

## La Universidad latinoamericana: ¿tiene falla de origen?

**Por: Luis Bonilla-Molina. ALAI. 21/07/2016**

La Universidad es una conquista social de singular importancia para la democratización del saber y su relación con la transformación social. Sin embargo, no es osado señalar que en el presente, presta un limitado aporte a los cambios sociales en su conjunto y mucho menos a los proyectos emancipatorios en América Latina y el Caribe. Más allá de destacadas, honorables y admirables figuras que trabajan desde sus espacios, la universidad comienza a ser percibida socialmente como una institución de titulación para acceder al campo laboral, distante del imaginario que había construido décadas atrás de espacio para soñar y pensar lo social, lo humano y el contrapoder.

Este no es un fenómeno atribuible sólo a las instituciones universitarias. En muchos lugares de la región, los Estados nacionales y sus instituciones parecieran mirar en sentido opuesto al horizonte que están dibujando sus pueblos. Este desencuentro es dramático y puede traer en el mediano plazo severos problemas de gobernabilidad en la región. Las dinámicas del pasado, los discursos de ayer, las respuestas que fueron efectivas cada día tienen mayores dificultades para empalmar con la agenda mínima ciudadana del presente. Es hora de pensar políticamente (con P mayúscula) sobre estos fenómenos, desde una perspectiva descolonial.

Y es que el proceso de colonización logró apropiarse del firmamento de espacios ciudadanos ocupando hasta las rutas de emancipación. La colonización cultural –la peor de todas porque domina las ideas y con ellas el mundo- pretendió y en muchos casos lo lograron, enseñarnos cómo es que era permitido y posible ser libres; es decir, han pretendido enseñarnos los límites y fronteras de la propia libertad. Lo académico no fue ajeno a ello, por el contrario fue y es aún hoy en día, epicentro de ese sostenimiento del orden colonial en las estructuras de pensamiento.

Cuando el esclavo libre, ahora colonizado –neo esclavitud- se atreve a pensar por sí mismo, atreviéndose a explorar, conocer, indagar, construir nuevos caminos para concretar su libertad, suele encontrarse en el peor de los mundos. Por un lado lamás feroz rabia del colonizador y por el otro la burla/temor/incredulidad de los iguales, quienes colonizados culturalmente, quieren que otro les muestre comocambiar las cosas, pero no creen posible ser protagonistas del cambio, es decir de la nueva historia.

La universidad latinoamericana debe construir una nueva historia, que le permita romper con el velo cultural del colonizado atreviéndose colectivamente a repensarse en todos los planos, desde la forma de crearse y actuar en ella misma, pero también atreviéndose a cuestionar sus orígenes y pensar una nueva forma de parir y nacer. Revisar sus prácticas y procesos desde ese ejercicio descolonizador, puede contribuir con el surgimiento de ese otro mundo no colonizado, alternativo, donde pensar el mundo patas arriba sea sinónimo de cordura libertaria.

Al respecto Quijano, A. (2014) afirma que *“al formular sus cuestiones en un espacio social abstracto, históricamente indeterminado, quienes así proceden no pueden evitar identificar a priori a esta cultura (o a esta sociedad y a este Estado) con la cultura (o la sociedad o el Estado). El contexto histórico social concreto se asume, pues, como dado, no cómo algo a cuestionar en el punto mismo de partida”* (p.667).

Desde ese lugar de enunciación, me atrevo a plantear respecto a las universidades que los problemas que se evidencian y nos hacen siempre pedirle una y otra vez a ella: transformación ... transformación ... transformación universitaria tienen como punto de partida una **falla de origen**. Esta falla de origen, desde mi punto de vista, tiene que ver con el código genético con el cual se edifica la vida y el que hacer universitario. Falla de origen que se inicia en el propio momento de la fundación de las universidades. Falla de origen que se expresa en su concepción práctica, más allá de las definiciones teóricas, al auto asumirse y ser aceptada por la mayoría de la gente, como una institución fundamentalmente para la docencia. El gen problemático de la estructura de vida universitaria se desarrolla por una perspectiva colonial de su existencia.

