



**UNIVERSIDAD  
MARCELINO CHAMPAGNAT**

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT  
(1990-1995):  
CONTINUIDAD Y RUPTURA**

TESIS DOCTORAL

Pablo González Franco

Lima, junio de 2003

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT**  
**ESCUELA DE POSTGRADO**

**UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT (1990-1995):**  
**CONTINUIDAD Y RUPTURA.**

**TESIS DOCTORAL**

Pablo González Franco

Lima, junio de 2003

“Y esto es para mí el gran misterio. Para ustedes, que también aman al Principito, al igual que para mí, nada en el universo habrá de ser igual si en alguna parte, no se sabe dónde, un cordero que nosotros no conocemos se ha comido, sí o no, una rosa...

Miren al cielo y pregúntense: “¿Se ha comido el cordero, sí o no, a la flor?”, y verán como todo cambia...

¡Y ninguna persona adulta comprenderá jamás que esto tenga tanta importancia!

(Antoine de Saint-Exupéry, 1987:88)

A todos aquellos para quienes aún es importante  
si en algún lugar, no se sabe dónde,  
un cordero que no conocen se ha comido,  
sí o no,  
una flor.

## INDICE

	Pgs.
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>CAPITULO 1 : APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS</b>	<b>01</b>
<u>Primera Sección:</u> Historia del presente y memoria colectiva	01
1.1. Historia, tiempo y narración	05
1.1.1. El tiempo narrado	06
1.1.2. La intencionalidad histórica	08
1.1.3. El tiempo de la historia : el acontecimiento	09
1.1.4. Archivos y documentos	12
1.2. La memoria colectiva	13
1.2.1. Memoria colectiva e identidad institucional	14
1.2.2. Historia del presente e identidad institucional	18
<u>Segunda Sección:</u> Nuestra propuesta metodológica	22
1.3. Alcances y precisiones	23
1.4. Justificación de la metodología elegida	27
1.4.1. Metodología y prácticas de investigación	30
1.4.2. Las narraciones temáticas de los informantes	33
1.4.3. Las fuentes de documentación escrita	39
1.4.4. El universo y la selección muestral	42

<b>CAPITULO 2</b>	<b>CONTEXTO GENERAL</b>	<b>47</b>
2.1	La universidad peruana	47
2.1.1.	Los modelos estructurales originarios	48
2.1.2	La universidad peruana del siglo XX	52
2.1.3.	La coyuntura educativa nacional en la década de los 80	54
2.2.	La Congregación Marista y la trayectoria del Instituto Pedagógico Marcelino Champagnat	64
2.2.1.	La Congregación de los Hermanos Maristas de la Enseñanza	64
2.2.2.	La Escuela Normal Superior Marcelino Champagnat	68
2.2.3.	El Instituto Superior Pedagógico Marcelino Champagnat	71
<b>CAPITULO 3</b>	<b>LOS ORIGENES DE LA UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT</b>	<b>75</b>
3.1.	Los primeros sueños e intuiciones	76
3.2.	Ilusiones y desencantos	83
3.3.	El Estudio de Factibilidad	94
3.3.1.	Naturaleza, principios y fines de la Universidad	99
3.3.2.	La Entidad Promotora	104
3.3.3.	Justificación, marco legal y Proyecto Educativo	105
3.3.4	El Proyecto Educativo de la Universidad	112
3.4	Del Estudio de Factibilidad al Proyecto de Ley	117
3.5	Inauguración y celebraciones	138
3.6	La Promulgación de la Ley de creación	144
<b>CAPITULO 4</b>	<b>DESARROLLO INSTITUCIONAL ENTRE 1990 Y 1995 PERSONAS Y PROCESOS</b>	<b>147</b>
4.1	Aspectos organizativos y de gobierno	147
4.1.1.	La Comisión Organizadora	149
4.1.2.	Vinculaciones y dependencias	154

4.1.2.1.	La Universidad Champagnat, ¿una universidad “católica”?	154
4.1.2.2	La Universidad Champagnat, ¿una universidad “marista”?	158
4.1.3.	El proceso de institucionalización.	159
4.1.4	El Estatuto universitario y la elecciones de 1994	164
4.1.5	La creación de la Escuela de postgrado	166
4.2	Docentes, administrativos y personal de servicio	168
4.3	Estudiantes	186
<b>CAPITULO 5</b>	<b>DESARROLLO INSTITUCIONAL ENTRE 1990 Y 1995. ESTRUCTURAS Y PROCESOS</b>	<b>198</b>
5.1	Estructura académica	198
5.1.1.	La formación de maestros como tarea capital de la Universidad.	198
5.1.2.	Aspectos generales de la estructura y régimen académico	204
5.1.3	Los Planes de Estudios	206
5.1.3.1.	El Plan de Estudios y la conformación de la identidad	210
5.1.3.2	Los Planes formativos	213
5.1.3.2.1.	Área de Estudios Humanísticos	215
5.1.3.2.2	Área de Formación Profesional	217
5.1.3.2.3.	Área de Ciencias Religiosas	220
5.1.3.2.4	Área de Especialidad	224
5.1.3.3.	Los procesos de evaluación	229
5.1.4	Los programas de investigación	231
5.1.5	Actividades de extensión y proyección	235
5.1.5.1	Proyectos concretos de extensión y proyección	236
5.1.5.1.1	Proyectos genéricos de formación de docentes	236
5.1.5.1.2	Proyecto San Lorenzo de Yurimaguas	238

5.1.5.1.3 Proyecto Albergue Tutelar de Menores “Juan Pablo II	240
5.1.5.2 La Pastoral en la Universidad	242
5.1.5.3 Actividades extracurriculares	248
5.1.5.3.1 Talleres	248
5.1.5.3.2 Fiestas	250
5.2. Los recursos	254
5.2.1. Aspectos financieros y presupuestales	255
5.2.1.1.Ingresos y egresos	256
5.2.1.2.Remuneraciones	265
5.2.1.3 Consideraciones finales sobre los aspectos económicos – financieros	267
5.2.2. Recursos de infraestructura	268
5.2.3 Biblioteca y otros servicios	273
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b>	<b>278</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b>	<b>298</b>
<b>ANEXOS</b>	

## **INTRODUCCIÓN**

Desde hace ya un buen número de años, una significativa parte de nuestro quehacer ha estado ligada a la Universidad Marcelino Champagnat. Las circunstancias históricas nos permitieron vivir desde dentro todo el proceso de gestación de la institución universitaria. No debe extrañar, en consecuencia, que al concluir los estudios de doctorado se haya vigorizado en nosotros el interés por lo vivido. La posibilidad de realizar una investigación sobre la génesis de la Universidad, aparte de presentarse como audaz y estimulante, hacía referencia a una realidad muy querida por nosotros. El atractivo innegable del tema nos condujo a abordar, sin muchas vacilaciones, la labor de reconstruir la historia de la Universidad Marcelino Champagnat. La empresa, ya de por sí altamente gratificante, vio acrecentados sus estímulos al entrar en contacto con las personas que forjaron la institución universitaria marista y acercarnos con esmero a las fuentes bibliográficas.

Así, pues, un vasto conjunto de circunstancias contribuían a agudizar nuestro interés por el conocimiento de la nueva Universidad, conocimiento

estimado siempre como una realidad objetiva e igualmente como una dinámica subjetiva. Coincidimos con Toulmin cuando señala que “el problema de la comprensión humana es doble. El hombre conoce y es también consciente de que conoce.” (Toulmin 1977: 17)

Tal vez, como apunta Cassirer:

“... más necesario parece ahora el invertir la dirección de la investigación. Lo auténticamente “inmediato” no debemos buscarlo afuera en las cosas, sino en nosotros mismos. Lo único que parece poder conducirnos al umbral de eso inmediato no es la naturaleza como totalidad de los objetos en el espacio y el tiempo, sino nuestro propio yo; no el mundo de los objetos, sino el mundo de nuestra existencia, de nuestra realidad vivencial. Así pues, tenemos que confiarnos a la guía de la experiencia “interna” y no de la experiencia externa, si es que queremos contemplar la realidad misma, libre de todos los medios refractarios. Lo verdaderamente simple, el elemento último de toda realidad no la hallamos nunca en las cosas, sino que tiene que ser localizable en nuestra conciencia.” (Cassirer, 1976: 36)

Éramos conscientes del peligro que se cernía sobre nuestra tarea: proyectar nuestros sentimientos sobre los hechos y que éstos se nos tornasen opacos o, peor aún, engañosos. Nos propusimos superar la tendencia a elaborar nuestra “historia” (*story*) sin referencia a las fuentes y evadir, dentro de lo posible, cualquier sesgo apologético que deformase lo que usualmente conocemos como “la realidad.”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Al respecto, y tal como señalaremos más ampliamente en nuestro primer capítulo, en el relato histórico es preciso no ceder –en la línea trazada por Ricoeur– a la tentación de considerar la explicación histórica como una simple dependencia de la inteligencia narrativa, como si *history* fuera una especie del género *story*.

