TEMAS no. 6: 57-65, abril-junio, 1996.

Universidades en el Caribe

Mariana Serra
Profesora. Universidad de La Habana.

Cristóbal Díaz Morejón
Especialista. Ministerio de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente.

Por más que pueda parecer una perogrullada, resulta insoslayable referirse a la diversidad política, social, lingüística, entre otros rasgos, para definir cualquier aspecto de la realidad pasada o presente de la cuenca del Caribe; diversidad que se acrecienta cuando se enfoca un horizonte que incluye la zona continental. Desde 1492, este ha sido un espacio altamente permeable al impacto de los sucesos y movimientos externos, codiciado por su relevancia estratégica, y foco de una intensa y continuada miscibilidad y fecunda transculturación de elementos provenientes de distintas partes de Europa, Africa y Asia. Si bien la acción ejercida por las diferentes potencias que se adueñaron de estos territorios (España, Inglaterra, Francia, Holanda y otras) acentuó sus contrastes y fragmentación originarios, igualmente imprimió en ellos signos de semejanza; esto fue así también como resultado del proceso neocolonialista. La hegemonía estadounidense llegó a penetrar, incluso, los últimos vestigios del colonialismo europeo en el área. Estos procesos no solo conforman la unidad plural de la cuenca del Caribe, sino que explican la existencia de una comunidad regional más allá de las especificidades de cada país o subárea lingüística.

El modelo colonialista hispano posibilitó que en una fecha tan temprana como 1538 se fundara en La Española la universidad primada de América y que este tipo de institución aflorara en sus dominios; en cambio, el sistema implantado por las restantes potencias europeas —no obstante su mayor desarrollo socioeconómico— incidió en que no fuera hasta el presente siglo —al calor de los movimientos democráticos y descolonizadores, surgidos después de la II Guerra Mundial— cuando varios de los centros de educación superior, creados por la presión de las élites locales, adquirieran el rango de universidades. El Caribe francófono no contó con ellas hasta la creación de la Universidad Estatal de Haití, pues, pese a que en este país se produjo la primera revolución nacional-liberadora de la región, múltiples factores externos e internos trajeron como consecuencia un retraso todavía patente no solo en la esfera educacional. En la subárea anglófona, el Colegio Universitario de la Indias Occidentales —fundado en 1948 en Mona, Jamaica, y adscrito a la Universidad de Londres— constituyó el centro de los estudios superiores en el marco de la Federación de las Indias Occidentales entre 1958 y 1962, cuando devino una institución universitaria autónoma, después de que Jamaica alcanzó su independencia. De manera bastante similar se produjo el advenimiento de la Universidad de Surinam (1968) en el Caribe neerlandófono.

Una de las funciones de la cooperación interuniversitaria es acompañar críticamente el proceso de integración económica y concertación política y, simultáneamente, coadyuvar al crecimiento y modernización económica y a la elevación de la calidad de la vida, en el conjunto de países involucrados en dicha empresa.

Si en el tipo de universidad vigente en América Latina han obrado múltiples aportaciones —destacadamente las del modelo estadounidense, en décadas recientes—, en el caso de la subregión caribeña esas influencias se han amalgamado sobre un basamento histórico-estructural británico, francés u holandés, de acuerdo con pasadas y presentes dependencias. No obstante esas diferencias en cuanto a antigüedad y conformación, estas instituciones muestran actualmente —tanto a nivel nacional, como subregional o regional—, rasgos semejantes, y están igualmente afrontadas a desafíos cuyo vencimiento reclama una acción cooperada de signo solidario, máxime cuando la vocación de unidad caribeña se ha fortalecido con el acuerdo de los respectivos gobiernos de transformar el destino de este espacio.

A la luz de fuerzas aparentemente contradictorias, que inclinan tanto a la diversificación y descentralización como a la uniformidad y globalización, debe enfocarse el problema que representan las actuales disimilitudes de los sistemas o subsistemas nacionales de educación superior en la cuenca del Caribe.

