una manera nueva:

Es aquella gran herencia de pensamiento racional que nos ha sido legada a través de los siglos [...] la verdadera universidad es nada menos que el continuo cuerpo de la razón misma.

Además de este estado de la mente, «la razón», existe una entidad legal que desgraciadamente es llamada con el mismo nombre, pero que es algo completamente diferente [...]

Esta segunda universidad, la corporación legal, no puede enseñar, no genera nuevos conocimientos ni evalúa las ideas. No es en absoluto la Universidad real. Es solamente [...] la ubicación donde se han hecho favorables las condiciones como para que la verdadera universidad exista (citado en PATTERSON 1997: 8).

Para Pirsig, la característica central de la universidad auténtica es la búsqueda de la razón. Examinando más de cerca el desarrollo de la educación superior, esta simple meta no constituye una preocupación compartida.

La razón fue la piedra angular para los retóricos y los filósofos de la antigua Atenas. La celebración de la razón era central en las ambiciones de los eruditos de la Gran Biblioteca de Alejandría y fue llevada a los territorios conquistados por las legiones de Roma. Cuando después los romanos desarrollaron escuelas para ofrecer un entrenamiento administrativo para gobernar el imperio, esperaban que al hacer esto las ventajas de un enfoque razonado pudieran pacificar el mundo; y no fueron desilusionados. Cuando desaparecieron las instituciones del mundo antiguo, sobrevivió la razón para volver a brillar en las mentes de los más tempranos estudiosos medievales a medida que éstos volvían a indagar las cuestiones de la ley y la fe. Lo razonable se hizo central también para los pensadores del Renacimiento y los científicos del siglo XVII. Los filósofos de la Ilustración, quienes tan duramente criticaron al mundo académico de su tiempo, se-

ñalaron primero la indisposición de los miembros de éste para apreciar los efectos de la razón sobre el mundo extramuros de la universidad. En pocas palabras, la búsqueda de la razón y la aplicación de ésta al cúmulo de los conocimientos humanos fue el tema central de los esfuerzos intelectuales iniciados en los huertos sagrados de Atenas, tema que fue continuado por las subsiguientes culturas occidentales. Las diferentes formas institucionales que crecieron alrededor de esta búsqueda, entre las cuales la universidad fue la más exitosa, fueron simplemente formalizaciones de ese impulso central.

La importancia fundamental de la protección y el aprovechamiento de la razón es también un supuesto de la Carta Magna. Las funciones de docencia e investigación especificadas por los principios de ésta son claros ejemplos de la razón en acción. El desarrollo de la misión humanística identificada en el documento como el papel central de la universidad simplemente es, en realidad, la aplicación de la razón sobre los conocimientos. Así las cosas, parece que la principal función de la universidad está intrínsecamente enlazada con el papel de la razón en la sociedad. Una declaración acerca de las funciones fundamentales de la universidad auténtica debe, por tanto, reflejar esta relación de una manera que pueda ser presentada como una respuesta directa a las recurrentes preguntas de la sociedad acerca el propósito de la universidad. Una posible formulación de esta respuesta podría ser:

La universidad es una institución dedicada a maximizar la influencia de la razón en todas las sociedades humanas.

Si esta declaración fuera tomada como una proposición central de la Carta Magna, clarificaría de manera directa y fácilmente comprensible la misión de la universidad, y subrayaría los beneficios que esta misión ofrece a la sociedad que la apoya. Además, el objetivo general de maximizar la influencia de la razón sobre la sociedad, ofrece una posición defendible desde la cual es posible confrontar las fuerzas sociales que buscan socavar el carácter esencial de la universidad.