De hecho, las universidades en América Latina y el Caribe tienen sus orígenes en procesos coloniales, asignándosele desde sus comienzos la tarea de formar a la burocracia y los funcionarios que demandaba el orden imperial de dominación. Para Tünnermann (1996) la universidad colonial en América Latina y el Caribe procura

resolver:

1. *La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, a fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico creada por la ampliación de las tareas de evangelización;*
2. *La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, a fin de vincularlos culturalmente al imperio y, a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias;*
3. *La presencia, en los primeros años del periodo colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron con frecuencia iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica (p.122)*

Es decir, las Universidades en la región no fueron pensadas para el desarrollo de las naciones dominadas, ni para la formación de sus ciudadanos, mucho menos para el desarrollo de un conocimiento, ciencia y tecnología que les permitiera ser independientes. Las universidades en América Latina y el Caribe fueron arietes conceptuales de un conocimiento que reproducía el orden de dominación. No fueron universidades desarrolladas a partir de las necesidades de la gente y los requerimientos de sus sociedades, sino implantadas desde las naciones que se asumían conquistadoras y por lo tanto dueñas de los nuevos territorios.

El propio Tünnermann (1996) distingue dos modelos en las universidades implantadas: la de Salamanca y la de Alcalá de Henares, ambas de origen español. El modelo de Salamanca respondió a *“la idea de una universidad al servicio de un “estado-nación”, concepto que recién surgía en España (siglo XIV)... Todo el edificio de la transmisión del conocimiento descansaba sobre la cátedra”* (pp-124-125). Por su parte, *la preocupación central de la universidad alcalaína fue la teología, material que sólo en épocas posteriores ocupó un lugar relevante entre los estudios salamantinos. Su organización correspondió más bien a la de un convento-universidad”*

(pp-124-125). Los modelos de Salamanca y Alcalá se desarrollaron sobre la base de la docencia, es decir como instituciones para impartir conocimiento.

Para Morles, Medina Rubio y Álvarez Bedoya (2002) en el proceso de construcción de la República, luego de alcanzar independencia nacional, la llamada universidad Republicana reemplazaría el modelo elitescos y eclesiástico imperante por uno más “*dinámico, tolerante y científico (...) incorporando nuevas cátedras y laboratorios*” (p.20), haciendo que las estructuras académicas[i] se asemejarán bastante al modelo Napoleónico. Continúan estos autores señalando que “con el modelo napoleónico de universidad se afirma en Venezuela, desde el último cuarto del siglo XIX, el pensamiento positivista y evolucionista. El modelo napoleónico se basa también en la docencia, con un carácter más científico contribuyendo a la ruptura con el dogmatismo religioso.

Autores Galo Gómez, citado por D’Andrea, R. E, Zubiría, A y Sastre Vázquez, (2012) precisan respecto a la concepción Napoleónica de la universidad:

*La Universidad Imperial creada en 1808 y organizada dos años más tarde, es algo muy distinto de lo que tradicionalmente se había entendido como Universidad. Es un organismo estatal, al servicio del Estado que la financia y organiza y que fija no sólo sus planes de estudios, su administración y el nombramiento de profesores, sino hasta la moral pública que ha de inculcar a sus discípulos: “Mi fin principal – declara el mismo Napoleón- al establecer un cuerpo docente es tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales”. Una Universidad centralizada, burocrática y jerárquica. Es difícil encontrar algo más opuesto a lo que había sido la Universidad desde su origen” (Galo Gómez O., 1976, p.7)*

Esta implantación no pasa desapercibida por parte de quienes se resisten a la dominación. Propuestas y modelos alternativos comienzan a surgir en todo el continente en el siglo XX, los cuales tienen una expresión clara y firme en El Manifiesto Liminar (1918) que fundamentó la reforma de Córdoba, en el cual se plantea

*Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de*

*la periodicidad revolucionaria.*

Agregando:

*Nuestro régimen universitario -aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie del derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de Autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios, no solo puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: Enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuartelario, pero no a una labor de Ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes a gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de Ciencia es la del que escucha una verdad o la del que experimenta para crearla o comprobarla. Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa-dignidad y la falsa-competencia.*

El grito de Córdoba es el más importante cuestionamiento hecho a la universidad desde la perspectiva de sus estudiantes. Los reclamos centrales se refieren a la forma y mecanismos de gobierno interno y de una u otra manera a la desconexión de la universidad con su entorno. En buena medida, el Manifiesto Liminar impulsa un modelo de universidad para un nuevo ciclo de proyectos de independencia nacional.