Nos alentaba, por otra parte, la pretensión de superar un enfoque meramente descriptivo, salpicado por un rico anecdotario de corte impresionista, por cuanto aspirábamos a ubicar la dinámica de la Universidad dentro del contexto del mundo académico y sociocultural de la época en la cual despliega su andadura. Se trataba de una ardua tarea que sentimos superaba por momentos la labor individual para reclamar a voces el siempre deseable trabajo en equipo.

Siempre cabe esperar de las instituciones que puedan dar cuenta de su propia identidad y su propio desenvolvimiento institucional. En ese sentido, nos encontramos aquí ante una situación problemática. Sin la contribución histórica, sin la perspectiva de la realidad como proceso (continuidad y cambio), y sin una articulación que viabilice la consideración genealógica de lo analizado, no es posible descubrir su naturaleza: si no sabemos cómo devino una cosa, no la conocemos cabalmente. Una investigación sobre los orígenes de la Universidad M. Champagnat puede constituir una apropiada base para la autocomprensión de la propia Universidad y para otras investigaciones ulteriores.<sup>2</sup>

Por otro lado hay que considerar que son escasos los estudios realizados sobre las universidades en nuestro medio, y la mayoría de ellos a

---

<sup>2</sup> En el fondo, saber, sentido y significado son palabras que se remiten mutuamente; es la estrecha relación que reconoce Morin (1986) entre el conocimiento de la organización y la organización del conocimiento. Por otra parte, y tal como señala Frigerio (1996; 27) al proyecto de una institución se llega “desde un pre-texto, el de construir un conocimiento sobre la institución”.

impulsos de pretensiones apologéticas, destinados a exaltar lo que es estimado como favorable para las instituciones.

Nuestro trabajo de investigación se sitúa en un reducido sector del escenario socioeducativo peruano: la Universidad Marcelino Champagnat. Esta institución, creada por Ley N° 25180 en enero de 1990, surge –al menos teóricamente- con un proyecto fundacional específico que hunde sus raíces en la realidad socioeducativa del Perú, en el aporte específico de la universidad peruana y en una genuina tradición pedagógica marista.

Abarcar un tiempo y un espacio reducidos brindaba la clara ventaja de permitirnos no perder de vista la proporción armónica que pide toda exposición histórica, pero propiciaba una prolijidad extrema que nos podía arrastrar a incurrir en el viejo anatema de “los árboles que no dejan ver el bosque”. Era preciso, sin embargo, afrontar el riesgo como un desafío más de los que toda tesis doctoral debe llevar implícitos.

En resumen, nos formulamos la tarea de analizar y describir la trayectoria institucional de la Universidad Champagnat mediante la realización de un estudio histórico-crítico de los procesos de la fundación y los primeros años de esta institución.

Este propósito implicaba:

- Realizar el estudio histórico-crítico de los procesos de la fundación y los primeros años de la Universidad M. Champagnat
- Desarrollar un proceso de reconstrucción de la memoria colectiva de los agentes participantes en el proceso fundacional.
- Indagar las características de la experiencia personal y profesional de los principales agentes educativos participantes en la institución universitaria
- Analizar y comparar las narrativas individuales de los agentes en cuanto a su proceso de identificación institucional.
- Presentar unos resultados factibles de propiciar políticas educativas que potencien la identidad propia de la institución.

Inicialmente nos imaginábamos que reconstruir la historia de una institución de reducido tamaño y corta duración no representaría problema mayor. Sin embargo, un mundo altamente complejo iba asomando ante nuestra mirada a medida que nos adentrábamos en nuestro trabajo, invitándonos a realizar una experiencia, para nosotros, inédita y seductora: construir –o mejor dicho, reconstruir- la historia de la Universidad de una manera “global”, aplicando criterios metodológicos de la historiografía contemporánea, y cuyos supuestos teóricos y metodológicos fundamentales ofreceremos en el primer capítulo.

Indudablemente, nos hubiese sido más llevadera la carga de haber podido transitar por alguna huella trazada con anterioridad. Un elemento que ha condicionado nuestro estudio ha sido la pérdida o dispersión documental y la inexistencia de alguna investigación previa dentro de la propia Universidad.

En tesis como la nuestra, de claro cuño cualitativo, resulta apropiado sortear los usuales cuadros de hipótesis de las investigaciones cuantitativas. Consideramos metodológicamente más provechoso proponernos una vasta área temática que, a su vez, puede desdoblarse en dos grandes núcleos de interés. El área temática quedaría precisada –como reza el subtítulo de nuestra tesis- por *la reconstrucción de la historia de la Universidad Marcelino Champagnat a partir del estudio de las principales líneas de continuidad y ruptura que conviven y se relacionan entre sí durante el período de creación e institucionalización.*

En un primer núcleo de preocupaciones, dentro del área temática, nos proponemos desarrollar cómo la dinámica de la memoria colectiva institucional comienza, en términos cronológicos, mucho antes del proceso de fundación de la Universidad propiamente dicho y se dilata hasta el presente. El porvenir debe ser concebido como horizonte de expectativas. Desde esa perspectiva, no puede comprenderse cabalmente el proyecto fundacional de la Universidad Champagnat, sin un acercamiento comprensivo a los procesos internos que experimentaba la Congregación de los Hermanos Maristas en el Perú; a la institución fuente, el Instituto Pedagógico M. Champagnat, y a la situación estructural y coyuntural de la universidad peruana de la época.

En un segundo núcleo planteamos cómo el proyecto fundacional de la Universidad M. Champagnat no debe interpretarse como una simple asimilación pasiva de las corrientes pedagógico-educativas o de política educacional del momento sino que, por el contrario, la creación de la Universidad revela una intuición propia que quedará reflejada en la conformación de un pensamiento y quehacer educativos propios, consignados en documentos educativos diferenciados y específicamente maristas de educar y corroborados por la memoria colectiva institucional.

Nos habíamos centrado, como hemos señalado, en un período cronológico breve y perfectamente delimitado –algo más de cinco años- de la existencia de nuestro objeto de estudio. Sólo faltaba, a la altura que nos encontrábamos en hallazgos documentales y bibliográficos, plantearnos apropiadamente las cuestiones que deseábamos conocer para alcanzar una comprensión lo más ajustada posible de la Universidad. Esto exigía haciendo una breve recapitulación, responder a cuestiones tales como: ¿por qué se había fundado la Universidad?, ¿quién o quiénes la habían fundado?, ¿qué pretendían con ello?, ¿de dónde procedían los recursos financieros que la hicieron posible?, ¿quiénes la dirigían y de qué manera?, ¿quiénes daban y quiénes recibían las enseñanzas?, ¿qué tipo de estudios se ofrecían?, ¿cuáles eran las semejanzas y diferencias de la Universidad con otros centros de estudio? y ¿qué relaciones mantuvo con los promotores y con el Instituto Pedagógico de origen?

A mediados del año 2002, a la hora de emprender la redacción de nuestro trabajo, el proyecto había quedado enteramente definido. Nuestra tesis quedaría integrada, tal y como hoy la presentamos, por cinco capítulos. El primero estaría destinado a presentar un esbozo del panorama teórico y metodológico que fundamenta nuestro trabajo. La conveniencia de su presentación, un tanto extensa, viene dada primordialmente por la escasez de este tipo de trabajos en nuestro medio y por la ausencia total de ellos dentro de la Universidad Champagnat.

El segundo capítulo quedó consagrado a la descripción y análisis de las tres instituciones que constituyen, en nuestra tesis, el entorno de la nueva Universidad: la universidad peruana, la Congregación de Hermanos Maristas y el Instituto Superior Pedagógico M. Champagnat como una plasmación concreta del carisma institucional marista. El convencimiento de que en la dinámica de la Congregación de Hermanos Maristas del Perú, en su presente y en su devenir se localizaban muchas de las claves que hicieron posible la creación de la Universidad y su continuidad en el tiempo, nos aguijoneaba a reseñar parte de esa historia, llena de grandes y de pequeños acontecimientos, que tenían que repercutir forzosamente en la Universidad. De ahí la idea de ofrecer una síntesis del acontecer de la institución marista, a nivel fundamentalmente bibliográfico y con la apoyatura de las aportaciones que el contacto directo con los agentes iniciales nos iba ofreciendo.

El Instituto Pedagógico M. Champagnat ha sido objeto de gran interés y preocupación de nuestra parte: la aparición de la Escuela Normal y, posteriormente, del Instituto Pedagógico, constituidos ambos sobre una base “conventual”, adoptando una forma institucional novedosa, y debidos a toda clase de iniciativas y cooperaciones, nos alentaba a clarificar y sistematizar estos aspectos para poder encuadrar con el mayor rigor posible el esquema axiológico y organizativo de nuestro centro. En todo momento hemos procurado observar “desde dentro” esta institución, intento que se hace patente en el desarrollo del trabajo.