La adopción de un principio que identifique la búsqueda de la razón como la función primaria de la universidad, tendría también beneficios importantes para la futura evolución de la misma Carta Magna. La sociedad siempre está cambiando, y para guiar adecuadamente el desarrollo de la sociedad, la Carta Magna debe ser también capaz de cambiar. Para hacer esto de manera efectiva, sin embargo, se debe establecer un estándar que permita juzgar los principios fundamentales del gobierno universitario. El principio de la maximización de la razón en la sociedad justamente ofrece tal medida. Un ejemplo del uso de tal principio puede encontrarse en la problemática tensión entre la formación profesional y la educación general. Ambas formas del aprendizaje guardan en sí grandes aunque ligeramente diferentes valores, a la luz de la importancia central de la razón en la misión, en última instancia, de la universidad. La enseñanza profesional ofrece los medios con los cuales la razón puede usarse para el mejoramiento directo de la humanidad a través de la facilitación de habilidades prácticas, un resultado que está directamente de acuerdo con el principio de maximización de la razón. La educación general,

por otro lado, emplea la razón principalmente para el mejoramiento de los individuos, personas quienes a través de sus acciones efectivas pueden así radiar estas ventajas hacia la sociedad. De este modo, ninguna forma de enseñanza es contraria al propósito primario de la universidad; ciertamente, tanto la formación profesional como la educación general deberían realizarse coordinadamente para que la sociedad funcione en todo su potencial.

El presente éxito de la universidad dependerá de la formulación de una clara declaración de intenciones. El principio de la maximización de la razón en la sociedad ha sido extraído de la historia de la universidad y tiene un gran potencial como una herramienta para ayudar a las instituciones de hoy en día a definir su rol ante un público a menudo escéptico. El enfoque más comúnmente usado, predominantemente institucional, para definir a la universidad, tiende a enfatizar lo que las instituciones esperan de la sociedad, sin ofrecer razones adecuadas sobre por qué deberían satisfacerse dichas expectativas. La definición funcional, por otro lado, establece exactamente qué puede ofrecer una universidad a la sociedad en su conjunto. El principio de la maximización de la razón en la sociedad también tiene un rol en el desarrollo de la misma Carta Magna. Los principios fundamentales del gobierno universitario pueden juzgarse en contraste con la maximización de la influencia de la razón. De este modo, se podrá acceder —o no— a nuevas miradas hacia el valor esencial de estos principios. Las posibilidades de este enfoque se harán aún más evidentes cuando se haya de examinar nuevos conceptos para que sean incluidos entre los principios fundamentales. Una de tales posibles

adiciones a los principios consagrados por la Carta Magna es el concepto de que la universidad debería, en conjunto con sus roles docentes y de investigación, asumir un rango más amplio de servicios sociales. ¿Cómo podría, entonces, evaluarse tal modificación?

La proyección de la razón sobre la sociedad: ¿Una tarea para la Carta Magna?

Al presente, la Carta Magna ofrece sólo la delineación más general del rol que la universidad debería desempeñar en la sociedad. No obstante, ésta es, de muchas maneras, un reflejo de la confusión con la que mucha gente, tanto dentro como fuera del mundo académico, ve actualmente a las instituciones de educación superior. Aunque los días de la torre de marfil son cosa de un pasado remoto, existe aún un sentido remanente, entre muchos académicos, de que debería mantenerse una distancia entre la universidad auténtica y la sociedad. El mundo de lo académico debe superar tales tendencias y comprometerse más directamente con la sociedad, expandiéndose más allá de los tradicionales roles de educar a los estudiantes y producir publicaciones respaldadas por cuidadosas investigaciones y densas argumentaciones para un público especializado. De manera creciente, el poder y la legitimidad se alinean con la opinión popular del público en general. De este modo, además de las funciones básicas docentes y de investigación estipuladas en la Carta Magna, los miembros de la universidad deben también ser animados a participar más activamente en la vida cívica. La sociedad de los académicos debería luchar para ofre-

cer tanto un liderazgo intelectual para la sociedad en su conjunto, así como un ejemplo de los beneficios de un enfoque razonado de la vida. La validez de incluir un concepto sobre el servicio a la sociedad como un principio fundamental de la Carta Magna, puede ser demostrada por el potencial que tiene tal concepto para el avance de la universidad en su objetivo de maximizar la influencia de la razón sobre la sociedad.