Es inherente a la existencia de la Asociación de Estados del Caribe[1] una potenciación de las relaciones interuniversitarias dentro del área, en provecho de sus aspiraciones inmediatas y de las trascendentes. Ello demanda, amén de los mecanismos apropiados, estudios comparativos y prospectivos de sus sistemas o subsistemas nacionales de educación superior, que faciliten identificar hacia dónde deben encaminarse los principales esfuerzos para el intercambio de experiencias e información; la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores; la ejecución de determinados programas conjuntos de interés común, y la construcción de un estándar subregional de educación superior, que estimule el ascenso global de su calidad y pertinencia. Pero precisamente es acerca de la subregión caribeña donde existen mayores vacíos informativos para llevar a cabo esta tarea.

Debe destacarse el peso relativo de la cuenca del Caribe en la explosión de la educación superior que ha tenido lugar en la región, como parte de un proceso acelerado por la crisis universitaria de los años 60, que fue paliada con una expansión inorgánica, redundante en la deformación estructural, como respuesta a la presión social, entre otras causas. Al vertiginoso crecimiento de altos centros de estudios que se produjo desde entonces en el ámbito hispanófono de la cuenca del Caribe, se sumaron los que fueron adquiriendo autonomía institucional y rango universitario en países y territorios de habla francesa, inglesa y holandesa, con muy diferente estatuto jurídico-político. En las dos décadas siguientes, las autoridades gubernamentales y académicas de la Comunidad del Caribe (CARICOM) estuvieron atentas a que la Universidad de las Indias Occidentales mantuviera su carácter de sistema integrado al servicio de la educación superior en las excolonias británicas, al que incorporaron la Universidad de Guyana. Al mismo tiempo se buscó conceder una autoridad efectiva a los *campus* de Mona (Jamaica), Cave Hill (Barbados) y Saint Augustine (Trinidad y Tobago) y dar una mayor cobertura a los territorios carentes de centros universitarios.

A diferencia de la Universidad de las Indias Occidentales —como sistema transnacional integrado por varios centros—, la Universidad de las Antillas y la Guayana francesas constituye una entidad única esparcida en tres sedes (Martinica, Guadalupe y Guayana), pero —como aquella— desempeña una función nucleadora respecto a la educación superior en los mencionados departamentos franceses; por lo cual, aunque autónoma, mantiene fuertes nexos con la distante metrópoli. Un alto grado de importancia tienen también esos nexos en el caso de las universidades de Aruba y Antillas Holandesas (territorios asociados de diferente forma al Reino de los Países Bajos), pero estas universidades están poco interrelacionadas entre sí y con la de Surinam, país que, como se sabe, obtuvo su independencia en 1975. Por su parte, las tentativas por extender y modernizar la educación superior en el ámbito hispanófono de la cuenca del Caribe, y al mismo tiempo imprimir coherencia a los sistemas o subsistemas nacionales, chocaron con los procesos de ajuste estructural que alentaron el crecimiento de las universidades privadas, las cuales, en países como El Salvador, están hoy en peligro de sucumbir ante la imposibilidad de acrecentar la calidad de la enseñanza, y la negativa de apoyo estatal.[2]

Aunque, debido a la presión de las fuerzas sociales y al propio avance del conocimiento científico y tecnológico, desde hace varias décadas se viene produciendo una sustancial expansión en la educación superior de los países del Gran Caribe (en cuanto a planta física, claustro profesoral, ampliación de las cuotas de matrícula y diversificación de las opciones en carreras, tipos y métodos de enseñanza, así como en las relaciones interinstitucionales); al mismo tiempo se observan

signos de burocratización en los sistemas de gobierno y entrecruzamiento de concepciones asaz tradicionalistas con las innovadoras.