En el siglo XX la idea de investigación universitaria se fue deslizando

progresivamente hacia los posgrados. Para Lucas Luchilo (2010), “en América Latina, el fomento de la formación de posgrado fue y es una de las funciones básicas asignadas a los Consejos de Ciencia y Tecnología, que se crearon a partir de la década de 1950. Desde esta perspectiva, se trata de instrumentos de política con alta legitimidad y en los que los países de la región han acumulado experiencia, tanto en el nivel de promoción como en el de ejecución” (p.14). Este auge se produce en medio del creciente influencia de las ideas de desarrollo nacional y regional, así como de la planificación auspiciadas, entre otras por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Sus resultados en términos de crecimiento sectorial (posgrados) y de impacto se mostraron limitados. Posteriormente el neoliberalismo, en los ochenta y noventa del siglo XX, se encargaría de generar un proceso de vaciamiento de la investigación y los investigadores universitarios promoviendo su migración hacia centros independientes de investigación con fuerte financiamiento privado y ubicados en los países del centro capitalista.

El Mayo francés con sus críticas iniciales al Libro Blanco del Ministro Francés de Juventud y deporte François Missoffe, abren un capítulo especial que lleva a la juventud mundial a repensar el compromiso de la universidad con los más altos ideales de la humanidad. Pero la universidad siguió siendo una institución centrada en la docencia. Los movimientos de profesores universitarios planteando la urgente necesidad de una reforma de la educación superior se multiplicaron en el mundo en las décadas de los setenta y los ochenta del siglo XX.

Es importante detenernos brevemente sobre los resultados alcanzados en materia de investigación en la región. Lemasson&Chiappee (1999) señalan respecto a la investigación universitaria que *“los resultados obtenidos no permiten hoy, con los desafíos contemporáneos que conocemos, concluir que están listos para enfrentar el porvenir de manera constructiva. Si el camino pasado, aunque con muchas diferencias nacionales, fue positivo, la necesidad de continuar con el cambio es imperativa y va a exigir una visión y una voluntad resueltas”* (p.315). Más adelante, estos mismos autores afirman:

*“Es fácil concluir que la única vía para asegurar la independencia a largo plazo, el desarrollo económico endógeno en nuevas esferas con un alto valor agregado y sistemas sociales más justos, es promover con urgencia las actividades de ciencia y tecnología como prioridades nacionales. Responder a esta urgencia significa que el momento de decisiones radicales ha llegado, particularmente respecto del papel de las universidades, las que constituyen en términos de recursos humanos actuales y futuros las instituciones claves del porvenir colectivo*

” (p.317).

Autores como Didriksson (2000) siguen apostando por el binomio clásico docencia-investigación. Seguramente Axel argumentará en defensa de esta direccionalidad –que no es una cuestión menor- que *“la parte más dinámica del proceso[producción y transferencia de conocimientos[ii]] se ubica en la relación entre la docencia y la investigación, y el curriculum desde la perspectiva de la creación de un valor económico: el conocimiento, y de un valor social: los trabajadores del conocimiento”* (pp. 32-33). En consecuencia, la universidad latinoamericana sigue pensándose desde la docencia como epicentro sobre el cual gravita el grueso de su actividad general, pero también particular de cada profesor(a). Es el círculo propio de una universidad pensada para aportar al papel asignado por el centro a la periferia, en el campo de la producción y transferencia de conocimientos. En este sentido, la llamada producción del conocimiento universitaria, no es otra cosa que la adaptación de premisas generales al contexto de países dependientes y neocoloniales.