Un tercer elemento que no podíamos eludir al delinear los rasgos comunes y diferenciales de la Universidad respecto a su contexto: el sistema educativo peruano, o más puntualmente, la universidad peruana.

Superadas estas etapas preliminares nos encontramos en condiciones de entrar directamente en materia. El tercer capítulo fue dedicado a encuadrar, dentro del marco referencial citado, los orígenes de la Universidad Marcelino Champagnat; un período breve pero complejo, plagado de vacilaciones, incluso intrigas entre grupos exógenos, pero con clara y persistente intención fundadora entre quienes anhelaban su existencia. Período con aspectos poco conocidos e, incluso, inéditos cuyo análisis cuidadoso aclara –creemos- algunos rasgos institucionales que advertiremos reflejados en los primeros años de la Universidad.

Llegados a este punto de nuestro trabajo estábamos en óptimas condiciones para tratar, en los subsiguientes dos capítulos, el desarrollo institucional durante los seis primeros años. Ambos capítulos, dicho sea de paso y en honor a la verdad, resultan algo densos por la cuantía de las referencias y la ineludible rigurosidad narrativa. En consecuencia, la dificultad para su desarrollo no residía en la penuria de documentos sino en que una amplia cantidad de ellos no hacían referencia inmediata al área temática de nuestra investigación. Huyendo de cualquier superflua prolijidad consideramos útil e inexcusable rastrear pausadamente las huellas de las intuiciones fundacionales en los datos y noticias encontrados.

Ante la eventualidad de olvidar aludir a los hitos que marcaron una nítida línea divisoria en la historia de la Universidad, nos inclinamos por plantear el cuarto capítulo de la tesis como el principio de una parte, dentro de la investigación, que abarcaría este capítulo y el siguiente bajo una misma denominación general aunque con epígrafes diferentes. El título amplio sería “El desarrollo institucional entre 1990 y 1995”; el epígrafe y contenido del cuarto capítulo se atenderían a dar cuenta de los aspectos cronológicos y principales acciones conducentes a la consolidación definitiva de la Universidad primero, y a la creación de la Escuela de Postgrado después. Simultáneamente con este relato cronológico, igualmente dentro del cuarto capítulo, pasábamos a estudiar el desarrollo institucional propiamente dicho: la conformación de los órganos de gobierno y administración de la Universidad, así como de las estructuras académicas y la comunidad universitaria ( docentes y los alumnos). Considerábamos que el desarrollo de

estos tres estamentos -directivos, docentes y estudiantes- constituía la piedra angular de la Universidad.

El capítulo quinto, bajo el mismo título general que el anterior, afirmadas ya muchas claves para su cabal comprensión, se centró en el estudio de las enseñanzas impartidas en el centro, así como de las actividades configuradoras de la personalidad docente del estudiante y de la propia Universidad. También incluimos en este capítulo todo lo referido al campo de los recursos, especialmente el desarrollo del sistema de financiación y otras cuestiones relacionadas: salarios, pensiones, etc.

Al revisar las investigaciones precedentes nos hemos encontrado que nuestro trabajo se constituye pionero dentro de la Universidad Marcelino Champagnat, tanto por su objeto de estudio como por su orientación metodológica. En virtud de ello, consideramos pertinente ofrecer una amplia presentación de los fundamentos teóricos, metodológicos y bibliográficos de nuestra investigación, remitiéndolos al primer capítulo, y excusándonos de desarrollarlos –como es práctica habitual- en esta *Introducción*.

Bástenos especificar por ahora que para el desarrollo de nuestra investigación nos hemos apoyado sobre los paradigmas de la historia del presente y de la reconstrucción de la memoria colectiva. Metodológicamente, nuestro trabajo se inscribe dentro de las investigaciones de cuño cualitativo: el análisis documentario, las entrevistas y la observación participante han constituido la materia prima configuradora de este informe final. La fuente oral

resultaba una excelente vía de acceso a las nociones de memoria histórica colectiva e historia del tiempo presente.

Por otra parte, si bien el testimonio oral de los agentes participantes, así como nuestra propia observación, fueron siempre una fuente inagotable de información, la documentación escrita ha sido también esencial en nuestro trabajo. Los documentos hallados y manejados han enriquecido sustantivamente esta investigación. Aparte de una nutrida bibliografía general que nos ha permitido ensanchar nuestros horizontes teóricos y metodológicos, han sido de capital importancia los documentos de primera mano, es decir, diversos libros de *Actas*. Hemos de indicar que la mayor parte de los documentos consultados para la redacción de esta tesis provienen de lo que podrá constituir en un futuro próximo el *Archivo institucional de la Universidad Champagnat*. Esta ha sido la fuente escrita de información más sobresaliente. Hemos tenido la satisfacción de ayudar a ordenarlo y enriquecerlo con varios documentos que hemos ido recogiendo de aquí y de allá dentro de los archivos de diversas oficinas universitarias y otras instituciones, como el Congreso o la Asamblea Nacional de Rectores.

Ahora bien, lo impar de nuestra investigación sobre la Universidad Champagnat no implica la inexistencia de algunos trabajos similares tanto en nuestro contexto peruano como fuera de nuestras fronteras. No partíamos ex nihilo. Es de justicia citar la notable incursión de Amelia Pacheco Vásquez en

su tesis sobre la historia de la Universidad de Lima<sup>3</sup> y el aún más notable aporte de Mario Martínez Gomis acerca de la Universidad de Orihuela<sup>4</sup> Desde otra perspectiva muy diferente, nos ha sido provechosa la lectura de Carmen Gallego sobre la inmigración africana en Zaragoza<sup>5</sup> y la de Antonio Martínez sobre la Universidad de Granada.<sup>6</sup>

El panorama sobre la historia universitaria es halagüeño al menos en el horizonte de las grandes universidades, aunque resta mucho por hacer, por cuanto las solitarias incursiones están enfocadas casi siempre desde la necesaria, pero incompleta, visión institucional.<sup>7</sup> La descripción de sus hitos fundacionales, alguna que otra efeméride y la transcripción de sus planes de estudio y esquemas organizativos más a la mano, han constituido el contenido primordial de estos trabajos justificados, en parte, por la engañosa apariencia de la escasa dimensión de las universidades, y por considerar, según los viejos modelos, agotado el tema con tal aportación.

---

<sup>3</sup> PACHECO VASQUEZ, Amelia. (1989) Creando Instituciones Educativas. El caso de la Universidad de Lima. Lima, s/e. El libro es la edición de su tesis doctoral.

<sup>4</sup> MARTINEZ GOMIS, Mario. La Universidad de Orihuela 1610-1807. Un centro de estudios entre el Barroco y la Ilustración. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante, 1986, pp. 770.

<sup>5</sup> GALLEGO RANEDO, Carmen. La inmigración africana en Zaragoza. Espacio, discurso y memoria de los procesos migratorios en Aragón. Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, 2001 pp. 551

<sup>6</sup> MARTINEZ TRUJILLO, A. La Universidad de Granada: 1900-1931. Tesis doctoral. Universidad de Granada, 1986. pp.. 792

<sup>7</sup> Un claro ejemplo de ello es la historia sobre la Pontificia Universidad Católica del Perú de Teodoro Hampe (1989)

Nosotros hemos pretendido abordar otras problemáticas que consideramos de capital importancia como el análisis de la identidad institucional, aspectos importantes del funcionamiento de la Universidad - aunque sea en forma harto sucinta- o la “ideología” existente en el trasfondo de los planes de estudio. En todo el trabajo es nuestra preocupación incorporar a la exposición de noticias significativas, la interpretación de las mismas.

Finalmente, otras cuestiones de enorme importancia como el análisis de la procedencia social y geográfica del estudiantado, los grados y títulos otorgados o la evolución de contenidos de las enseñanzas, entre otras, quedan a la espera de otras investigaciones. En consecuencia, en nuestra tesis hemos obviado temas que podrían haber sido incorporados legítimamente, pero que dada la óptica asumida y la necesaria acotación metodológica han quedado fuera de estudio

No nos queda ya, en esta larga introducción, sino abordar el tradicional apartado de los agradecimientos y deudas contraídas a lo largo del desarrollo de este tiempo de búsqueda y estudio. Pocas veces un aspecto, aparentemente tan tópico e impulsado por las mínimas reglas de cortesía, pudo convertirse en tan grata tarea como en esta ocasión.

En primer lugar hemos de hacer mención al Hno. Dr. Antonio Castagnetti Morini, entrañable hermano, amigo y compañero en la vida y en la tarea universitaria. Valorar sus consejos y la ayuda prestada en todo momento sería poner límite a algo que no lo tiene. A él y a los Doctores César Delgado Barreto y Aníbal Ismodes Cairo debemos, además de una impagable colaboración en muchos de los temas tratados, el estímulo constante y el calor de un ambiente propicio siempre al intercambio de conocimientos, al debate y al estudio.

