



REP's - Revista Even. Pedagóg.

Edição Especial Temática: Universidades: desafios e perspectivas na contemporaneidade

Sinop, v. 7, n. 1 (18. ed.), p. 18-36, jan./maio 2016

ISSN 2236-3165

<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/eventos/index>

MITOS Y DESAFÍOS PARA LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Judith Naidorf

Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires - Argentina

RESÚMEN

En el presente ensayo propongo indagar algunos de los mitos modernos de la universidad a fin de que se constituyan en una plataforma para definir algunos de los desafíos para la universidad latinoamericana. Esta hereda y resignifica los mitos modernos, los crea y también los niega para justificar su devenir actual. Cambia la cultura académica en sintonía con los cambios políticos, económicos y sociales pero conserva aspectos rezagados y crea otros de manera concomitante. Es en la mirada del presente dinámico y contextualizado que tiene sentido pensar en una utopía viable, al decir de Freire.

Palabras clave: Mitos modernos de la universidad. Desafíos de la universidad latinoamericana.

1 INTRODUCCIÓN

En el presente ensayo propongo indagar algunos de los mitos modernos de la universidad – consolidados hasta la actualidad – a fin de que se constituyan en una plataforma para definir algunos de los desafíos para la universidad latinoamericana.

La idea de mito refiere a un conjunto de creencias que sustentan una cosmovisión. Los mitos especifican y justifican por qué una situación es de una manera determinada y no de otra. Tienen una función explicativa, de significado y pragmática. Estos mitos son tanto creados como negados.

Entre las tesis (argumentos fundamentados) y los mitos hay una distancia que la marca la validación del método científico. Es decir que la negación de una tesis requiere de una contra argumentación desde el mismo método, no basta con su

negación. El mito en cambio puede ser negado sin explicación mediante. Asimismo el mito no es leyenda, ni cuento, ni prejuicio, ni fábula. Su valor en tanto organizador de la cultura ha sido objetos de los estudios antropológicos de Claude Lévi-Strauss y por Bronislaw Malinowski.

La universidad latinoamericana hereda y resignifica los mitos modernos. Crea sus propios mitos y también los niega para justificar su devenir actual. Cambia la cultura académica (NAIDORF, 2009) en sintonía con los cambios políticos, económicos y sociales pero conserva aspectos rezagados y crea otros de manera concomitante. Esta segunda fase (creativa) es aquella que da indicios sobre los desafíos del futuro. Es en la mirada del presente dinámico y contextualizado y no en elucubraciones abstractas que tiene sentido pensar en una utopía viable, al decir de Freire.

Es entonces a través del análisis de los mitos y de algunas características relevantes del presente que pretendo desarrollar los argumentos de este ensayo orientado a indagar pistas para algunos de los desafíos futuros de la universidad latinoamericana.

El ensayo se divide en **tres partes**. En la **primera** se desarrollan algunas de las principales características de universidad actual como heredera del mito moderno. Las funciones de la universidad atribuidas por la burguesía como institución encargada de establecer la armonía entre saber y poder en el marco de la ideología de su clase (BONVECCHIO, 2002), la conformación más reciente del profesor carente de virtud intelectual y de mirada panorámica (MARIÁTEGUI, 1928), su función como selector social y ocupacional (STEGER, 1974; J.J. BRUNNER, 1987), su devenir comercial (SLAUGHTER; RHOADES, 2004) y papel en la consolidación de un horizonte colonial y eurocentrado (QUIJANO, 1993).

En la **segunda** parte se enuncian, caracterizan y analizan cada uno de mitos actuales: el mito de la igualdad de oportunidades, el mito de la autonomía, el mito de la libertad de enseñanza, el mito de la universidad global y el mito de la universidad como vanguardia.

En la **tercera** parte se enuncian algunos de los desafíos para la actual universidad latinoamericana: 1. Asumir una perspectiva decolonial en la universidad, 2. Intervenir con la capacidad performativa de la palabra, 3. Democratizar el conocimiento, 4. Cuestionar las categorías explicativas de la realidad importadas 5. Procurar una democracia cognitiva, 6. Ensayar formas de creación conjunta del

conocimiento, 7. Limitar la orientación mercantil de la universidad¹.

2 PRIMERA PARTE

El mito de la universidad nació y se desarrolló en el seno de la cultura burguesa (BONVECCHIO, 2002). Aunque su marca de origen feudal y de matriz donde se elaboró todo nuestro sistema educativo tal como afirmó Durkheim (1986) el mito de la universidad es un mito moderno. Bonvecchio (2002) consideró que el binomio cultura-universidad representaba, para la clase burguesa en ascenso, el soporte indispensable de un proceso que, al finalizar el viejo orden aristocrático feudal permitiese el desarrollo de un nuevo sistema social y de un nuevo modelo económico-productivo. Sería función de la universidad establecer la armonía entre saber y poder en el marco de la ideología de su clase. La idea mítica de la universidad como 'templo del saber y de la ciencia' según Bonvecchio (2002) habría sido el vector que procuró - desde la superestructura- reproducir desde su especificidad una selección de saberes en función de la reproducción de las clases sociales.