El emerger del neoliberalismo en el mundo, en el marco de la globalización económica y la mundialización cultural, retan el pensamiento respecto a qué modelo de universidad demandan las nuevas formas de acumulación y producción capitalista puestas en marcha. Desde los discursos de resistencia y alternativos se concentraron fuerzas contra la privatización de la educación y fue precario el debate a nivel del público en general. Las polémicas respecto al presente y futuro de las universidades, sin neutralidad pero mucho más allá de la diatriba ideológica, fueron impulsadas en buena medida por instancias internacionales como la CRESALC, hoy convertido en IESALC UNESCO.

En los noventa del siglo XX la UNESCO plantea la necesidad de convocar a una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior que repensara la universidad a escala planetaria, pero también como un espacio de reencuentro con la academia de la recién desmantelada URSS. Los documentos que circularon con carácter previo y las propias conclusiones de la I Conferencia señalaron preocupaciones muy especiales respecto a la eficacia de la universidad existente, la calidad de sus dinámicas y procesos de aprendizajes, el impacto de las NTIC y la cultura global en las dinámicas universitarias. Esta conferencia, al igual que la segunda (2008) fueron precedidas por sendas Conferencias Regionales (CRES). En cada uno de estos espacios se evidenció la urgencia de repensar a la propia universidad y los límites de los procesos de reforma interna.

El año 2018 se cumplen 20 años de la primera Conferencia Mundial de educación

Superior y coincide con los cien años del grito de Córdoba. Pensamos que es un excelente momento para reanimar, retomar y reimpulsar el debate sobre la educación universitaria. En esta dirección recibimos con alegría el anuncio hecho este 15 de Junio de 2016, en la propia ciudad y universidad de Córdoba, respecto al lanzamiento de la Tercera Conferencia regional de educación Superior (CRES) en la ruta –aún no anunciada por UNESCO- de la III Conferencia Mundial del sector. En hora buena celebramos este anuncio como oportunidad de oro para reabrir y relanzar los debates por esa otra universidad posible.

La Universidad para los proyectos de desarrollo nacional, de independencia y para la construcción de sociedades libres, democráticas, justas, igualitarias y, en permanente cambio tiene que ser una universidad pensada desde una perspectiva del Sur. Boaventura de Sousa Santos (2008) nos habla de pensar lo nuevo con lo nuevo, porque

*“no puede enfrentarse lo nuevo contraponiendo lo que existía antes. En primer lugar, porque los cambios son irreversibles y en segundo lugar, porque lo que existió antes no fue una edad de oro, o si lo fue, lo fue solamente para la universidad y no para el resto de la sociedad, y en el seno de la propia universidad, lo fue solamente para algunos y no para otros. La resistencia debe involucrar la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión y de organización que apunten hacia la democratización del bien público universitario, es decir, para la contribución específica de la universidad en la definición y solución colectiva de los problemas sociales, nacionales y globales” (p.30)*

Para Aboites. H. (2011) *“este cambio requiere una transformación de la mentalidad universitaria, las estructuras de gobierno, los mecanismos de acceso, la reglamentación y la organización académica, que deben ajustarse a las nuevas demandas y necesidades de acceso, formación y profesionalización que tiene la actual población joven y estructuralmente excluida, pero también a las necesidades de un momento de tránsito al posneoliberalismo como es el actual”.* (p.273, en Bonilla, L y Segre, F. [2011]. Educación universitaria para el siglo XXI. Ediciones CIM/OPSU, Caracas. Venezuela)

En la perspectiva que invitan Boaventura y Aboites, nos atrevemos a pensar la universidad del siglo XXI, el presente y el futuro inmediato, en tres momentos: el primero las universidades que se están creando o se van a crear, segundo las universidades que inician procesos de transformación y tercero, las universidades que permanecen inamovibles. En este artículo me referiré sólo a las primeras,

esperando poder abordar los otros dos casos en próximos trabajos.