Mención especial merece el doctor Ángel Velásquez por las orientaciones en muchos de los temas tratados, el estímulo constante y el intercambio de conocimientos, la tolerancia y el respeto a las ajenas opiniones.

Gracias a Rosa Muñoz por el trabajo prolijo y acucioso, pleno de sugerencias, en la corrección ortográfica y estilística del presente trabajo. A Eliana Cano y a Jackie Luque, sicólogas que nos ayudaron en la realización de las entrevistas personales y grupales. A Rosario Esquivel por el paciente trabajo de revisión y ajuste formal del texto definitivo.

Nuestra perdurable gratitud a todos aquellos que, aparte de habernos ofrecido el regalo de su amistad, no han regateado su tiempo y han compartido con nosotros una parte valiosa de su experiencia universitaria:

Manuel Reyes (q.e.p.d), José Ticó, Rafael Kongfook, César Vidal, Victoria Ortega, Hernán Urbano, Andrea Aziani, Héctor Casas, Rosa Elena Gutiérrez, Gina Vidal, José Vergara, Sara Sáez, Mónica Aguirre, Manuel Delgado, Ana Alegre, Francisco Coriñahupa, Ivonne Nakamatzu, Belinda González, Tula Chávez, Guadalupe Rojas, Rubi Paravecino, Maryuri Melgarejo, Carmen Pérez, María Melchora Chávez, Ana Rosario Pachas, Sara Benavides, Marlene Mego, Walter Orozco, Sara Heredia, Daysi Ames y Gabriela Chauca.

Restan muchas personas más, halladas en el instante oportuno o presentes siempre en los momentos necesarios, aportando ese grado de arena insustituible, avivando esa corriente de solidaridad imprescindible para seguir adelante en trabajos difíciles.

Quedan para el final los hermanos, colegas docentes, administrativos y estudiantes de aquellos tiempos y que están en el comienzo de una experiencia extraordinaria iniciada en 1990. Detrás de cada una de las siguientes páginas está una minúscula parte de lo que ellos nos enseñaron a valorar y amar. Lo que hemos aprendido en su compañía está, en parte, aquí. A ellos, y a quienes en el suceder de los años se han allegado a la familia universitaria marista, están dedicadas las páginas que siguen.

Lima, junio de 2003

## **CAPÍTULO 1**

### **APROXIMACIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS.**

En este primer capítulo nos proponemos esbozar las líneas maestras del panorama teórico y metodológico que sirven de soporte a nuestra investigación.

#### **PRIMERA SECCIÓN**

##### **Historia del presente y memoria colectiva.**

Dos supuestos teóricos cabe distinguir en la discusión en torno a la relación entre historia y memoria: una primera que denominaremos tesis “ilustrada”<sup>1</sup> y otra que designaremos tesis “clásica”<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Expresión tomada de Ma. Inés MUDROVIC, mmudrovc@neuquen.com.ar. *Algunas consideraciones epistemológicas para una "Historia del presente"*

<sup>2</sup> Expresión con la que queremos hacer referencia al mito griego, según el cual, a partir del nacimiento de Clío, fruto de una noche de amor entre Mnemosyne y Zeus, la relación entre memoria e historia sufre los avatares normales de cualquier relación de crecimiento entre madre e hija: la identificación idílica de la niñez, la ruptura rebelde de la adolescencia y la convivencia crítica de la madurez.

La tesis ilustrada<sup>3</sup> describe la posición de la historia con respecto a la memoria como ruptura. Ya para Voltaire, la historia no correspondía al ámbito de la memoria sino de la razón, lo que hacía plenamente legítimo hablar de una filosofía de la historia. En la misma línea se sitúa la propuesta de Halbwachs en el sentido de que la historia sólo comienza en el punto en el que la tradición finaliza, momento en el que se extingue o se descompone la memoria social, ya que mientras un recuerdo subsiste es inútil fijarlo por escrito.(Halbwachs, 1950)<sup>4</sup>

En conformidad con la anterior caracterización<sup>5</sup>, este paradigma excluye los contenidos de la memoria del conocimiento propiamente histórico. Los recuerdos de experiencias vividas, incluyendo los testimonios de los propios historiadores-participantes, deben ser tratados como documentos y evidencias, y sujetarse al mismo examen crítico que un historiador adiestrado aplica a toda evidencia.

---

<sup>3</sup> Representada, entre otros, por Halbwachs, Yerushalmi, Le Goff, y P. Nora.

<sup>4</sup> Esta propuesta encuentra su eco en la convicción de Yerushalmi acerca de que el pasado que recompone la historia "es apenas reconocible para lo que la memoria colectiva retuvo. El pasado que esa historia restituye es en realidad un pasado perdido, pero no aquel de cuya pérdida nos lamentamos" (Yerushalmi, 1989: 23).

<sup>5</sup> Nos referimos al hecho de que en la tesis ilustrada subyace lo que podemos denominar una concepción común de lo que debe entenderse por conocimiento histórico: el conocimiento histórico es el resultado de asumir que el texto histórico debe ser entendido con referencia al contexto al cual refiere y que este contexto contiene un elemento de objetividad no totalmente idéntico con la subjetividad del historiador y un elemento de racionalidad que presupone elementos de intersubjetividad en los métodos de la investigación histórica. El modo como el historiador presenta sus conclusiones o sus preferencias ético-políticas no son pensadas como relevantes sino como subsidiarias de las categorías de verdad, objetividad, evidencia factual y referencia. Que el conocimiento histórico sea resultado de una práctica científica parece significar, entre otras cosas, compartir un criterio común acerca del uso de la evidencia, considerarlo producto de una empresa colectiva y, por lo tanto, sujeto a crítica por los miembros de dicha comunidad y observar el límite absoluto entre sujeto cognoscente y objeto conocido.

En esta perspectiva, el historiador profesional ha logrado, se argumenta, una actitud propiamente histórica: si bien el historiador no es el único que se interesa por el pasado, es el único, sin embargo, que se interesa por el pasado en sí mismo, independientemente de la relación que éste tenga con el mundo presente.

Lo que subyace bajo esta tesis es una concepción de la historia como actividad esencialmente cognitiva que busca -a través de la prueba o del testimonio- una representación objetiva -y por lo tanto desinteresada- del pasado. La separación entre pasado y presente se convierte en condición obligada para la constitución de un objeto histórico no contaminado de "intereses prácticos". Esta exclusión de la dimensión normativa de la función representativa de la historia es consecuencia de la supuesta brecha entre "proposiciones de hecho" y "proposiciones de valor" <sup>6</sup>

Sin embargo, aun cuando esta concepción del conocimiento histórico siga vigente en los debates historiográficos contemporáneos, no da cuenta adecuadamente, a nuestro entender, de las bases epistemológicas sobre las que debiera asentarse un género historiográfico que ha hecho eclosión en las

---

<sup>6</sup> Podemos reconocer acá, de un lado, la resonancia del "postulado de la neutralidad ética" de Weber: el hombre de ciencia, en cuanto tal, no debe pronunciar juicio de valor alguno relacionado con su objeto de investigación y restringirse, sólo, a juicios de hecho, y, de otro lado, el impacto de la filosofía analítica de la ciencia que, hasta la década de los '60 centró su atención en la estructura formal de la explicación científica y situó el "problema de la neutralidad ética" en el contexto de la discusión acerca del objetivismo y relativismo. La solución del problema fue dirigido, en términos generales, a la necesidad de eliminar aquellos factores, ya fuesen llamados ideológicos, normativos o valorativos, que se consideraban perturbadores de la adquisición de un conocimiento verdadero. El "giro lingüístico" en historia, en el contexto del debate narrativista que se dio a partir de la década de los '70, puso al descubierto las implicancias ideológicas (Barthes) de la narración en tanto estructura discursiva.

últimas décadas: la historia del presente. Si aceptamos que la dimensión textual del conocimiento histórico no comporta diferencia alguna entre un texto de historia y otro de ficción dado que ninguna propiedad sintáctica o semántica puede dar cuenta de dicha diferencia, la discusión epistémica acerca de las condiciones de posibilidad de una historia del presente se centrará en reformular el alcance de sus dimensiones cognitiva y pragmática. Dado que el pasado reciente se transforma en objeto de una historia del presente, esto mismo debería revertir en una reconsideración del alcance pragmático del conocimiento histórico atendiendo no sólo a sus implicancias ético-políticas sino también a su cualidad de producto de una institución social.

Por el contrario, autores representantes de lo que hemos denominado tesis clásica<sup>7</sup> defienden, con diferentes matices, la continuidad de la memoria con la historia. Es inútil negar, en aras de una pretendida objetividad, el peso del pasado reciente, objeto intencional de la memoria que porta la generación que intenta reconstruirlo. La actitud crítica es la única posibilidad abierta a una historia del presente consciente de la ligazón ineludible con la memoria del pasado reciente. Se cuestiona directamente la oposición tradicional entre una historia crítica colocada del lado de la ciencia y una memoria que sólo ofrece fuentes fluctuantes. La problematización de la memoria conduce a atribuirle una parte esencial en la construcción crítica del saber histórico, colocando al historiador en una mejor posición para hacer una historia objetiva de la

---

<sup>7</sup> Entre ellos podemos citar a P. Ricoeur, P. Hutton, G. Gadamer y H. Hirsh.

subjetividad. Es en la confluencia de estos paradigmas historiográficos que intentamos ubicar epistemológicamente nuestra investigación.