Los orígenes de los supuestos académicos no declarados acerca de la necesidad de una distancia discreta entre la universidad y la sociedad de su entorno, parecen asentarse en las mismas actitudes que han favorecido el dominio de la definición institucional sobre la definición funcional de la universidad misma. Esta actitud se muestra de lo más transparente en la creencia generalmente aceptada de que la universidad es un producto del mundo medieval. El logro de la autonomía institucional ha sido interpretado como el cimiento de la universidad moderna. Sin embargo, el orden medieval con sus claramente definidas fronteras entre universidad y sociedad, estaba basado en ideales eclesiásticos y las necesidades prácticas de los vulnerables universitarios; tal posición parece cada vez más alejada del ritmo del mundo moderno. Además, más que proteger las cualidades académicas, esta separación deja a la universidad crecientemente abierta a la crítica. Quizá un paradigma más productivo pueda encontrarse en un período anterior, cuando la educación superior estaba mucho más integrada a la sociedad. Un observador de la antigüedad, Olimpiodoro, comentó acerca de la novedad de la Academia de Platón:

Platón se liberó a sí mismo de la sagrada obligación de los pitagóricos (o juramento) de mantener las puertas cerradas [...] en lugar de ello dio a todos la impresión de una mayor preocupación en los asuntos cívicos (citado en LYNCH 1972: 56-7).

Los albores de la educación superior fueron testigos de una mayor participación institucional en la sociedad. Quizá esto, más que el concepto medieval de separación, sea la inspiración más apropiada para el mundo actual.

Aunque la universidad claramente sirve a la sociedad de muchas e importantes maneras, incluida la facilitación de educación, ideas y varios roles sociales y políticos, en tanto institución permanece sin embargo curiosamente distante. La ampliación del acceso de los estudiantes a la universidad ha resuelto de alguna manera esto, aunque para la mayoría de la gente, una educación universitaria es aún algo que le sucede a otras personas. Se ha observado con justicia:

El dilema es que las mejores universidades han incrementado sus recursos, diversificado sus actividades y sobrepasado las expectativas, pero ellas se han vuelto también, como el castillo de Kafka, «vastas, remotas, inaccesibles» (CHECKOWAY 2001: 129).

Un método por el cual las universidades podrían construir vínculos más provechosos con la sociedad en su conjunto es la idea del servicio cívico. Esto implicaría que las universidades se conviertan en instituciones más capaces de anticipar las dificultades y actuar acordeamente (*proactive*), a diferencia de como son en la actualidad. Como Checkoway lamenta, «las universidades de hoy en día son irregulares en su compromiso, los profesores no

están preparados para desempeñar roles públicos y los grupos comunitarios encuentran difícil tener acceso a ellos» (2001: 127). Por supuesto, una razón importante de la falta de compromiso de parte de los académicos con los asuntos sociales más generales es simplemente la carencia de tiempo. Los líderes universitarios deberían, por tanto, ser alentados a apoyar esta importante labor auxiliar a las tareas puramente académicas. Para facilitar esto, podría incluirse en la Carta Magna una expectativa de servicio público que así se convertiría en un lineamiento para la administración de las universidades, pues es importante que las instituciones académicas se comprometan de manera más completa en el debate público, no solamente como comentadoras sino como participantes.

La universidad está en posición de ofrecer opiniones importantes sobre un amplio rango de asuntos sociales. Un ejemplo notable es la prevaleciente tendencia social hacia la globalización. El surgimiento de la economía neoliberal ha creado un amplio reservorio de confusión y amargura en las sociedades de todo el mundo. Las universidades, por su lado, están en una posición única como para dar una visión novedosa debido a la perspectiva supranacional que ellas solas pueden tener. Para ser más efectivas, sin embargo, esa contribución debe ser dirigida no sólo a otros estudiosos sino a la sociedad en su conjunto. Las universidades deben al menos dirigir algo de atención a brindar tanto información como liderazgo efectivo a la sociedad. Además, el sistema de recompensas del éxito académico debe reconocer el valor de tales contribuciones. Un rol central de la universidad debe ser convertir sintéticamente los conceptos complejos en una in-

formación que pueda ser ampliamente entendida. Este proceso debería ser valorado como la habilidad que en realidad es, más que descartado como una «simplificación» del conocimiento.