Estoy convencido que crear universidades sobre la lógica estructurante de la docencia con complementos de investigación y extensión –independientemente que se digan vinculadas- es un ejercicio colonial, que reproduce el modelo de conocimiento, formación, indagación y acción en lo social, propio, desde y para la dominación. Trataremos pedagógicamente de ir explicando paso por paso esta afirmación.

La universidad fundada en cátedras, escuelas, facultades está pensada en buena medida para reproducir el llamado “conocimiento de punta” en las distintas áreas. En esa orientación, por ejemplo, en la sociología, la medicina o la química surgen textos, contenidos curriculares, paradigmas, discursos, resultados que pasan a ser de uso común en los países de la periferia capitalista. A estos se les suele asociar al llamado “conocimiento de punta”; cuando lo cierto es que estas producciones son sólo el “conocimiento liberado para consumo académico masivo” por parte del modo de producción[iiii]. Desarrollos de ello, lo constituye el tan cotidiano internet de hoy, que pasó décadas siendo utilizado por el llamado complejo industrial-militar antes de que fuera conocido por todos nosotros; evidentemente la tecnología comunicacional “de punta” que debe estar usando ese mismo complejo hoy en día debe ser revolucionariamente distinta a la que usamos cotidianamente. Muchos otros ejemplos surgen en el campo de la genética, la medicina o la neurociencia. De hecho, la mayoría de las investigaciones más importantes realizadas en el 2015 –como en años anteriores- se refieren al cerebro humano, sus usos y potencialidades las cuales aún no forman parte de ese “conocimiento liberado para consumo académico masivo”. Entonces lo que se enseña en el modelo basado en la docencia es solo el cascarón del conocimiento de vanguardia.

Argumentaran los defensores de este modelo que la investigación autóctona esta llamada a reducir esta brecha. Esto tal vez sea cierto en términos teórico-conceptuales pero la realidad o la empírea nos dice a diario que la inmensa mayoría de la investigación que se realiza en las universidades está asociada a trabajos de ascenso en el escalafón universitario o de interés muy particular. Con ello no pretende solapar o desconocer la meritoria labor que realizan algunos investigadores en casi todos los campos de las ciencias, pero a decir verdad esta es por lo general una labor muy particular y excepcional y no característica del sistema.

Los neoliberales usan esta verdad y realidad para asignarle la mayor cuota de responsabilidad al respecto, al personal docente universitario, eximiendo de culpas

al sistema, los gobiernos nacionales, los mecanismos de conducción de la educación superior y mucho más a la propia concepción universitaria. El neoliberalismo educativo, interesado en la privatización educativa a inventado ranking, modelos de evaluación de eficiencia docente, sistemas de clasificación de la investigación, protocolos de reconocimiento de resultados de pesquisas, etc. que sólo terminan certificando los procesos de adaptación del conocimiento liberado por los centros de investigación que sustentan el modelo de producción del capitalismo del siglo XXI.

Pero lo que ya resulta inocultable, es que la universidad basada en la docencia con sus complementos de “investigación” y “extensión”, no le resultan útil ni al capitalismo, ni al socialismo en el siglo XXI -desde una perspectiva “neutra” de carácter nacionalista- pero si al modelo de globalización económica y mundialización cultural que impulsa a escala planetaria el neoliberalismo que implica una nueva ruina de las naciones de la periferia en beneficio de las del centro. Es decir, el modelo de universidad, basada en la docencia se ha convertido en un mecanismo de perpetuación de la dominación.

No es la primera vez que este debate se abre y las propuestas de solución han sido variadas, desde cacarear una reforma universitaria que se elabore por todos democráticamente –lo cual no ha sido garantía alguna de romper el círculo de la dominación- pasando por modelos organizacionales que terminan queriendo convertir a las universidades en Ministerios, altamente burocratizadas antes que en centros de generación de conocimiento. Pero nadie se atreve a cuestionar los paradigmas, conceptos y procesos sobre los cuales se crean nuevas universidades; por el contrario todos los dispositivos legales y de trámites están montados para repetir una y otra vez el modelo. Área de conocimiento de la nueva universidad a crear, facultades, carreras, programas de formación, cátedras y/o unidades curriculares con variados diseños funcionales terminan pareciéndose cada vez más las unas a las otras.