En consecuencia, al centrar nuestra atención en la reconstrucción de la memoria colectiva de la comunidad universitaria no nos estamos planteando hacer una memoria "más" histórica, o que la historia de la Universidad que pretendemos desarrollar sea "más" memoria colectiva de la comunidad. Para nosotros, una memoria colectiva que no es al mismo tiempo una historia difícilmente puede tipificarse de memoria, y viceversa.

### **1.1. Historia, tiempo y narración.**

Partimos de la comprobación de que existe un vínculo esencial entre la función narrativa y la experiencia humana del tiempo: el relato sólo culmina su carrera en la experiencia del lector o del oyente, cuya experiencia temporal prefigura. Paul Ricoeur es uno de los pensadores contemporáneos que más nítidamente ha percibido la existencia de "una epistemología del conocimiento histórico que relaciona la explicación en historia con la estructura narrativa". (Ricoeur, 1995: 66)

Desde la aparición del pensamiento heideggeriano, la temporalidad es reconocida como el carácter determinante de la experiencia humana. El relato, la trama narrativa, es el medio privilegiado para esclarecer la experiencia temporal inherente a la ontología del ser en el mundo.

Tanto el relato histórico como el relato ficción tienen como referente común el carácter temporal de la experiencia. Subraya Maceiras que:

“el tiempo como realidad abstracta o cosmológica adquiere significación antropológica en la medida que puede ser articulado en una narración. La narratividad, por lo tanto, determina, articula y clarifica la experiencia temporal. (Ricoeur, 1995, 26)<sup>8</sup>

Desde esa perspectiva, la historiografía está siempre refigurando el tiempo cosmológico. Aquí los historiadores demuestran su capacidad creadora gracias a la invención y uso de ciertos instrumentos de pensamiento como el calendario, la idea de sucesión de las generaciones y, relacionado con ella, el concepto del triple reino de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores; finalmente y sobre todo, mediante el recurso a archivos, documentos y huellas. Estos instrumentos del pensamiento tienen de importante que desempeñan el papel de conector entre el tiempo vivido y el tiempo universal.<sup>9</sup>

---

<sup>8</sup> Tal es el hilo conductor de los tres volúmenes de su trilogía *Tiempo y Narración* que tiene como interlocutores a una amplísima historiografía. En el tercer tomo con Aristóteles, San Agustín, Kant, Hegel Husserl y Heidegger, Ricoeur muestra como cada uno oculta e invalida a los otros. Se concluye así en la exigencia de un tercer tiempo, entre el cosmológico y el fenomenológico: el tiempo propio a la narración y a la historia.

<sup>9</sup> Es preciso observar que tanto la historia como la narración ficticia obedecen a una única operación configurante que dota a ambas de inteligibilidad, y establece entre ellas una analogía esencial. Tal operación mediadora es la trama, a través de la cual los acontecimientos singulares y diversos adquieren categoría de historia o narración. La trama confiere unidad e inteligibilidad por medio de la síntesis de lo heterogéneo. En opinión de Maceiras, “nada puede ser considerado como acontecimiento si no es susceptible de ser integrado en una trama, esto es, de ser integrado en una historia. Y de tal exigencia no puede alejarse la historia si quiere preservar su condición de ciencia humana” (Ricoeur 1995: 26).

### 1.1.1 El tiempo narrado.

La inmensa mayoría de los historiadores y filósofos de la historia, se ha referido a las relaciones entre la historia y la narración.<sup>10</sup> En una extensa cita Paul Ricoeur, cuyo pensamiento seguimos de cerca en esta aproximación teórica, nos hace notar que para muchos:

“la noción de tiempo era un nudo de dificultades y de aporías aparentemente sin salida. La aporía mayor, que a mi entender eclipsaba a todas las demás, consistía en la insuperable irreductibilidad mutua de un enfoque físico, cosmológico y de un enfoque psicológico, fenomenológico. Cuanto más fuerte me parecía cada uno por separado, más vanos e indefinidamente condenados al fracaso me parecían los intentos de hacer derivar el tiempo del “mundo” del tiempo del “alma”. Esta aporía se concentró alrededor de la estructura del presente, que veía fracturarse entre dos modalidades: el instante puntual, reducido a un corte entre un antes y un después ilimitado, y el presente vivo, que contiene un pasado inmediato y un futuro inminente. Otra aporía que la exposición de la experiencia puramente fenomenológica sacaba a la luz: el tiempo “vivido”, me parecía inescrutable en tanto totalidad de un tiempo único cuyos lapsos no serían, según la afirmación kantiana, más que partes... la adherencia del tiempo me parecía invencible. (Ricoeur, 1995, 68).<sup>11</sup>

Al instaurar su fenomenología sobre la ontología del *Dasein* y del *ser-en-el-tiempo*, Heidegger afirmó que la temporalidad es más subjetiva que cualquier

---

<sup>10</sup> Hegel hablaba tanto de la narración histórica como de los hechos y acontecimientos. Ortega y Gasset afirmó que desde Grecia la historia es narración. Para él, la actitud esencial con la cual desempeña su oficio el historiador corresponde a la de un narrador.

<sup>11</sup> La cita continúa: “No es que la temporalidad me resultara completamente impenetrable: los análisis que le dedico a San Agustín, a Husserl, a Heidegger, y que reúno en la primera parte de *Tiempo y Narración* III, dan cuenta de la articulación *sui generis* o, mejor dicho, de la imbricación del pasado en tanto medio del recuerdo y de la historia, del futuro en tanto medio de la espera, del temor y de la esperanza, y del presente en tanto momento de la atención y de la iniciativa”. (Ricoeur, 1995, 68) A pesar del genio de Husserl y de Heidegger, San Agustín es el maestro según Ricoeur.

sujeto y más objetiva que cualquier objeto en cuanto que su ontología se sustrae a la separación del sujeto y del objeto. (Cfr. Vattimo, 1986: 47-56).

Respecto del relato histórico, es preciso no ceder a la tentación frente a la que han sucumbido algunos teóricos narrativistas de lengua inglesa (Ricoeur, 1997:73): la de considerar la explicación histórica como una simple dependencia de la inteligencia narrativa, como si history fuera una variedad del género story. El hecho de ser relato no condiciona a la historia a ser ambigua, semiliteraria, semicientífica; aun la historia más alejada de la forma narrativa sigue estando vinculada a la comprensión narrativa por un vínculo de derivación, que se puede reconstruir, paso a paso, mediante un método apropiado. Estos procedimientos no emanan de la metodología de las ciencias históricas, sino de “una reflexión de segundo grado sobre las condiciones últimas de inteligibilidad de una disciplina que, en virtud de su ambición científica, tiende a olvidar el vínculo de derivación.” (Ricoeur 1995: 165)

### **1.1.2 La intencionalidad histórica.**

Entre la historiografía y la competencia narrativa existe un vínculo indirecto. En la narración las explicaciones son inherentes al desarrollo de la trama. Con el historiador la forma explicativa se hace autónoma, se convierte en algo distinto de un proceso de autenticación y justificación. Trata de probar que su explicación vale más que la de otros. Busca garantes y a la cabeza del proceso se encuentra el documento. (Ricoeur 1995: 290). Este dilema, apenas

esbozado, nos lleva a la búsqueda de la objetividad histórica y, simultáneamente, a plantearnos el problema de los límites de la objetividad en nuestro trabajo.

Todas estas situaciones que enfrenta el historiador le son completamente extrañas al narrador. Éste busca que la gente no sea incrédula. Para Ricoeur, “conceptualización, búsqueda de objetividad y reflexividad crítica señalan las tres etapas de la independencia de la explicación en historia respecto del carácter autoexplicativo de la narración”. (Ricoeur 1995: 292)

No hay duda alguna de que son obligaciones consustanciales al oficio del historiador. De estas tres, no hay ninguna que corresponda al narrador de un relato de ficción.

### **1.1.3 El tiempo de la historia: el acontecimiento.**

La noción de acontecimiento nos permite describir cómo el tiempo construido por el historiador nace, por una serie de desviaciones, de la temporalidad propia de la narración.