No cabe duda de que para hacer fluir por los derroteros adecuados las misiones y funciones de esos sistemas o subsistemas, se precisa de una flexibilidad estructural que permita la multiplicación, tanto vertical como horizontalmente, de vasos comunicantes bien articulados para una expedita interactuación a nivel interno y con el entorno nacional y subregional. Al Estado corresponde evitar el riesgo de que el proceso de descentralización —como consecuencia de su propia transformación institucional— incida en una mayor desintegración y segmentación del sistema de educación superior y se exacerben las diferencias cualitativas. Evidentemente, debido a diversos factores (inflexibilidad de la normativa jurídica, desiguales capacidades de gestión y otros), en varios países de la subregión el proceso de descentralización en el sector educacional no ha ido acompañado de una elevación efectiva del grado de autonomía. Situación sumamente compleja por el estatuto político-jurídico y la sujeción a las decisiones del poder central en varios países del Caribe.

El 73,4 % de las universidades públicas de la subregión se clasifican como autónomas. El 76,5 % de ellas están ubicadas en los países hispanófonos (el 90 % de todas las de Centroamérica lo son, y en los cinco países restantes, el 75,2 %). En ese índice influye una tradición a la que han contribuido notablemente el Consejo Superior de Universidades Centroamericanas (CSUCA) y la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL). Las dos universidades públicas del Caribe francófono también son autónomas. Las demás universidades públicas de la subregión están, de una forma u otra, bajo la supervisión estatal. El financiamiento de este tipo de instituciones proviene básicamente de los gobiernos, excepto unas pocas que cuentan con donaciones y medios propios de ingreso. No obstante, en toda la cuenca del Caribe —siguiendo una tendencia mundial— se está generalizando un movimiento hacia la búsqueda de fuentes alternativas de financiamiento, debido al impacto de los recortes presupuestarios estatales a lo largo de los últimos años.[3]

En cambio, los institutos tecnológicos públicos están en su inmensa mayoría controlados por el Estado, salvo muy escasas excepciones en los casos de Centroamérica, México y Venezuela. Los gobiernos son la principal fuente de financiamiento de estas instituciones, que muy raramente disponen de recursos propios o reciben donaciones. Por otra parte, el 42,3 % de los institutos tecnológicos privados están catalogados como autónomos, cuadro en el que sobresale Colombia. En el 90 % de ellos, los recursos propios (cobros de servicios y variadas iniciativas) constituyen la principal fuente de financiamiento y muy limitadamente reciben algún apoyo estatal o donaciones.

El hecho de que actualmente, en la cuenca del Caribe, alrededor de las tres cuartas partes de los centros de educación superior públicos y la mitad de los privados disfruten de autonomía, posibilita que cada uno de ellos pueda llevar adelante su propio proyecto —en los marcos de las políticas y prioridades nacionales—, encarando con independencia sus asuntos académicos, administrativos y financieros; al tiempo que se responsabilizan más directamente con los resultados. En estas circunstancias, se han ensayado vías de autofinanciamiento institucional o nuevas fuentes de ingreso (entre ellas, fundaciones) y se han incrementado las gestiones de los rectores en beneficio de sus centros, mediante el intercambio de experiencias e información, la creación de consorcios, la búsqueda de colaboración para programas académicos y científicos conjuntos, la ampliación de contratos con las empresas de producción de bienes y servicios, y otras modalidades de cooperación interuniversitaria e interinstitucional. De inicios de los 90 para acá ha venido aumentando el número de visitas que, bien de forma individual o colectiva —al estilo de la Comisión de Rectores Europeos—, realizan los rectores a otros centros de la subregión caribeña para explorar vías alternativas de colaboración, lo que ha dado lugar a la firma de nuevos convenios bilaterales o de protocolos de intenciones. Incluso universidades de territorios no autónomos (como es el caso de la Universidad de las Antillas y la Guayana francesas) han establecido acuerdos con otras de la subregión, sin que medien los mecanismos diplomáticos del poder político central. Es de esperar, por tanto, que los procesos de descentralización, el fortalecimiento de la autonomía institucional y la decidida gestión de los rectores, coadyuven a agilizar y potenciar los procesos de cooperación horizontal y de integración subregional en los campos de la educación superior caribeña y la investigación científica y tecnológica.