No habría sido hasta los primeros años del siglo XIX que se crea dicho mito por haber estado la universidad hasta entonces ajena a los circuitos comerciales y productivos. Será a partir de allí que la universidad se convertirá en la encargada de construir y consolidar una racionalidad técnica en consonancia con la finalidad el espíritu absoluto del Estado burgués. Así los elementos abstractos: individuo (tesis) e institución universitaria (antítesis) se implican en el elemento concreto que representa el Estado (síntesis) a partir de la mirada instrumental sobre el saber (BONVECCHIO, 2002). Es a partir de entonces cuando las universidades se nacionalizan y se comienzan a considerar que ésta es la institución elegida para la formación de sus funcionarios.

La universidad como canal de movilidad social y racial (este último para los mestizos) adquirió en América Latina un carácter particular. Este carácter se profundizó a través del requerimiento de un certificado de pureza de sangre (LANNING JOHN TATE, 1985) que excluyó de su seno a los pueblos originarios

¹ En esta tercera parte se expone una versión actualizada y revisada del artículo de mi autoría (2013) Desafíos de diferenciación de la universidad latinoamericana. Diagnósticos y propuestas. Publicado en la Revista de Educación Sinéctica, de la Universidad Jesuita de Guadalajara N 40.

hasta el siglo XIX. Es por ello que la universidad latinoamericana ha funcionado desde sus orígenes como un selector social y ocupacional (STEGER, 1974; J.J. BRUNNER, 1987).

El temprano arribo de la universidad a América Latina junto con los colonizadores² marcó una impronta hispánica que cumplió la función de formar a las elites o capas letradas criollas que rigieron la vida colonial. (RIBEIRO, D., 2006).

Su impronta profesionalizante y su mirada occidental han impregnado hasta hoy en día el modelo ideal de cada universidad nueva que ha ido fundada desde entonces. Todo intento de innovación o de vanguardia ha tenido cabida y ha sido relevante siempre y cuando no haya cuestionado sus saberes válidos y validados por el horizonte colonial/moderno, capitalista y eurocentrado (QUIJANO, 1993).

Como instancia disruptiva la reforma universitaria que impulsó el movimiento estudiantil de Córdoba de 1918, buscó promover una mirada latinoamericana de la universidad, una apertura a los nuevos pensamientos renovadores de la época, la vinculación más cercana de la universidad con el pueblo y con los problemas sociales, la introducción del paradigma científico positivo imperante y un cuestionamiento a una universidad estática, dogmática y vergonzosa que percibían.

Esta visión de la universidad latinoamericana de principios de siglo XX la comparten intelectuales como Mariátegui (1928, p. 4) en Perú. Al respecto afirmó:

Y la juventud tiene de nuevo la sensación de frecuentar una Universidad enferma, una Universidad petrificada, una Universidad sombría, sin luz, sin salud y sin oxígeno, una gélida, arcaica y anémica academia, insensible a las grandes emociones actuales de la humanidad, desconectada de las ideas que agitan presentemente al mundo. La Universidad [] es una universidad estática. Es un mediocre centro de linfática y gazmoña cultura burguesa. Es un muestrario de ideas muertas. Las ideas, las inquietudes, las pasiones que conmueven a otras universidades, no tienen eco aquí. Los problemas, las preocupaciones, las angustias de esta hora dramática de la historia humana no existen para la Universidad [] ¿Quién vulgariza en esta universidad deletérea y palúdica el relativismo contemporáneo? ¿Quién estudia la crisis mundial, sus raíces, sus fases, sus horizontes y sus intérpretes? ¿Quién explica los problemas políticos, económicos y sociales de la sociedad contemporánea? ¿Quién comenta la moderna literatura política revolucionaria, reaccionaria o reformista? En este caso, la actualidad mundial [a los catedráticos] los deja indiferentes. En este caso, la juventud tiene siempre el derecho de acusarlos de insensibilidad y de impermeabilidad. Nuestros catedráticos no se preocupan ostensiblemente sino de la literatura de su curso. Su vuelo mental, generalmente, no va más allá, de los ámbitos rutinarios de su cátedra. Son hombres tubulares, como diría Víctor Maúrtua; no son hombres panorámicos. No existe, entre ellos,

²Universidad Santo Tomás de Aquino fundada en 1538, hoy día la Universidad Autónoma de Santo Domingo, UASD, ubicada en Santo Domingo, República Dominicana.

ningún revolucionario, ningún renovador. Todos son conservadores definidos o conservadores potenciales, reaccionarios activos o reaccionarios latentes, que, en política doméstica, suspiran impotente y nostálgicamente por el viejo orden de cosas. Mediocres mentalidades de abogados, acuñadas en los alvéolos ideológicos del civilismo; temperamentos burocráticos, sin alas y sin vértebras, orgánicamente apocados, acomodaticios y poltrones; espíritus de clase media, ramplones, huachafos, limitados y desiertos, sin grandes ambiciones ni grandes ideales, forjados para el horizonte burgués de una vocalía en la Corte Suprema, de una plenipotencia o de un alto cargo consultivo en una pingüe empresa capitalista. Estos intelectuales sin alta filiación ideológica, enamorados de tendencias aristocráticas y de doctrinas de élite, encariñados con reformas minúsculas y con diminutos ideales burocráticos, estos abogados, clientes, y comensales del civilismo y la plutocracia, tienen un estigma peor que el del analfabetismo; tienen el estigma de la mediocridad. Son los intelectuales de panteón de que ha hablado en una conferencia el doctor John Mackay. Al lado de esta gente escéptica, de esta gente negativa, con fobia del pueblo y fobia de la muchedumbre, maniática de estetismo y decadentismo, confinada en el estudio de la historia escrita de las ideas pretéritas, la juventud se siente naturalmente huérfana de maestros y huérfana de ideas.