Debemos discrepar del uso extremadamente ambiguo que hacen algunos historiadores de tal concepto. También lo haremos del pensamiento de Fernand Braudel en cuanto considera que el acontecimiento no es

necesariamente breve y momentáneo, como una explosión. El acontecimiento es una variable clave de la trama. (Ricoeur 1995: 352)<sup>12</sup>

Existe un carácter doble en toda historia: estructural (unidad de la historia) y de acontecimientos (reveladora de la multiplicidad de ellos). La historia misma como pasado histórico corre el peligro de ser abolida. Esta no es más que una comprensión histórica. En este sentido, cuando se enfatiza el sentido de la historia por sobre el acontecimiento se puede menoscabar a la historia y viceversa.<sup>13</sup>

Todas las culturas y épocas han intentado objetivizar el tiempo crónico. Tres rasgos serían comunes a todos los calendarios, que han buscado dominar el tiempo crónico: el acontecimiento fundador, la datación de los hechos y la fijación de unidades de medida.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> La Escuela de los Anales, en opinión de Ricoeur, ha intentado abandonar el formato de una narración en la cual los personajes y los agentes son claves en la trama, al utilizar fuerzas sociales, económicas y culturales sin nombre y apellidos, sin responsabilidades directas. Sin embargo, Ricoeur demostrará más adelante que esta tendencia usa cuasipersonajes y, por ello, su intento de independizarse ha sido un fracaso. De haberlo logrado, construyéndose una historia sin personajes, entonces habría dejado de ser una narración. Prueba de ello son los conceptos de cuasi trama, de cuasi personaje y de cuasi acontecimiento que ha sido necesario construir para respetar la forma muy indirecta de filiación por la que la historiografía menos narrativa en su estilo de escritura sigue siendo tributaria de la inteligencia narrativa.

<sup>13</sup> Para Francois Furet, “algunos han querido abandonar la narración histórica, tratando de pasar del relato a la historia problema. Esto significa abandonar el acontecimiento y pasar a la larga duración, bajo el dominio de la estructura”. (Lozano, 1994: 140) El hecho de intentar superar el acontecimiento histórico es lo que él llama la reflexión sobre la historia, discurso histórico. Esta es la búsqueda del sentido global de la historia

<sup>14</sup> Textualmente, Ricoeur señala: a) “Un acontecimiento fundador, considerado como el inicio de una nueva era (Nacimiento de Cristo, Buda, de un rey, la Hégira, etc) este es el punto cero del cómputo; .b) Con relación al eje de referencia, es posible recorrer el tiempo en las dos direcciones, desde el pasado hacia el presente y desde el presente hacia el pasado. Es así como los acontecimientos pueden datarse; c) Se fija un repertorio de unidades de medida

Es interesante percibir que si no tuviéramos la noción del presente, no podríamos situarnos temporalmente como historiadores en el transcurso del devenir histórico<sup>15</sup>. En definitiva, sin la fijación de un instante como el hoy, no existiría el presente ni, consecuentemente, el pasado y el futuro:

“no hay presente, por lo tanto, tampoco pasado ni futuro, en el tiempo físico, hasta que un instante no sea determinado como ahora, como hoy, o sea, como presente” (Ricoeur 1995: 789).

Es preciso señalar que todos los instantes tienen igual posibilidad de aspirar a la función de momento axial, fundacional. Una fecha considerada en sí misma nada nos dice, podría ser pasado, presente o futuro. Aquí nos topamos ante un juicio decisivo en la tesis de Ricoeur que vincula a la narración y la temporalidad:

“Para tener un presente es necesario que alguien hable; el presente es entonces señalado por la coincidencia entre un acontecimiento y el discurso que lo enuncia; para alcanzar el tiempo vivido a partir del tiempo crónico, es preciso, pues, pasar a través del tiempo lingüístico, referido al discurso; por eso, cierta fecha, completa y explícita, no puede decirse ni futura ni pasada, si se ignora la fecha de la enunciación que la pronuncia” (Ricoeur 1995: 790).

---

que sirve para denominar los intervalos constantes entre las recurrencias de fenómenos cósmicos.” (Ricoeur, 1995: 787).

<sup>15</sup> En este sentido Ricoeur expresa “Si no tuviéramos la noción fenomenológica del presente, como el hoy en función del cual hay un mañana y un ayer, no podríamos dar ningún sentido a la idea de un acontecimiento nuevo que rompe con una era anterior y que inaugura un curso diferente de todo lo que ha precedido. Lo mismo sucede con la consideración bidireccional: si no tuviéramos la experiencia viva de la retención y de la propensión, no tendríamos la idea de recorrido de una serie de acontecimientos acabados; más aún, si no tuviéramos la idea de cuasipresente; es decir, la idea de que todo instante recordado puede ser calificado como presente, dotado de sus propias retenciones y propensiones” (Ricoeur 1995: 788-89).

Decir que un suceso tiene lugar “ahora” es decir que es simultáneo al suceso lingüístico que lo enuncia. Relatando historias el hombre se temporaliza, articula su experiencia del tiempo. (Gadamer 1979: 13). En consecuencia, la exterioridad atribuida al calendario respecto a las ocurrencias físicas y respecto a los acontecimientos vividos, expresa la especificidad del tiempo crónico y su papel de mediador entre las dos perspectivas sobre el tiempo: cosmologiza el tiempo vivido y humaniza el tiempo cósmico.

#### **1.1.4 Archivos y documentos.**

Entre los historiadores ya no se hace hincapié en la función de enseñanza del documento, como subraya la etimología del término, sino en la de apoyo, de garante para una historia, un relato o un debate.

Esta función de garante constituye la prueba material de la relación que se hace de un curso de acontecimientos. Si la historia es un relato verdadero, los documentos constituyen su último medio de prueba; esto ha alimentado la pretensión de la historia de fundarse sobre hechos. (Ricoeur 1995: 804)

Según Jorge Lozano,

“las marcas tipográficas características de un texto de historia tienen como objeto, también, indicar que tal texto no es un producto de la imaginación”. (Lozano 1994: 128).

Con ello deseamos manifestar que, en tanto historiadores, nuestro relato se basa en las fuentes que consideramos indispensables para la construcción de la trama sobre el pasado de la Universidad. No éramos libres en nuestro accionar como lo puede ser un novelista, quien se atiene exclusivamente a su imaginación. A juicio de Lozano,

“la verdad de lo que se cuenta, es el criterio fundamental para definir un texto como histórico si se le opone al texto de ficción en el que se le supone que lo que se cuenta es inventado y, por tanto, falso“ (Lozano, 1994:129)

## **1.2. La memoria colectiva.**

El sociólogo francés Maurice Halbwachs<sup>16</sup> introdujo la expresión "memoria colectiva" en la terminología sociológica y la desarrolló conceptualmente en sucesivas investigaciones. En su obra póstuma (Halbwachs,1950) va a definir la memoria colectiva como la memoria de los miembros de un grupo que reconstruyen el pasado a partir de sus intereses y marcos de referencia presentes.

En su teoría no hay un pasado inmutable e independiente de la experiencia presente, sino un pasado siempre recomenzado y reconstruido.

---

<sup>16</sup> Nacido en Reims en 1877, llevó a cabo diversos estudios sobre morfología social, así como varios ensayos acerca de Leibniz y Durkheim. Sin embargo, su gran aportación al pensamiento sociológico fue el análisis de las relaciones entre la memoria y la sociedad. Murió en 1945 en el campo de concentración de Buchenwald.

Nuestra memoria, al explorar el pasado, realiza un viaje retrospectivo en el que sabe que el presente es la meta en que se desemboca y la perspectiva desde la cual se puede reconstruir y relatar. Halbwachs señala que ser es perseverar, ser es recordar. Por el recuerdo nos es dado trazar continuidad en la experiencia y dotarnos de identidad. En efecto, sin huir de un pasado temporalizado, pero concibiéndolo como pasado de un presente *en el que, y desde el que* lo rememoro cuando lo reconstruyo con la memoria, consigo ensamblar el principio con el final, descubrir en lo ocurrido los orígenes de lo que ocurre ahora, descubrir lo ya pasado a la luz de lo que ahora ha resultado relevante. La ventaja de la memoria sobre el tiempo es que siempre sabe cómo acabó lo que fue una vez. De este modo se puede reconstruir en forma continua la experiencia y postular una identidad que se mantiene a lo largo de todo lo que acontece.

El resultado de estas verificaciones, nos lleva a postular una memoria colectiva de la comunidad universitaria que en realidad es el resultado de diferentes memorias colectivas ( claustros, promociones, etc.) y en la que la conciencia individual no es más que el lugar de paso de estas recordaciones, el punto de encuentro de los tiempos colectivos.