La justificación más directa para incluir el servicio entre los principios de la Carta Magna sería elevar el perfil de la universidad en la opinión ciudadana. Igualmente, sin embargo, tal principio tendría importantes consecuencias en función del propuesto principio de maximizar la influencia de la razón sobre la sociedad. Un mayor compromiso social ofrecería al público en general un claro ejemplo de los beneficios obtenidos gracias a la participación razonada en los problemas de la vida real y los asuntos sociales aparentemente intratables. Óptimamente, el éxito en esta empresa mejoraría las posiciones de ambas, la universidad y la sociedad. Al desplegar ante el público el valor de una posición claramente razonada, la sociedad académica no sólo haría una contribución social, sino sería capaz de insinuar su regreso al centro de la conciencia de la comunidad. En vez de ser percibida como una estructura monolítica dispensadora de grados y de oscuras, poco leídas publicaciones, la universidad debería ser apreciada como un recurso intelectual de inherente utilidad social y admirada como el modelo de un enfoque razonado sobre la vida.

En un mundo en proceso de cambio, es importante que las universidades sean capaces de articular claramente lo que ellas son y lo que las distingue de otras instituciones de educación superior. La transferencia de los conocimientos es sin duda una tarea digna de todo esfuerzo, pero el rol auténtico de la universidad debería ser ejer-

citar la razón sobre esos conocimientos para fines creativos. Esta función primaria debe ser puesta en claro ante el público en general, y demostrada ante éste, tanto a través de palabras como de hechos. Sólo comprometiendo a la mayor parte de la sociedad para que apoye la misión de la universidad de lograr el avance intelectual y cultural, podrán las instituciones de educación superior ser capaces de negociar con éxito los problemas del presente y desarrollar todo su potencial en el futuro.

Conclusión

Este ensayo busca considerar los problemas del presente en relación con las experiencias del pasado, con el fin de ofrecer indicadores para el futuro. Los retos que enfrentan las universidades ya no están más localizados en una región o nación en particular, así que toda respuesta efectiva a esos retos debe también tener un enfoque global. Una clara declaración de las cualidades esenciales de una universidad nunca ha tenido una mayor importancia que ahora. A la luz de los retos que enfrenta la universidad, resulta crucial reconsiderar las relaciones entre la educación superior y la sociedad. La universidad debe definir —ante sí misma y ante la sociedad en general— qué es exactamente y, de manera más importante, qué puede ofrecer a los demás. Un primer paso en esta tarea es la formulación de una clara declaración, o un principio, acerca del papel de la universidad en la sociedad. Un estudio del desarrollo de la universidad sugiere que su función central debería en realidad ser la maximización de la influencia de la razón sobre la sociedad humana. Para

realizar esta función, es responsabilidad de la sociedad académica comprometerse con un público a menudo escéptico, y al hacerlo, demostrar los beneficios que puede brindar la universidad. Una declaración universalmente aceptada de las características institucionales será crucial en esta tarea, y la Carta Magna puede jugar un rol decisivo en el desarrollo futuro de la universidad, pero los principios que establece deben ser a la vez lo suficientemente rígidos como para guiar el cambio, pero no tan flexibles como para convertirse en irrelevantes para ese cambio. Sólo así podrá la universidad auténtica —un milenario legado intelectual y cultural en constante desarrollo— ser adecuadamente preservada para las generaciones del futuro.

Bibliografía

APPLEBY, J.; L. HUNT & M. JACOBS

1995 *Telling the Truth About History*. Nueva York: W. W. Norton.

ARISTOPHANES

1984 *Clouds*. En T. G. West y G. S. West (trads.), *Four Texts on Socrates*, Ithaca y Londres: Cornell University Press.