En este sentido, es preciso enfatizar que, si bien las acciones de cooperación e integración universitarias están alentadas por propósitos semejantes a los de otras instituciones e iniciativas —convergiendo, yuxtaponiéndose o entrecruzándose con ellas—, no pueden enfocarse como un mero epifenómeno de los vínculos comerciales y diplomáticos al interior de la subregión, puesto que constituyen una dinámica integracionista con sus peculiaridades y voluntad propias, canalizada por los mecanismos y políticas que le son inherentes.

Una de las funciones de la cooperación interuniversitaria es acompañar críticamente el proceso de integración económica y concertación política y, simultáneamente, coadyuvar al crecimiento y modernización económica y a la elevación de la calidad de la vida, en el conjunto de países involucrados en dicha empresa; de ahí que sea fundamental —también en el caso del esquema configurado por la Asociación de Estados del Caribe— tanto la creación, análisis y aplicación del conocimiento científico al estudio de los problemas socioeconómicos, biológicos y culturales que frenan el desarrollo integral e integrado de esta

subregión, como la construcción de una nueva ética personal y colectiva, basada en la solidaridad.

Un fuerte escollo al propósito de alcanzar una armonización subregional es el hecho de que todavía no se han logrado resolver las desigualdades y las dificultades que, para una genuina integración, presentan los centros de educación superior en la mayor parte de los países de la subregión. Estos problemas se han planteado sobre la base del reconocimiento de la función desempeñada por la formación de los recursos humanos y los procesos de creación, transmisión y aplicación de los conocimientos en sus proyectos de inserción ventajosa en la competencia mundial, lo que ha determinado un enrumbamiento de estrategias, políticas y acciones en el que los mecanismos de control y evaluación (externos e internos) de dichos procesos resultan claves.

Tres ejemplos bien diferentes ilustran las variantes en las respuestas que se vienen dando actualmente, en la subregión caribeña, a los retos de la educación superior: el de Cuba, donde —aun en medio de una adversa coyuntura económica— se ha mantenido un nivel satisfactorio de inversiones gubernamentales en la educación superior, y tanto el Estado como el conjunto de los actores sociales han velado porque su crecimiento, basado en una verdadera equidad en el acceso, mantenga una adecuada coherencia con los niveles precedentes y se exprese en resultados aportadores a la docencia, la investigación y la extensión a las exigencias de los planes de desarrollo nacional y de reinserción en la economía mundial; el de México, cuyas reformulaciones en estrategia, política y acciones están enmarcadas en la apertura de este país al mercado mundial y, especialmente, por el compromiso contraído dentro del Tratado de Libre Comercio de Norteamérica (TLCNA);[4] y, por último, la Organización de Estados del Caribe Oriental (OECO), cuya estrategia para reformar la educación terciaria aspira a movilizar a los gobiernos y al conjunto de los actores sociales hacia un desarrollo cimentado en la óptima preparación de los recursos humanos y la producción de conocimientos y tecnologías, a pesar de carecer, en el presente, de una adecuada infraestructura local. Así, si en el caso de México la respuesta ha sido enfocada de manera uninacional, asociada a un proceso de integración comercial con países de diferente desarrollo económico y cultural, en el caso de la OECO, por el contrario, se sustenta en el interés de conformar un sistema multinacional, conjugando las posibilidades de países con niveles similares, en la tentativa de eliminar los rezagos de la dependencia colonial en la esfera de la educación superior y no superados dentro del esquema integracionista de la CARICOM.