Pero, a la vez, estos sucesivos acontecimientos muestran lo que el grupo es, es decir, lo definen y tipifican tanto a él como a los miembros que lo forman. La Universidad Champagnat es, pues, lo que le ha ocurrido; en los acontecimientos cotidianos se contienen las claves por las que se auto-

comprende y es comprendida por los demás; su "historia" muestra su identidad y es, a la vez, su identidad:

"El recuerdo de un acontecimiento histórico o de un personaje auténtico no subsiste más de dos o tres siglos en la memoria popular. Esto se debe al hecho de que la memoria popular retiene difícilmente acontecimientos individuales y figuras auténticas. Funciona por medio de estructuras diferentes; *categorías* en lugar de *acontecimientos*, *arquetipos* en vez de *personajes históricos*. El personaje histórico es asimilado a su modelo mítico (héroe, etc.), mientras que el acontecimiento se incluye en la categoría de las acciones míticas". (Elíade 1951: 48)

### **1.2.1 Memoria colectiva e identidad institucional**

A través de este breve recorrido por las propuestas epistemológicas hemos podido percibir los elementos coincidentes y la fuerte controversia en torno a las relaciones entre historia y memoria colectiva. Están, por una parte, quienes pretenden subsumir la historia en la memoria, entendiendo a esta última como la única que remite a la vivencia auténtica y permite recuperar el pasado sin misticismos. Otros, en cambio, insisten en la oposición entre ambas, para proteger a la historia de las trampas de la memoria. Finalmente están –y ahí nos ubicamos en nuestra investigación- quienes conciben la relación como suplementaria, como la base de una interacción mutuamente cuestionadora o un intercambio dialéctico abierto que nunca termina de cerrarse.

La investigación histórica actúa contra las cristalizaciones de la memoria individual y colectiva, las abre a la interrogación, cuestiona el conformismo, lucha contra la complaciente "memoria-hábito".<sup>17</sup>

Hacer historia –desde nuestra perspectiva- supone contribuir a rescatar del olvido futuro el pasado. Entendemos que nuestro trabajo, por reducido que sea su aporte, contribuye a forjar la identidad colectiva vinculando el pasado y el presente, proporcionando continuidades y un repertorio de memoria, materiales a los que la comunidad universitaria puede recurrir para autodefinirse. Ciertamente que hay diferentes versiones de ese pasado y que el esfuerzo por dar sentidos específicos a los contenidos de la memoria se multiplica y seguirá multiplicándose. Es importante, sin embargo, crear un consenso, amplio, básico, aunque sea temporal e inestable, de manera tal que se constituya en un núcleo compartido colectivamente por quienes se identifican con la Universidad M. Champagnat como comunidad de valores.

Los fines de la investigación deciden el uso de la memoria, no porque la subordine a ellos, sino porque ella misma contiene un componente intelectual,

---

<sup>17</sup> Lo vivido logra fijarse lingüísticamente; gracias a ello podemos decir lo que nos ha pasado. Que esté fijada lingüísticamente implica que resulta de una acción comunicativa en la que el sujeto de la experiencia se pone en contacto con otro sujeto, real o virtual. Pero esa fijación nunca es definitiva. Cuando esa experiencia anterior deja de ser contemporánea y se almacena en la memoria como objeto susceptible de recuerdo, se convierte en un material abierto a múltiples reconstrucciones: la memoria informa sobre un pasado del presente, es decir, un pasado que cambia y se reescribe en función del presente (de los sucesivos presentes). Esta redescipción y/o reconstrucción se opera socialmente: mis recuerdos coexisten con los recuerdos de los demás y esa coexistencia lleva a una tupida interpretación comunicativa de la que resulta un pasado reconstruido que es producto de todos y de ninguno en particular

que apunta a entender lo que pasó, por lo que –como bien apunta Vezzetti- toda investigación sobre la memoria colectiva conlleva un elemento ético, que eleva ese saber a un cuestionamiento que todo grupo social debe forjar de su historia. (Vezzetti: 2002).<sup>18</sup>

En consecuencia, no trabajamos desde un hipotético exterior objetivo sobre algo ya fijado, como podría presuponer una historia supuestamente “objetiva” (nos negamos -a estas alturas de nuestra exposición- a catalogarla de “clásica”), pero tampoco es un relato ficcionado ni generado desde el interior de una memoria vivida acríticamente.

La fuente oral resulta una excelente vía de acceso a las nociones de memoria histórica colectiva en la historia del tiempo presente. Su importancia se acrecienta en la medida que el pasado reciente no haya cristalizado todavía como memoria autobiográfica. La debilidad de la literatura autobiográfica para el tiempo más inmediato solamente puede suplirse con la fuente oral. Acceder a la experiencia vivida autobiográfica y colectiva de un miembro de un grupo social o asociación humana en el tiempo presente depende, en buena medida, del recurso a la fuente oral.<sup>19</sup>

---

<sup>18</sup> La noción de memoria histórica tiene, no obstante, algunos inconvenientes. El más grave viene dado por su frecuente utilización por los medios de comunicación de forma harto imprecisa. Tal vez, el término "conciencia histórica", alejándole de su connotación marxista, sería el más adecuado. Por otra parte, el estudio de Vezzetti está referido a un contexto totalmente diferente del nuestro, pero sus propuestas teóricas nos son sumamente útiles.

<sup>19</sup> El historiador Marc Bloch, que combatió durante la Primera Guerra Mundial, se interroga sobre los límites del testimonio y la necesidad de una "crítica metódica" del mismo en estos términos: "No existe un buen testigo, ni tampoco hay deposición exacta en todas sus partes.

A menudo, el investigador, como sucede en nuestro caso, con sus recuerdos y sus esperanzas, es parte del objeto investigado; lo que constituye una complicación adicional, aunque también un beneficio. En la misma línea, el objeto de la investigación -la Universidad- es parte también de la experiencia vivida. De ahí que la exposición suponga, a la vez, una puesta al día de esa experiencia y un legado: se trata del futuro de la memoria, es decir, la transmisión de una experiencia a quienes no formaron parte de ella.

### **1.2.2 Historia del presente e identidad institucional.**

Consecuentemente, es la noción de memoria histórica y no sólo la de experiencia vivida la que, en definitiva, resulta decisiva para delimitar nuestro trabajo de investigación.

Ahora, y a los fines de la investigación ya señalados, debemos proponer una definición acerca de qué se debe entender por "historia del presente". Entendemos por historia del presente aquella historiografía que tiene por objeto acontecimientos o fenómenos sociales que constituyen recuerdos de al menos una de las tres generaciones que comparten un mismo presente histórico.

El recurso heurístico a las generaciones en la definición de historia del presente nos permite despojar al historiador de la asepsia epistémica del

---

Pero sobre algunos puntos, un testigo sincero y que piensa decir la verdad merece ser creído, cuestión infinitamente delicada a la que no se puede dar de entrada una respuesta inmutable, válida en cualquier caso. Hace falta examinar cuidadosamente cada prueba y decidirse en cada ocasión según las necesidades de la causa". Citado por Jean Pierre Sousson en <http://crdp.ac-reims.fr/memoire/>.

"observador analítico" -tal como lo ha caracterizado Habermas- para reubicarlo en la inmediatez del tejido social histórico. En efecto, en todo presente coexisten, articuladas, varias generaciones y las relaciones que entre ellas se establecen constituyen la realidad de ese presente histórico. Numerosos son los autores que han destacado el valor del concepto de generación para la comprensión de la temporalidad histórica. Ricoeur rescata de Dilthey la noción de "pertenencia a una misma generación" que añade al fenómeno biológico de la "misma edad", la dimensión cualitativa de haber sido, los individuos, expuestos a las mismas experiencias e influenciados por los mismos acontecimientos. Ricoeur incorpora de Mannheim la noción de "agrupación por localización" que le confiere al concepto de generación un soporte temporo-espacial concreto en la dinámica social. Por último, ve en la idea de "reino de los contemporáneos, de los predecesores y de los sucesores", el complemento sociológico de la sucesión de generaciones que proporciona la articulación última entre el tiempo privado y el tiempo universal a través del concepto de lo anónimo. (Ricoeur, 1996)

El presente histórico está constituido por aquellas generaciones que se traslapan sucesivamente generando una cadena de transmisión de acontecimientos que son reconocidos como "su" pasado aún cuando no todos los hayan experimentado directamente.

Así definida, la historia del presente da por tierra uno de los presupuestos epistémicos que caracterizan la visión tan extendida en el ámbito del

conocimiento histórico: la separación entre Sujeto y Objeto para garantizar una reconstrucción expurgada de intereses prácticos<sup>20</sup>.

El historiador como "observador analítico" debiera constituirse en idea que regula -a la manera kantiana- la práctica historiográfica del pasado reciente, pero de ningún modo en un postulado que garantice epistémicamente dicha práctica. La neutralidad valorativa que está a la base de la intencionalidad de la ciencia histórica debiera servir como plataforma crítica para la puesta en escena de los intereses y valores que operan como marcos de sentido de la generación a la que pertenece el historiador y que funcionan como *locus* socio-histórico de autoentendimiento ético-político desde donde se reconstruye el fenómeno y no como garantía incuestionada de una presunta reconstrucción objetiva.