Esto se debe a que la genética epistémica de uno u otro intento tiene una misma raíz: la universidad basada en la docencia. Más allá de cualquier meta discurso innovador, en la mayoría de los casos cualquier iniciativa fenece cuando se concreta en carga de docencia en el aula, de actividades administrativas, de planeación de clases, de asesoría de tesis, etc. del profesor universitario; allí mueren las ilusiones.

El desafío doble entonces reside en desarrollar investigaciones nacionales, regionales y locales que permitan ir rompiendo el círculo de la dependencia

mediante conocimiento necesario para el desarrollo nacional a la par de ir disminuyendo la brecha de varias décadas existente entre conocimiento de vanguardia y conocimiento reproductor que se suele transmitir en las universidades de los países de la periferia. Todo ello a la par que se forman los ciudadanos calificados para los proyectos nacionales de independencia económica, tecnológica y cultural.

Las universidades son parte integral de un país de una región geopolítica, no son islas a la deriva en un mar abierto, ni un Estado dentro del Estado. La necesaria autonomía universitaria en ningún momento puede significar una desconexión orgánica de las casas de estudios superiores con los proyectos nacionales de país. Por ello considero que el primer pensamiento proto universitario es el de identificar cuáles son los problemas centrales de un país; una vez identificado los 10 o 20 problemas prioritarios para el desarrollo nacional, verificar si alguna universidad de las existentes tiene el perfil para abordar su estudio, análisis y propuestas de solución.

De no existir, por ejemplo, en el área del petróleo, pensar primero en el diseño de un Centro Nacional de Investigaciones Petroleras –siguiendo con el ejemplo- que se dedique a estudiar los temas vinculados a esta campo, desde una perspectiva transdisciplinaria, es decir desde los procesos técnicos de producción hasta los operativos de comercialización, pasando por la geopolítica del petróleo hasta la arquitectura financiera para la estabilización de los ingresos producto de las fluctuaciones de precios. Y aquí el pragmatismo de gestión puede no siempre coincidir con las premisas ontológicas, epistemológicas o conceptuales del debate académico, porque se van a requerir estudios disciplinares, multidisciplinarios y transdisciplinarios en cada caso.

Centros de Investigaciones de este tipo, con una plantilla de investigadores con salarios equivalentes al promedio internacional mínimo estándar o más, pueden ser acusados por los conservadores o por los radicales del igualitarismo a ultranza, de elitescos. Pero en ciertas etapas de la historia de las naciones libres y de avanzada se ha requerido y requiere conformar una élite generadora de conocimiento, cuya teleología de constitución es la democratización del mismo y el mejor uso con fines sociales.

Centros de investigación de este corte, produciendo resultados concretos luego de cinco, diez o quince años de investigación según sea el caso y la complejidad de los estudios que abordan debieran abrir estudios de postgrado, Doctorados, post

doctorados, maestrías, especializaciones y cursos de alto nivel donde se socialice los procesos y resultados de investigación a la par de ir formando, mediante la lógica de equipos de investigación abiertos, el personal docente que trabajaría en el pregrado. Se trataría de invertir la ruta de los procesos de docencia desde el posgrado hacia el pregrado, entendiendo los posgrados no como profesionalizantes, sino como dinámicas de investigación y construcción / validación de discurso científico alternativo. En consecuencia, las nuevas universidades deberían ser paridas por centros de investigación y desde ellos.

En consecuencia, serían investigadores con treinta horas mínimas de trabajo semanal investigativo quienes darían un máximo de 8 horas de docencia en la futura universidad. Esta integración investigación-docencia asociada a la validación del impacto social del conocimiento emergente haría posible dar un salto en tecnología, ciencias, conocimientos, técnicas y procedimientos que posibilitarían avanzar en desarrollos nacionales que fundamenten económica, tecnológica y políticamente procesos de auténtica independencia nacional.