Por su parte la caracterización del profesor-burócrata no sólo se vislumbraba en nuestros países latinoamericanos. Ya había sido definida y subrayada por las agudas críticas sobre la universidad alemana que pronunciaron Heine, Nietzsche y Schopenhauer rescatadas por Bonvecchio (2002). Al respecto Nietzsche afirmó que el órgano principal que se utiliza en las aulas de clase es el oído. A través del método acroamático su intensión es difundir conocimientos en vez de ejercitar las facultades intelectuales de los estudiantes (NIETZSCHE, 1872).

Heine (1824-1831, p. 123) por su parte ridiculiza con ironía el método de investigación científica, de enseñanza y del dictado de conferencias que en tanto método puede ser utilizado correctamente hasta para los temas más irrelevantes y triviales. Por ejemplo relata con detalle un tema de estudio que puede objeto de investigación: el tamaño de los pies de las mujeres de Gotinga. La hipótesis en ese caso que se pretende refutar es que los pies de las mujeres de Gotinga son demasiado grandes. Al respecto escribió en :

Por mi parte, yo personalmente vengo trabajando desde hace años una rigurosa impugnación a ese rumor; con ese propósito he seguido un curso de anatomía comparada, he tomado nota de las obras más raras que hay en la biblioteca, he estudiado durante horas los pies de las damas que pasean por Weendertrasse, y en una científica disertación que contendrá los resultados de estos estudios, tengo la intensión de hablar: primero de los pies en general; segundo, de los pies de los antiguos ; tercero, de los pies de los elefantes; cuarto de los pies de las damas de Gotinga; quinto recapitulo todo cuanto sobre dichos pies ha sido discutido en el café de Ullrich; sexto considero los mismos en su relación de conjunto y en esta ocasión me detengo también en las pantorrillas, las rodillas, etc, y

finalmente, séptimo, si encontrase unas hojas de formato muy grande, puedo agregar algunas litografías con el facsímil de los pies de las damas más distinguidas de Gotinga.

Esta cuestión nos remite a cuestiones tan pretéritas como vigentes en torno a la relevancia de los temas de investigación (VASEN, 2012), la distancia entre los temas de las agendas de investigación y las realidades y los problemas de nuestras sociedades; o incluso al destino de la superproducción actual de conocimientos (KREIMER, 2012).

Entonces si el mito de la universidad se construye cuando esta comienza a estar inserta en los circuitos comerciales y productivos es allí cuando se convierte en una institución más del mercado. A partir de allí se va perfilando su forma actual como bazar de conocimientos de una sociedad reducida al mercado, un espacio de relaciones de compra-venta de servicios tal como ocurre en una verdulería al decir de Weber en 1919³

La universidad se reduce durante el siglo XX entonces a una fábrica de títulos que homogeneiza el pensamiento juvenil a los valores estándar de la sociedad capitalista. Lejos de la formación (*bildung*), de las ansias por conocer, de su poder liberador, la institución universitaria se convierte en un lugar desolador que adormece los espíritus inquietos tanto como un Prometeo desencantado (ROMAO; MONFREDINI, 2009).

En la práctica esta visión mercantil convive con otra la vislumbra como escenario posible de suscitación de ideas⁴, de espacio de disputa⁵ y de discusión, de intentos de apropiación como espacio válido y validado por la intelectualidad latinoamericana. La universidad latinoamericana simultáneamente es percibida como espacio posible de democratización y problematización del conocimiento, o como espacio de inclusión.

El mito de la universidad, como faro de la modernidad (NAISHTAT; RAGGIO; VILLAVICENCIO, 2001) o como república menor (DEL MAZO, 1956) que parecía

³ Afirma Weber (1980): “Del profesor que esta frente a él tiene la siguiente opinión: me vende sus conocimientos y métodos a cambio del dinero de mi padre exactamente de la misma manera que la verdulera le vende los repollos a mi madre”.

⁴ Según Le Goff (1965) la función primordial de Abelardo, la primer figura homologable al profesor universitario de Paris fue ser un provocador de ideas, no necesariamente un transmisor de conocimientos.

⁵ La *disputatio* había sido el método pedagógico primordial de la universidad medieval. Esta práctica cayó en desuso y perdió validez cuando la modernidad pregona a la experimentación como el método de la validación de los saberes transmitidos en la universidad. La práctica de la disputa es descalificada como ejercicio intelectual y de ahí las consecuencias que relatará luego Nietzsche en torno a la cuestión de que el alumno solo escucha en la universidad y no participa más que de manera pasiva. Para ampliar ver Durkheim (1986)

haber entrado hace unos años en una crisis terminal se encuentra hoy en día recuperada en sus energías aunque no por ello no trastocada en su *raison d'être*⁶.

La universidad del siglo XXI es una institución prometedora y rentable⁷. Reconvertida en comercial goza de una demanda con crecimiento exponencial. Si hace quince años la universidad se encontraba en ruinas (READINGS, 1996) en penumbras (GENTILI, 2001) o cautiva (KROTCH, 2002) hoy como el ave fénix ha renacido aunque con distintas facetas principalmente la comercial y la política.

El cambio en la cultura académica se manifiesta con un nuevo énfasis mercantil y privatizador. También de la universidad buscan apropiarse sectores históricamente excluidos que vislumbran el potencial de una institución privilegiada que puede ser sede del objetivo de lograr una justicia cognitiva⁸ sumado a los esfuerzos actuales de algunos Estados latinoamericanos que buscan universalizar⁹ y ampliar el derecho a la universidad¹⁰.