La evolución de nuestra educación superior, sobre todo en el transcurso de las tres últimas décadas, hace impostergable la búsqueda de mecanismos que garanticen no solo alcanzar altos niveles de calidad académica, sino también elevarlos en lo que respecta a las condiciones que rodean la actividad de estudiantes y profesores, para ser consecuentes con el nuevo enfoque del desarrollo.

En este sentido, vale destacar que entre 1980 y 1992 se produjo un incremento de la tasa de escolaridad de tercer nivel, del 11 al 14,4 %, como promedio para toda la cuenca del Caribe, lo cual denota el esfuerzo de un conjunto de países por ampliar el acceso a la educación superior, aunque, sin llegar a cubrir cabalmente las necesidades reales. Las dificultades han aumentado en el período de 1990-1995, debido en gran medida a las políticas de ajuste estructural aplicadas por la mayoría de los gobiernos, que se han traducido —como ya se ha dicho— en una notable restricción de las asignaciones estatales destinadas a la enseñanza universitaria. Por esa razón, aunque las cifras no lo muestran elocuentemente, la calidad de la vida estudiantil en las instituciones universitarias ha venido empeorándose de manera general.[5]

Para hacer frente al veloz incremento de la demanda de acceso a la educación superior, aumentó igualmente el número de profesores, los cuales en ocasiones recibieron una formación acelerada o comenzaron a impartir las materias insuficientemente preparados, lo que trajo como consecuencia una merma en la calidad de la enseñanza. Los centros de mayor tradición sortearon el problema mediante la transmisión de experiencias de su avezado claustro profesoral al personal docente de nuevo ingreso y/o dándole a este la posibilidad de utilizar parte de su fondo de tiempo para la superación; pero los centros nuevos —con menos recursos— tuvieron que comenzar con un personal bisoño, que se fue formando sobre la marcha. En algunos se apeló a la contratación temporal de profesores en el extranjero, con la doble función de impartir clases y formar al personal de nuevo ingreso. Pero en el presente todavía encontramos centros universitarios que carecen de planes coherentes para la formación y superación de su personal docente, por lo que, de este modo, se sanciona la existencia de profesores mediocres y repetitivos. Esa situación ha influido en los marcados desniveles de calidad que actualmente presenta la educación superior. Como bien se conoce, dentro de los sistemas o subsistemas nacionales de la subregión caribeña conviven prestigiosos centros de excelencia con otros de un nivel muy inferior. Estos contrastes se observan nítidamente en Colombia, México, Venezuela y El Salvador, por solo mencionar algunos países.

Paradójicamente, mientras en un grupo de centros —en especial los más recientemente instituidos— la mayor parte de sus profesores están contratados a tiempo parcial y se depende para ciertos programas de profesores foráneos, en otros se observa que, de manera general, los profesores e investigadores están subutilizados y, al mismo tiempo, subremunerados. En varios países y centros de nuestra subregión se han instrumentado fórmulas heterogéneas dirigidas a elevar la eficiencia y calidad de la educación superior, incluyendo un sistema de estímulos a los docentes e investigadores, sobre la

La evolución de nuestra educación superior, sobre todo en el transcurso de las tres últimas décadas, hace impostergable la búsqueda de mecanismos que garanticen no solo alcanzar altos niveles de calidad académica, sino también elevarlos en lo que respecta a las condiciones que rodean la actividad de estudiantes y profesores, para ser consecuentes con el nuevo enfoque del desarrollo.