Esto crearía otra serie de problemas, propios de lo nuevo que se crea a los cuales no hay que temerles, sino por el contrario abordarlos dado el impacto de lo nuevo que se construye. Algunos de ellos, como el reconfigurar el concepto de la carrera docente universitaria, el tamaño de la universidad, su vinculación con contextos, el financiamiento, la cobertura, entre otros. En los próximos artículos intentaremos abordar nuestra perspectiva sobre cada uno de ellos, además de plantearnos la reflexión y el debate respecto a cómo alinear las universidades existentes en un esfuerzo tan dialécticamente distinto a la génesis de las mismas, como el que estamos planteando.

A cualquier colega que diga que es posible hacer lo mismo con la universidad fundada sobre la docencia, tendríamos que pedirle que -no como excepción sino como generalidad- muestre donde se está dando esta haciendo lo mismo con el modo colonial viejo, basado en la docencia como epicentro. A los innovadores que han logrado muy buenas definiciones en reglamentos y estatutos universitarios sobre el papel de la investigación deberíamos pedirles que después de por lo menos una década, necesario sería tener resultados de gran impacto para mostrar.

La única forma de eliminar la falla de origen de la universidad es generando una nueva forma de creación del mundo universitario, ya no desde el conocimiento reproductor sino del creador, no desde la dominación sino de la liberación. Se trata de atrevernos a romper con el molde colonial respecto a cómo se construye una

universidad. Eso implica dejar de pensar como los dominados que tienen temor de explorar una nueva ruta que no sea la que el amo les enseñó. Creemos pues una universidad a partir de los procesos de investigación, sepulremos la vieja universidad atrapada en la camisa de fuerza de la docencia, construyamos una pedagogía desde el aprendizaje por descubrimiento.

## Notas

[i] Especialmente en casas de estudios superiores como la Universidad Central de Venezuela a mediados del siglo XIX.

[ii] Contenido de los corchetes es mío para contextualizar adecuadamente la cita

[iii] En este trabajo partimos del principio que todo conocimiento es primero usado, probado, implementado o desechado por las diferentes expresiones del modelo capitalista globalizado, previamente a su liberación en el mercado de consumo académico.

Lista de referencias:

Bonilla-Molina, L (2001). Gerencia, investigación y Universidad. Ediciones Iesalc. Caracas Venezuela

Bonilla-Molina, L (2015). Calidad de la educación: ideas para seguir transformando el sistema educativo. Ediciones Fonacit MPPE. Venezuela

Bonilla, L y Segre, F. [2011]. Educación universitaria para el siglo XXI. Ediciones CIM/OPSU, Caracas. Venezuela

D'Andrea, R. E, Zubiría, A y Sastre Vázquez, (2012). Reseña histórica de la extensión universitaria. Mimeografiado

Dridiksson, A. (2000). La universidad de la innovación: una estrategia de transformación para la construcción de universidades de futuro. Ediciones IESALC UNESCO. Caracas Venezuela

Lemasson, J.P y Chiapee, M. (1999). La investigación universitaria en América Latina. Colección respuestas. Ediciones IESALC UNESCO. Caracas. Venezuela.

Lucilo, L. (2019) Formación de posgrado en América Latina: políticas de apoyo, resultados e impactos. Ediciones EUDEBA, Buenos Aires, Argentina.

Manifiesto Liminar: disponible en <http://www.unc.edu.ar/sobre-la-unc/historia/reforma/manifiesto>

Morles, V., Medina R., E. y Alvarez B., N. (2002). La Educación Superior en Venezuela. Ediciones IESALC. Caracas, Venezuela.

Quijano, A. (2014). Cuestiones y Horizontes: Antología esencial de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Colección Antologías. Clacso. Buenos Aires. Argentina

Sousa Santos, Boaventura (2008). La universidad del siglo XXI. Ediciones CIM. Caracas. Venezuela.

Tünnermann Bernheim, C. (1996) Breve historia del desarrollo de la universidad en América Latina, publicado en La Educación superior en el umbral del siglo XXI, Caracas: Ed. CRESALC, 1996, pp-11-38

Fuente: <http://www.alainet.org/es/articulo/178788>

Fotografía: alainet

**Fecha de creación**

2016/07/21