Este complejo y contradictorio presente universitario es sostenido por mitos que son negados. En tanto tales proponemos en la segunda parte del ensayo exponer algunos de ellos a fin de y a partir de ello, plantear en la tercera parte algunos desafíos para la universidad latinoamericana.

3 SEGUNDA PARTE

3.1 MITO DE LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES

⁶ Mollis (2003) afirma que durante la llamada década perdida de los '90 las universidades han perdido su razón de ser y su identidad.

⁷ La rentabilidad de la educación superior es analizada por Urzúa, S. (2012)

⁸ Para Boaventura Sousa Santos (2006, 2013) no puede existir justicia global sin justicia cognitiva global, por lo que reivindica la epistemología del sur de carácter anticapitalista y anticolonial.

⁹ Las actuales políticas cubanas se orientan a dicho objetivo

¹⁰ La referencia al derecho a la educación como derecho humano ha sido objeto de políticas públicas, investigaciones, otros análisis y propuestas. Sin embargo es reciente la referencia al derecho a la universidad. Este ha sido el tema principal del seminario que tuvo lugar en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) en abril de 2013. Allí se manifestó desde la convocatoria que "La democratización de la educación superior no es un tema nuevo en América Latina. Desde mediados del siglo XX la preocupación estuvo centrada en la expansión de la matrícula, la oferta institucional y la diversificación disciplinaria para dar respuesta a demandas sociales de diverso orden. Si bien el resultado fue un notable incremento de la matrícula y del número de instituciones, la investigación demostró que los más beneficiados fueron los sectores sociales de mejor posición económica y capital cultural, mientras los hijos de los sectores más bajos de la escala social no accedieron o están sub-representados, sobre todo, en las universidades. En América Latina, una de las regiones más desiguales del mundo, el efectivo acceso, permanencia y el egreso de los estudios del nivel superior continúa siendo una deuda pendiente que reclama de modo urgente políticas y acciones para incorporar a nuevos sujetos con otras demandas y necesidades". Disponible en: < <http://www.mercosur.int/edu/> fecha de consulta 21 de marzo de 2014 >.

El mito de la igualdad de oportunidades, al cual se recurre discursivamente como capacidad virtuosa de algunos de nuestros sistemas universitarios o como meta a cumplir, se contrapone al decir de Dubet (2011) con el modelo de igualdad de posiciones. Este último es el que se propone en el contexto de las desigualdades latinoamericanas. Es decir, no alcanza con la oportunidad sino que la acción tendiente a la democratización de la universidad es aquella que procura igualar las posiciones.

Francois Dubet (2011) se propone desentrañar el mito de la igualdad de oportunidades. Al respecto Dubet (2011) afirma que en la actualidad existen dos grandes concepciones de la justicia social: la igualdad de posiciones y la igualdad de oportunidades. Concibe a ambas con idéntica ambición: 'las dos buscan reducir la tensión fundamental que existe en las sociedades democráticas entre la afirmación de la igualdad de todos los individuos y las inequidades sociales nacidas de las tradiciones y de la competencia de los intereses en pugna'. (DUBET, F. 2011). La constante es el intento de reducir algunas inequidades para volverlas 'aceptables'. Por ello afirma que estas dos concepciones difieren y se enfrentan.

La igualdad de posiciones se centra en los lugares que organizan la estructura social, es decir en el lugar que ocupan los individuos en la misma y se orienta en función de reducir las desigualdades de los ingresos y de condiciones de vida que se asocian a estas posiciones sociales procurando acortar las brechas existentes.

La igualdad de oportunidades, por su parte, consiste en ofrecer a todos y todas la posibilidad de ocupar las mejores posiciones en función de un principio meritocrático. Al decir de Dubet (2011, p. 35) 'Quiere menos reducir la inequidad entre las diferentes posiciones sociales que luchar contra las discriminaciones que perturbarían una competencia al término de la cual los individuos, iguales en el punto de partida, ocuparían posiciones jerarquizadas'.

El presupuesto según esta segunda concepción es que las inequidades son justas, ya que todas las posiciones están abiertas a todos.

La opción mayoritaria – en materia de políticas sociales- es la igualdad de oportunidades, al menos de manera prioritaria ya que según Rawls (1997) una sociedad democrática debe combinar la igualdad fundamental de todos los miembros y las "justas inequidades" nacidas de una competencia meritocrática y

equitativa.

La igualdad de posiciones crea un sistema de derechos y de obligaciones que conduce a subrayar lo que tenemos en común y en ese sentido refuerza la solidaridad. En efecto, al menos desde los principios que la rigen, la igualdad de oportunidades no dice nada acerca de las desigualdades sociales que separan entre sí las distintas posiciones; y es a veces tan profundo que pueden no llegar a franquearlo jamás. A pesar del 'principio de diferencia' que invita a obrar de modo que la igualdad de las oportunidades no degrade la condición de los menos favorecidos (RAWLS, 1997), se constata que donde reina la igualdad de condiciones, las desigualdades se profundizan.