ASHBY, E.

1974 *Adapting Universities to a Technological Society*. San Francisco: Jossey-Bass.

BARNES, R.

2000 «Cloistered Bookworms in the Chicken-Coop of the Muses: The Ancient Library of Alexandria». En R. MAC LEOD (ed.), *The Library of Alexandria. Centre of Learning in the Ancient World*, Londres: I. B Taurus & Co, pp. 122-41.

BARROW, R.

1975 *Plato, Utilitarianism and Education*. Londres: Routledge & Keegan Paul.

BOLLAG, B.

- 1998 «Turkey Focuses on Improving the Quality of Public Universities». *The Chronicle of Higher Education*, 44: 34, A57.
- 2003 «Secular Universities and a Moderate Islamist Government clash in Turkey». *The Chronicle of Higher Education* 50: 14, A40.
- BRANDBY, E.
1939 *The University Outside Europe*. Oxford: University Press.
- CLARK, D. L.
1963 *Rhetoric in Greco-Roman Education*. Nueva York: Columbia University Press.
- CHECKOWAY, B.; RICHARDS-SCHUGTER
2001 *Second year evaluation of lifting new voices*. Ann Arbor: Lifting New Voices, School, University of Michigan.
- COLEMAN, Phillipson
1928 *The Trial of Socrates*. Londres: Stevens & Sons.
- COWLEY, W. H. & D. WILLIAMS
1991 *International and Historical Roots of American Higher Education*. Nueva York y Londres: Garland.
- DILLON, J. & T. Gergel
2003 *The Greek Sophists*. Londres: Penguin.
- FOX, C.
2002 «The Massification of Higher Education». En D. HAYES y R. WINYARD (eds.), *The McDonalization of Higher Learning*, Wesport y Londres: Bergin and Garvey, pp. 129-42.
- FUREDÍ, Frank
2002 *Culture of fear. Risk taking and the morality of low expectation*. EE. UU.: Continuum.
- GAMAGE D. T. & E. MINIBURG
2003 «The Australian and American higher education: Key issues of the first decade of the 21st Century». *Higher Education*, 45: 183-202.
- GASCOIGNE, J.
1998a «The universities and the Scientific Revolution: the case of Newton and Restoration Cambridge». En J. GASCOIGNE, *Science Politics and Universities in Europe, 1600-1800*, Aldershot, Ashgate Variorum, vol. II, pp. 391-434.

- 1998b «The universities and the Enlightenment». En J. GASCOIGNE, *Science Politics and Universities in Europe, 1600-1800*, Aldershot, Ashgate Variorum, vol. ix, pp. 1-13.
- HASHIM, S.
1987 «Muslim society, higher education and development: the case of Malaysia». En S. AHMAT & S. SIDDIQUE (eds.), *Muslim Society, Higher Education and Development in Southeast Asia*, Singapur: Institute of Southeast Asian Studies, pp. 43-77.
- HATTIE, J. & H. W. MARSH
1996 «The relationship between research and teaching: a meta-analysis». *Review of Educational Research*, 4: 507-542.
- HUDSON, A.
2002 «From power plays to market moves: the standard in higher education». En D. HAYES y R. WINYARD (eds.), *The McDonalozation of Higher Learning*, Wesport y Londres: Bergin and Garvey, pp. 103-13.
- JONES, D.
1985 «A century of exoticism: Australian universities, 1850-1950». *History of Education Review*, 14: 1, 12-24.
- JONES, H.
1987 *The Epicurean Tradition*. Londres y Nueva York: Routledge.
- KEARNEY, H.
1970 *Scholars and Gentlemen*. Londres: Faber & Faber.
- KELLY, D. R.
1991 *Renaissance Humanism*. Boston: Twayne.
- LANDAU, J. M.
1997 «Arab and Turkish universities: some characteristics». *Middle Eastern Studies*, 33: 1, 1-19.
- LIEU, S. N. C.
2000 «Scholars and Students in the Roman East». En R. MACLEOD (ed.), *The Library of Alexandria. Centre of Learning in the Ancient World*, Londres: I. B. Taurus & Co, pp. 127-42.
- LODGE, R. G.
1970 *Plato's Theory of Education*. Nueva York: Russell & Russell.
- LYNCH, J. P.