base de los resultados obtenidos; sin embargo, no se ha puesto en función de esta finalidad la cooperación interuniversitaria subregional con la misma intensidad y coherencia que se observa, por ejemplo, en los espacios configurados por el Tratado de Cooperación Amazónica, el Tratado de Asunción y el Convenio Andrés Bello para la Integración Educativa, Científica y Cultural de la Región Andina. Es preciso que las acciones de cooperación interuniversitaria e integración académica —en el marco de la Asociación de Estados del Caribe— se dirijan de manera esencial y a pasos agigantados a la eliminación gradual de las distinciones entre universidades *de élite* y *de masas*, que influyen en el destino diferenciado de sus egresados, y basamenta la contradicción de que a títulos iguales existan valores y ocupaciones distintos. Eso implica, desde luego, una nivelación en la calidad de la enseñanza, tanto a escala nacional como del conjunto de la subregión. Para la ingente tarea que ello representa es indispensable la organización de los dispositivos pertinentes, el máximo aprovechamiento de las experiencias de la CARICOM, el CSUCA, la Asociación de Universidades y Centros de Investigación del Caribe (UNICA) y la UDUAL, así como contar con el consecuente respaldo de los gobiernos, las empresas y las fundaciones interesadas en ello, e incentivar una incorporación responsable de la ciudadanía en general.

La distribución de la matrícula por especialidades en los centros de educación superior de la cuenca del Caribe evidencia de inmediato el conflicto de que los estudios y carreras determinantes para los planes de desarrollo nacional y de la subregión son los que poseen las cifras más bajas, contrariamente a las ciencias sociales, las económicas y las humanidades[6] —las cuales, desde luego, no dejan de tener importancia, sobre todo en el objetivo de enfocar críticamente y proyectar, desde nuestra propia perspectiva, las metas del desarrollo en medio de las actuales tendencias globalizadoras. Así, por ejemplo, las carreras agropecuarias tienen un menor peso relativo (con excepción de algunos países centroamericanos, donde —entre otros factores— ha tenido determinada influencia el Instituto Iberoamericano de Ciencias Agropecuarias), a pesar del peso de la agricultura y la agroindustria en las estructuras económicas nacionales, y los planes de diversificación y modernización de estas esferas. Este es otro dilema que es necesario resolver a toda prisa, porque la débil correspondencia entre la oferta curricular y las necesidades nacionales de formación de recursos humanos para el desarrollo se han venido agravando año tras año. Entre otras iniciativas, quizás pudiera solucionarse (como sucedió en Cuba, por ejemplo) aumentando la cuota de ingreso en las carreras de interés priorizado para la economía nacional, teniendo en cuenta los planes perspectivos, y desarrollando una labor de orientación vocacional y captación entre los estudiantes de la enseñanza media.

Asociada con ello está la falta de vinculación de las carreras cursadas con la demanda en el mercado laboral, en buena parte de los países de la subregión. Las universidades están formando profesionales que son candidatos al subempleo o al desempleo. La presión ejercida por grupos de jóvenes que aspiraban a ascender socialmente gracias a un título universitario, llevó a que los centros les franquearan el acceso, sin reparar en que muchas de las carreras escogidas —por vocación, por tradición o búsqueda de una mejor remuneración y prestigio social— estaban saturadas de profesionales en el mercado laboral.

Los centros de educación terciaria que ofrecen carreras cortas han venido surtiendo el efecto de válvulas de escape, aliviando la presión sobre las universidades. Los esfuerzos que se han realizado en ese sentido, desde hace varias décadas, son todavía insuficientes, dadas las condiciones específicas de los países del Caribe, las cuales demandan enfatizar aún más en las carreras intermedias y tecnológicas. Este es un terreno en el que algunos países de la subregión (como Cuba y Costa Rica, por ejemplo) pueden ofrecer valiosas experiencias.

Por otra parte, entre los mayores reclamos de la sociedad a la educación superior, hoy día, está el que los recursos asignados sean mejor utilizados y que se produzca un aumento de la eficiencia, sobre todo en cuanto a la relación ingreso-graduación. Para las exigencias del desarrollo de nuestros países resulta más ventajoso lograr un alto porcentaje de egresados que abultar anualmente las matrículas con repitentes. Los países de la subregión no pueden darse el lujo de soportar tal gravamen. Por eso se debe continuar perfeccionando las vías de ingreso a la universidad —sin que ello se traduzca en inequidad—, e igualmente desarrollar mecanismos que garanticen la eficiencia y la calidad del