Desde el discurso educativo de la igualdad de oportunidades, el principio meritocrático no es puesto en cuestión, lo que impide atender la tendencia contraria a la justicia social que las mismas instituciones pregonan y pretenden sostener en un contexto social que en otros ámbitos se esfuerza por aplicar políticas redistributivas y compensatorias. Esta última cuestión, presente desde hace diez años en Brasil bajo la forma de acciones afirmativas, ha permitido a través de vacantes reservadas para negros, estudiantes provenientes de bajos estratos sociales y otros grupos históricamente perjudicados acceder a una educación superior pública de calidad.

Esto implica que la igualdad de oportunidades, que la universidad latinoamericana en el mejor de los casos ofrece, es un mito que oculta lo que las políticas universitarias en sociedades tan desiguales deben pregonar: la igualdad de posiciones al menos de partida.

3.2 MITO DE LA AUTONOMÍA

El mito de la autonomía se corresponde con la definición restringida que de ella se ha tomado para justificar la endogamia y una supuesta libertad en la definición de las agendas de investigación tanto como de los contenidos de la enseñanza. Esta autonomía que es un valor insoslayable y posibilitador de horizontes ensanchados (por su capacidad de autogobierno) ha tomado nuevas formas que se propone aquí identificar y analizar.

Durante todo el siglo XX y a partir de la reforma universitaria de Córdoba de 1918 las universidades latinoamericanas promulgaron por ley u otras

reglamentaciones el principio de autonomía universitaria. Una gran cantidad de escritos han abordado esta cuestión. El consenso en torno a las bondades de dicho atributo no siempre ha sido puesto en cuestión y su eliminación, principalmente por los gobiernos de facto, ha despertado el repudio de toda la ciudadanía democrática.

Es a partir de la última década que ha comenzado a poner en cuestión la defensa a ultranza de la autonomía universitaria, tanto desde la perspectiva neoliberal como desde aquella que busca liar a la universidad con los cambios actuales y que considera que esta debe posicionarse (MONADAS, A, 2008).

Avaro e Iglesias (2002) sostienen que la universidad como organización autónoma es un mito. En cambio consideran que la autonomía universitaria de nuestras universidades goza de una defensa irrestricta e irreflexiva cuyo objetivo es domeñar las adversidad así como frenar cualquier tipo de cambio necesario frente a los desafíos de la realidad. Asimismo la supuesta autonomía genera ingobernabilidad e incapacidad de reforma endógena (AVARO; IGLESIAS, 2002). Estos autores analizan la diferencia entre autonomía y soberanía afirmando que solo las provincias son soberanas, la universidad no lo es. La autonomía según ellos se considera abroquelamiento detrás de un modelo que perdió vigencia (Ibidem). La autonomía es entendida como la excusa de la universidad para cerrarse en sí misma.

Otros autores consideran que la diversificación de las fuentes de financiamiento a través de la incorporación de fuentes privadas, los contratos de servicios así como colaboración de las universidades con las empresas, refuerza la autonomía universitaria (GRECO, C; GRECO, M, 2004). La autonomía aquí supone mayor capacidad de acción por los recursos obtenidos por fuera de los del erario público. También se supone que obtener recursos por fuera del financiamiento estatal implica menos dependencia (y por lo tanto mayor autonomía) respecto del Estado.

A partir de la 'Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI' (París, noviembre de 1998), la apelación a la "autonomía responsable" remite a una especie de adjetivo calificativo que la diferencia de la mirada autista de la autonomía.

La autonomía también genera rispideces en el cotidiano de la universidad pos 2000. Quienes la critican como bandera incuestionable afirman que esta es una

excusa para no asumir que la universidad es el Estado así como otras instituciones lo son. El Estado en abstracto no existe por fuera de sus instituciones. Que en tanto institución que corporeiza al Estado y es financiada por los ciudadanos tiene la misión de no dar la 'espalda' a las controversias sobre las cuales se está reconceptualizando y reactivando el mundo actual y todas sus implicaciones. Tampoco conviene atribuirle un carácter endogámico o como principio sagrado.

Claro esta que el atributo de autonomía universitaria como tal no intenta aquí ponerse en cuestión ya que sin ella perdería su característica esencial como institución (CUNHA, 2006) sino que se propone aquí desenmarañar la asunción actual de una definición de autonomía.

La autonomía es una relación que se establece entre la universidad, el resto de las instituciones del Estado y la sociedad. Esta relación es histórica en un doble sentido afirma Ordorika (2010). En primer lugar porque ha sido una condición constitutiva de la universidad a lo largo de buena parte de su existencia. En segundo término, porque se transforma y se recrea a lo largo de la historia, a partir de la interacción de actores, sujetos sociales e instituciones; del devenir mismo de la universidad en el desempeño de sus funciones y el desarrollo de sus dinámicas y conflictos internos; así como en la articulación con la Nación, el Estado y la sociedad. Este proceso de transformación y recreación histórica está fuertemente condicionado por relaciones políticas; relaciones de poder entre fuerzas políticas, actores y sujetos sociales que interactúan al seno de la universidad y fuera de ella (ORDORIKA, I, 2010). En este sentido la actual relación histórica entre la universidad y las opciones de futuro de América Latina la colocan en un posición que debe asumirse en alguna dirección. No es posible que la autonomía sea un refugio para no pronunciarse en el sentido que se opte.

3.3 MITO DE LA LIBERTAD DE ENSEÑANZA

El mito de la libertad de enseñanza fue reconocido como tal por Mariátegui en 1928. Al respecto afirmó 'La libertad de la enseñanza no es, pues, sino una ficción, es una utopía que la historia desahucia. El Estado, cualquier que él sea, no puede renunciar a la dirección y al control de la educación pública'. La mirada liberal sobre la libertad (que también se emparenta con algunos aspectos antes enunciados sobre

la autonomía universitaria) se recorta al supuesto que oculta los condicionantes materiales y también simbólicos que enmarcan las acciones.