- 1972 *Aristotle's School. A Study of a Greek Educational Institution*. Berkeley: University of California Press.
- NOAH, H. J.
1987 «General education in the modern university». En H. RÖHRS (ed.), *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*, Fráncfort: Verlag Peter Land, pp. 89-101.
- NOBLE, D.
1998 «Digital diploma mills: the automation of higher education». *First Monday*, 3: 1, 1-6.
- ORDORIKA SACRISTÁN, I.
2003 «The limits of university autonomy: power and politics at the *Universidad Nacional Autónoma de México*». *Higher education*. Publisher: Springer Science & Business Media b.v., Formerly Kluwer Academic Publishers b.v., octubre, volume 43, number 3, pp. 361-388.
- PATTERSON, G.
1997 *The University from Ancient Greece to the 20th Century*. Palmerston North: The Dunmore Press.
- PERSELL
2002 «Digital technologies and competing models of higher education». En D. HAYES y R. WINYARD (eds.), *The McDonalization of Higher Learning*, Wesport y Londres: Bergin and Garvey, pp. 71-83.
- PILLAI, M. G. G.
1994 «Technical language arouses Malay ire». *Times Literary Supplement*, 4 de febrero, n.º 4049, p. 18.
- RITZER, G.
1998 *The McDonaldization Thesis: Explorations and Extensions*, Londres y Thousand Oaks: CA, Sage.
- RÖHRS, H.
1987 «The classical idea of the university, its origin and significance as conceived by Humboldt». En H. RÖHRS (ed.), *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*, Fráncfort: Verlag Peter Land, pp. 13-28.
- RÜEGG, A.
1992a «Themes». En H. de RIDDER SYMOENS (ed.), *A History of the University in Europe*, vol. 1, pp. 3-34.

- 1992b «Epilogue». En H. de RIDDER SYMOENS (ed.), *A History of the University in Europe*, vol. 1, pp. 442-56.
- RUDY, W.
1984 *The Universities of Europe, 1100-1914. A History*. Cranbury N. J.: Associated University Presses.
- SALTER, B.
2002 «The external pressures on the internal governance of universities». *Higher Education Quarterly*, 56: 3, 245-56.
- SILCOCK, T. H.
1964 *Southeast Asian University. A comparative account of some Development Problems*, Durham: Duke University Press.
- SLAUGHTER, S. & D. S. LESLIE
1997 *Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- SUBRAMANI, S. & K. KEMPNER
2002 «Malaysian higher education: captive or post-Western?». *Australian Journal of Education*, 46: 3, 231-254.
- SZYLIOWICZ, J. S.
1973 *Education and Modernization in the Middle East*, Ithaca y Londres: Cornell University Press.
- WALKER, P. A.
1998 «The economic imperatives for using more full time and fewer adjunct professors». *The Chronicle of Higher Education*, 44: 38, B6-7.
- WEBSTER, C.
1975 «The curriculum of the grammar schools and universities, 1500-1660: a critical review of the literature». *History of Education*, 4: 51-68.
- WEILER, H. N.
1987 «Elite formation and higher education in the united states: the coalition of structure and culture». En H. RÖHRS (ed.), *Tradition and Reform of the University under an International Perspective*, Fráncfort: Verlag Peter Land, pp. 53-65.
- WELCH, A.
2002 «Going Global? Internationalizing Australian Universities in a Time of Global Crisis». *Comparative Education Review*, 46: 4, 433-535.
- WOUDHUYSEN, J.

- 2002 «The online campus». En D. HAYES & R. WINYARD, *The McDonaldization of Higher Learning*, Westport y Londres: Bergin and Garvey, pp. 84-102.