De manera casi premonitoria el 22 de mayo de 1925 Mariátegui publicó en el **Mundial** de Lima el ensayo denominado: **LA LIBERTAD DE LA ENSEÑANZA**. Cuando digo premonitoria es porque ha sido la iglesia católica quien ha pregonado esta idea en contra de la universidad laica y nacional como único modelo legítimo para el otorgamiento de títulos hasta mediados de los años 1950¹¹.

Al respecto afirmó Mariátegui (1925):

La libertad de la enseñanza. He ahí otro programa u otra fórmula que cuenta con muchas adhesiones y muchos consensos. Pero he allí también otra idea sobre cuyo valor práctico conviene meditar más hondamente. La libertad de la enseñanza parece, a primera vista, el desiderátum hacia el cual deben tender todos los esfuerzos renovadores. Mas el ideario de los hombres que se proponen transformar nuestra América no puede nutrirse de ficciones. Nada importa, en la historia, el valor abstracto de una idea. Lo que importa es su valor concreto. Sobre todo para nuestra América que tanto ha menester de ideales concretos. Acerca de la significación actual de la "libertad de la enseñanza" no carecemos de hecho instructivo. A la escuela laica se opone la escuela libre. Los católicos de esta época no reclaman la libertad de la enseñanza sino ahí donde tienen que luchar contra la laicidad. Ahí donde la enseñanza no es laica sino católica la Iglesia ex-confiesa categóricamente la escuela libre. Naturalmente, este hecho no desvaloriza en sí la "libertad de enseñanza". Pero nos ayuda a comprender lo relativo y lo convencional de esta fórmula, en cuya defensa coinciden por diversos caminos, los custodios hieráticos de la Tradición y no pocos caballeros andantes de la Utopía.

Cuando la libertad de enseñanza desde el ideario-burgues se asume como libre de constricciones y de pretendida apoliticidad y neutralidad sólo oculta su ideología. Toda enseñanza se encuadra en una concepción más profunda (sociedad, de humanidad) con la que su enseñanza se emparenta.

3.4 MITO DE LA UNIVERSIDAD GLOBAL

El mito de la universidad global, uno de los mas recientes, pretende desconocer lo global como imperial, el recorte de una supuesta internacionalización de la universidad bajo parámetros restringidos a la definición que de ella se impone desde los centros hacia las periferias. La universidad global funciona como mito que

¹¹ En el caso argentino la lucha universitaria denominada 'laica o libre' que tuvo lugar en 1958. Durante el gobierno de Frondizi se dictó la Ley 14.557 o Ley Domingorena, a pesar de la gran oposición en las universidades públicas nacionales. A partir de esa legislación las universidades privadas pudieron expedir títulos habilitantes sin necesidad de validación en las universidades nacionales.

valida los ranking y las comparaciones descontextuadas y que busca homogeneizar un único modelo de universidad.

¿Existe una universidad global?. La universidad latinoamericana no ha dejado de pretender parecerse a la universidad europea ni de aspirar a entrar en los *rankings* internacionales que miden los logros con parámetros de productividad cuantitativa. Ese eterno derroche de energías por manejar códigos establecidos por las agendas internacionales la ha desviado de su incumbencia en su contexto, de los cambios coyunturales que son vividos como meros distractores de su tarea fundamental.

3.5 MITO DE LA UNIVERSIDAD COMO VANGUARDIA

Por último el mito de la universidad como vanguardia es otro que funciona como validando ciertas jerarquías en los conocimientos universitarios respecto de los de otras instituciones sociales y otros saberes. Aquí la distinción entre saber y conocimiento así como la presentación de la injusticia cognitiva como una cara de la injusticia social es el punto de partida para enmarcar un intercambio imprescindible en una universidad que no 'ilumina' ni 'concientiza' sino que dialoga desde su especificidad. El intelectual tiene la obligación de decir, aunque su palabra no deba ser tomada ni por él ni por otros como la verdad revelada ni como la única posible. La universidad no debe asumirse como consejera porque no es la vanguardia, o al menos no la es completamente. No es el único espacio de interpretación de su tiempo. Allí se concentran herramientas poderosas para la comprensión de la actualidad y es en el diálogo con otros saberes que el mito de la vanguardia se desploma posibilitando y potenciando esas herramientas.

4 TERCERA PARTE

1. Asumir una perspectiva decolonial en la universidad es revisar los parámetros de validez y mirada eurocéntrica de la realidad. Cuestionar la colonialidad del saber (LANDER, E., 2000; CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R., 2007) es re-ver la hegemonía de un horizonte de sentido (QUIJANO, 2010) que implica un eje de orientación común que invade, reprime, humilla o disminuye lo que no se

encuentra bajo los parámetros propios.

2. Intervenir con la capacidad performativa del decir: Lo que es responsabilidad ineludible de la universidad es el pronunciarse, el no ser inmune a las nuevas experiencias latinoamericanas y enunciarlas, tomarlas como objeto de investigación y decir actuando, al decir de Derrida (2001) en el sentido de la capacidad performativa de la palabra.
3. Democratizar el conocimiento: Revisar el currículo, los contenidos que hacen a las materias concretas, los problemas relevantes a los que se orientan las formas y los contenidos enseñados es condición para definir y decir lo que esta ausente, lo que no se refleja en los cada vez más potentes otros canales de información. Asimismo ampliar el acceso a la universidad sigue siendo un objetivo pendiente como vía para dicha democratización.
4. Cuestionar las categorías explicativas de la realidad importadas: Esta deformación histórica de la universidad latinoamericana de medirse con la vara y los parámetros establecidos muy lejos de sus particularidades han llevado a limitar su cuestionamiento de muchas de la categorías de referencia. Aún se sigue insistiendo en las conductas imitativas, importación de modos de pensar, la copia de categorías exógenas y las fórmulas o soluciones desarraigadas de sus marcos de origen.
5. Procurar una democracia cognitiva: La democracia cognitiva va un paso más allá del reconocimiento de la variedad de otros saberes. Se trata de incluirlos en su currículo no sin antes someterlos a un análisis contextualizado. Las variadas experiencias sociales y políticas –gubernamentales o de la sociedad civil– presentes en cada espacio urbano o rural de América Latina es suficiente fuente de inspiración para ser indagadas y puestas a interpelación con las categorías importadas.
6. Ensayar formas de creación conjunta del conocimiento: Las políticas individualistas e individualizantes que han premiado por mérito a quien ha sabido mejor ajustarse a las reglas de la academia han desmembrado la concepción colectiva de la creación de conocimiento. La forma de creación conjunta de conocimiento alude a lo colaborativo, pero no sólo entre pares académicos, sino,

ante todo en diálogos con otros saberes en lo que Boaventura de Sousa Santos (2013) denomina la extensión al revés.

7. Limitar la orientación mercantil del sistema de educación superior. La cultura académica ha comenzado desde los ochenta a ver con buenos ojos la mercantilización del espacio universitario, lo cual debe ser regulado mediante el ejercicio de la ciudadanía universitaria, donde los estudiantes, el profesorado y la gestión limiten los negocios en y de la universidad. No se trata de identificar ilegalidades, lo cual es función indiscutible, sino revisar los mecanismos que hacen de esta práctica legalizada y legitimada la renovada función de la universidad actual latinoamericana. Si la universidad significa negocios (NEWSON; BUCHBINDER, 1988) no debiera llamarse universidad.

MITOS E DESAFIOS PARA A UNIVERSIDADE LATINO-AMERICANA

RESUMO

Neste ensaio, pretende-se investigar alguns dos mitos modernos de faculdade para que se tornem uma plataforma para definir alguns dos desafios para a universidade latino-americana. Este herdada e redefine mitos modernos, criado e também se recusa a justificar o seu desempenho atual. Altera cultura acadêmica em linha com as mudanças políticas, económicas e sociais, mas mantém aspectos por trás e cria concomitantemente. É no olho desta dinâmica e contextualizada, faz sentido pensar em uma utopia viável, nas palavras de Freire.

Palavras-chave: mitos modernos da universidade - desafios da universidade latino-americana.

MYTHS AND CHALLENGES FOR THE LATIN AMERICAN UNIVERSITY

ABSTRACT

In this essay I intend to investigate some of the modern myths of college so

that they become a platform to define some of the challenges for the Latin American university. This inherited and redefines modern myths, created and also refuses to justify their current performance. Change academic culture in line with the political, economic and social changes but keeps behind other aspects and make concomitantly. It is in this dynamic look and contextualized it makes sense to think of a viable utopia, in the words of Freire.

Keywords: University modern myths. Challenge of Latin American university.

REFERENCIAS

AGUILÓ BONET, A. La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes. **Nómadas: Revista Crítica de Ciencias Sociales**, Madrid, 2009. Disponible en: <<http://www.ucm.es/info/nomadas/22/antoniaguilo.pdf>>.

AROCENA, R.; SUTZ, J. **La universidad latinoamericana del futuro: tendencias-escenarios-alternativas**. México: Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), 2001.

BERNASCONI, A. Is there a Latin American model of the university? **Comparative Education Review**, Chicago, v. 52, n. 1, p. 27-52, 2007.

BRUNNER, J. J. **Universidad y Sociedad en América Latina**. México: UAM-Azcapotzalco, 1987.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUET, R. Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In: _____ ; _____ (Eds.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007.

CUNHA, L.A. Autonomía universitaria: teoría e práctica. In: VESSURI, H. (Comp.). **Universidad e investigación científica: convergencias y tensiones**. Buenos Aires: CLACSO; UNESCO, 2006. p. 13-31.

DEL MAZO, G. **Estudiantes y gobierno universitario**. San Luis: Nueva Editorial Universitaria-Universidad Nacional de San Luis, 1956.

DERRIDA, J. **La universidad sin condición**. Madrid: Trotta, 2002.

DURKHEIM, E. **Historia de la Educación y las doctrinas pedagógicas**. Madrid: Ediciones La Piqueta, 1986.

FALS BORDA, O. Algunos problemas prácticos de la sociología de la crisis. In:

Ciencias sociales: ideología y realidad nacional. 2. ed. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo, 1974.

GENTILI, P. **Universidades na penumbra:** neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

GIBBONS, M. **Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI.** Conferencia Mundial de Educación Superior, UNESCO, 1998.

HURTADO, D. **La ciencia argentina. Un proyecto inconcluso: 1930-2000.** Buenos Aires: Editorial Edhasa, 2009.

HEINE, H. (1824-1831). **Die Harzreise**, Munich en Bonvecchio, 2002.

KREIMER, P. La evaluación de la actividad científica: desde la indagación sociológica a la burocratización. Dilemas actuales. **Revista Propuesta Educativa**, (36), 2012. Disponible en:
<http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/60.pdf>.

LANDER, E. **La Colonialidad del Saber:** eurocentrismo y ciencias sociales. Buenos Aires: CLACSO- UNESCO, 2000.

LANNING, John Tate. **The Royal Protomedicato.** The regulation of the medical professions in the Spanish empire. Durham: Duke University Pres, 1985.

LE GOFF, J. **Los intelectuales de la Edad Media.** Buenos Aires: EUDEBA, 1965.

LEVESQUE, P. Knowledge Mobilization. **Social Science and Humanities Research Council of Canada.** 2006. Disponible en:
<www.knowledgemobilization.net/archives/588>.

MALAGÓN PLATA, L. La pertinencia en la educación superior. Elementos para su comprensión. **Revista de la Educación Superior**, XXXII (3) (127), 2003.

MARIATEGUI, J. **La libertad de enseñanza.** Lima: Mundial, 1925.

_____. La crisis universitaria: crisis de maestros y crisis de ideas. **Revista Claridad**, Lima, Perú, Año I, n. 2, p. 3-4, 1928.

MOLLIS, M. Presentación. In: _____. (Comp.). **Las universidades en América Latina: ¿Reformadas o alteradas?**; la cosmética del poder financiero. Buenos Aires: CLACSO, 2003.

MONAGAS, A. J. Siete realidades capitales de la autonomía universitaria. **Educere, Merid**, v. 12, n. 40, 2008. Disponible en:
<http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-49102008000100018&lng=es&nrm=iso>. Accedido en: 16 abr. 2014.

NAISHTAT, F.; RAGGIO, M.; VILLAVICENCIO, S. **Filosofías de la Universidad y Conflicto de Racionalidades.** Buenos Aires: Editorial Colihue, 2001.

NEUMAN, W. et al. **Tracking the flow of information into the home: an empirical assessment of the digital revolution in the U.S. from 1960-2005.** University of Michigan, 2009.

NEWSON, J.; BUCHBINDER, H. **University means business: universities, corporations and academic work.** Toronto: Garamond, 1988

NIETZSCHE, F. **Nietzches Werke, Zweite Abtheilung, Leipzig, Druck und Verlag von Naumann,** 1896, v. IX en Bovecchio, 2002.

ORDORIKA SACRISTAN, I. La autonomía universitaria. Una perspectiva política. **Perfiles Educativo's**, IISUE-UNAM, México, v. XXXII, 2010.

OTEIZA, E. **La política de investigación científica y tecnológica argentina.** Historias y perspectivas. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1992.

PACHECO, M. **Historia y misión de las universidades.** Santiago de Chile: Universidad Andrés Bello, 1999.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Comp.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales.** Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 1993.

_____. La crisis del horizonte de sentido colonial/moderno/eurocentrado. **Revista Casa de las Américas**, La Habana, n. 259-260, p. 4-15, abr./sep. 2010.

READINGS, B. **The University in Ruins.** Harvard University Press, 1996.

RIBEIRO, D. **La universidad nueva: un proyecto.** Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho, 2010.

ROMAO, J. E.; MONFREDINI, I. **Prometeu desencantado: Educação Superior na Iberoamerica.** Brasília: Liber Livro, 2009.

SCHULTE, M. Historia de la autonomía universitaria en América Latina. **Revista Perfiles educativos**, México, v. 26, n. 105-106, 2004.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. **Academic capitalism and the new economy: market, state and higher education.** Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2004.

SOUSA SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 78, p. 3-46, 2007.

_____. Conferencia: **Descolonización Epistemológica del Sur** (0:51:58), UACM, 2013.

_____. Capítulo I. La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes. **Renovar la teoría crítica y reinventar**

la emancipación social (encuentros en Buenos Aires), ago. 2006. Disponible en: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%201.pdf>>.

STEGER, H.A. **Las universidades en el desarrollo de América Latina**. México: FCE, 1974.

TÜNNERMANN BERNHEIM, Carlos. **Universidad y sociedad: balance histórico y perspectivas desde Latinoamérica**. Universidad Central de Venezuela, 2000.

_____. Las conferencias regionales y mundiales sobre educación superior de la UNESCO y su impacto en la educación superior de América Latina. **Universidades** [en línea], v. LX, n. 47, sep-dic, p. 31-46, 2010. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318570005>>. Accedido en: 21 mar. 2014.

URZÚA, S. La rentabilidad de la educación superior en Chile: revisión de las bases de 30 años de políticas públicas. **Estudios Públicos – Revista de Políticas Públicas**, n. 125, p.1-52, 2012.

VASEN, F. Los sentidos de la relevancia en la política científica. **Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad**, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, v.7, n. 19, 2012.

WEBER, M. **‘La ciencia como profesión’ en Ciencia y Política**. La nueva biblioteca. Centro Editor de América Latina, 1980.

YARZABAL, L. **La educación superior en el siglo XXI**. Visión de América Latina y el Caribe. Caracas: CRESALC/UNESCO, 1997.

Correspondência:

Judith Naidorf. Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Docente Regular del Departamento de Ciencias de la Educación, Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina. E-mail: judithnaidorf@gmail.com

Recebido em: 19 de novembro de 2015.

Aprovado em: 11 de fevereiro de 2016.