Las creencias constituyen -para decirlo en términos de (Ricoeur 1996: 963)- proposiciones de sentido con pretensiones de verdad transmitidas por las tradiciones, modos de "tener-por-verdadero". El conjunto de dichas creencias determina nuestra situación hermenéutica en la comprensión de cualquier fenómeno histórico<sup>21</sup>. Las tradiciones evolucionan, cambian, se transforman,

---

<sup>20</sup> De esta separación se pueden efectuar dos lecturas: 1) como distancia temporal real entre el historiador y su objeto de estudio y 2) como distancia entendida como epojé de los intereses ético-políticos del historiador si el fenómeno era muy próximo. Este último presupuesto queda claramente ejemplificado con la caracterización habermasiana del historiador como "observador analítico" en tanto "científico íntegro que insiste en la diferencia entre la perspectiva asumida por aquellos que participan en un discurso de autocomprensión colectiva" y la ciencia histórica (Ver J. Habermas, "Goldhagen y el uso público de la historia: ¿Por qué el Premio democracia para Daniel Goldhagen?", en F. Finchelstein, op. cit., p.209).

<sup>21</sup> Y que es lo que Gadamer ha denominado "los efectos de la historia de la eficiencia". Constituyen los preconceptos desde donde se articula el horizonte histórico al que pertenecen tanto el historiador como sus contemporáneos. Estos "prejuicios", como los denomina Gadamer, se esclarecen en la situación dialógica con el pasado en la que el historiador aborda a otros grupos sociales con sus creencias propias.

pero sólo una sincera instancia crítica hacia ellas puede ayudar a poner de manifiesto los diversos modos en que somos marcados-por-el-pasado, para decirlo en términos de Ricoeur. Pretender que la actitud crítica se deriva sin más de la posición aséptica de un "observador analítico" es negar la instancia ético-política desde la cual un historiador reconstruye un fenómeno que constituye el recuerdo de alguna de las generaciones a él contemporánea.

En consecuencia, el concepto de "generación" nos es útil tanto para resolver la tensión existente en la relación entre la historia y la memoria como para caracterizar a una historia del presente, por cuanto contribuye a un mejor análisis del problema. Asimismo, la concepción habermasiana del "observador analítico" nos lleva a concluir que el historiador del presente no sólo se erige en observador sino también en sujeto involucrado en el proceso de conocimiento, sin perder, por ello, una perspectiva crítica del análisis histórico.

## **SEGUNDA SECCIÓN**

### **Nuestra propuesta metodológica.**

En las Ciencias Sociales se conoce una estrategia metodológica que ha cobrado un especial auge en los últimos años y que es conocida ordinariamente como investigación cualitativa. Sin embargo, más allá de que el material estrictamente metodológico publicado es relativamente escaso, existe una especie de consenso académico implícito sobre dicha estrategia, que plantea que lo cualitativo es la "alternativa" a una ciencia social positivista y cuantitativa. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la oposición entre lo cualitativo y lo cuantitativo en investigación es, a lo sumo, hipotética más que apriorística<sup>22</sup>.

---

<sup>22</sup> Si bien estas dos características deberían ser revisadas con algún detenimiento, desde nuestro punto de vista ambas parten de y arriban a conclusiones erróneas. De manera sintética nuestro argumento tendría la siguiente forma: no tenemos ninguna seguridad de que un abordaje cualitativo no sea positivista, no hay ninguna razón epistémica que permita oponer aporéticamente cuantitativo a cualitativo, y finalmente los conocimientos teóricos-metodológicos necesarios para hacer investigación cualitativa no son ni tan fáciles de transmitir ni mucho menos de ejecutar fácilmente.

## **1.2 Alcances y precisiones.**

Abordaremos el análisis del problema, como diría Leví-Strauss, desde la óptica de una visión cercana para entender la realidad y otra visión alejada para interpretarla. En nuestro análisis juega un papel muy importante el propio actor social, interesándonos en sus vivencias, sus experiencias y su percepción de la realidad. La metodología empleada en este trabajo ha sido fundamentalmente cualitativa puesto que el objeto de estudio y el marco conceptual de referencia donde se encuadra la investigación así lo reclaman.<sup>23</sup>

Evidentemente, la elección de una metodología cualitativa condiciona estrategias y elementos técnicos e instrumentales determinados, puesto que más que una representatividad estadística buscamos la pertinencia o la relevancia institucional. (Ibáñez, 1986) De todas formas, nuestra opción no implica una defensa acrítica de la metodología cualitativa enfrentándola a la cuantitativa. No se trata de mitificar metodologías, puesto que –como hemos aclarado más arriba- el conflicto cuantitativo-cualitativo no deja de ser un falso problema metodológico que lo que hace es disimular las deficiencias y dificultades de uno y otro. Como señala Struch (1992 :11), el problema de fondo de la práctica sociológica corriente no es la elección cuantitativismo/cualitativismo, sino más bien “la aceptación o no de los problema sociales como problemas sociológicos”.

---

<sup>23</sup> Entendemos que es el objeto de estudio el que condiciona la elección del método adecuado para su investigación y no a la inversa, pues si el método fuera quien decidiera el objeto caeríamos en la aporía del método.

La pluralidad de enfoques en la metodología de investigación, aun en la perspectiva cualitativa, es innegable. Esto nos faculta a dejar constancia de dos elementos útiles para nuestro objetivo: por un lado, saber que existen diferentes técnicas y diversas formas de hacer investigación cualitativa y, por otro, que sólo a través de sus conceptualizaciones se puede observar que la relación cuantitativo/cualitativo no es –reiteramos- aporética.<sup>24</sup> Finalmente, este apartado nos ampara para introducir, sin malos entendidos, algunas discusiones sobre la complementación de las metodologías.

Trabajar en este sentido implica reconocer la importancia de dos elementos fundamentales en la investigación, espacio y tiempo, en la medida que los códigos de conducta específicos varían en función del espacio y el tiempo donde se inscriben. En nuestro caso el espacio se concretará al ambiente físico de la Universidad Marcelino Champagnat. En cuanto al tiempo estará limitado por los hitos de la creación legal de la Universidad (1990) y la aprobación de su Escuela de Postgrado (1995).

El interés por la interacción entre aspectos subjetivos y objetivos de la dinámica sociocultural en aspectos concretos de la sociedad y la universidad y,

---

<sup>24</sup> Hay autores que mantienen la tesis, en la línea de Khun, de la inconmensurabilidad de ambas metodologías, es decir, que no se pueden comparar ni apoyar mutuamente. En esta línea, Halfpenny (1979) presenta cuatro paradigmas sociológicos a tenor de los enfoques que puede orientar la disciplina: el paradigma positivista/empirista, el paradigma interpretativo, el paradigma etnometodológico y el paradigma estructuralista). Otra tesis, por la que aboga el propio Alvira, defiende la complementariedad y necesidad de las dos perspectivas (Alvira, 1983: 58)

puntualmente, entre los agentes educativos universitarios y la organización conocida como Universidad Champagnat, justifica el uso de la citada metodología cualitativa. En este sentido, hemos tomado junto con el imprescindible estudio documental, las historias de vida como “relatos-balance” (Catani 1990: 161) considerando que en la narración del informante existe voluntad de transmitir una experiencia y donde también se ha madurado un juicio, es decir, que nos encontramos ante una “palabra docente”.<sup>25</sup> Trabajaremos tratando de aunar los dos niveles de análisis corrientemente conocidos por “emic” (derivado de “phonemic”) y “etic” (de “phonetic”). Según Barnard y Spencer (1996: 180) , en González (2000: 22),

“el modelo *emic* es el que explica las ideas o las conductas de los miembros de una cultura a partir de las propias definiciones de éstos. Un modelo *etic* es aquel que se basa en criterios exteriores a la cultura analizada. Los modelos *etic* son universales; los modelos *emic* son específicos de una cultura.”

En esta línea de “orientación proyectiva” (Hernández 1986: 283) hemos partido de vivencias que necesariamente comportan una exposición de la propia visión de la situación actual, compaginando la propia lectura del pasado con la de la realidad actual. Hemos privilegiado, por consiguiente, una perspectiva “émica” para la explicación de situaciones y conflictos, realzando la visión que

---

<sup>25</sup> Como explica Zoll (1992), los esquemas sociales de interpretación tienen relación con las orientaciones, las imágenes de la sociedad y las estructuras subjetivas o con el núcleo generador, que suele ser reduccionista y tematizante al buscar un sentido a su discurso. Desde esta perspectiva, cada “narrador” suele adoptar una doble perspectiva en su discurso: el reflejo de la realidad social y la idiosincrasia específica de su trayectoria vital”

tienen los propios protagonistas de la historia. Y no únicamente en la perspectiva gramsciana de dar voz a los que no tienen posibilidad de ser escuchados, sino en la ilusión de alcanzar la verdad social de toda una institución.<sup>26</sup>

Renata Tesch (1991) llega a visualizar hasta doce enfoques diversos para llevar adelante una investigación cualitativa, que ella ha agrupado de acuerdo a diversos criterios.<sup>27</sup> En nuestra investigación nos centraremos – siguiendo la nomenclatura de esta autora- en

a) el Estudio de Documentos, Historias de Vida e Historia Oral (enfoque no estructurado y no cuantitativo, usando relatos personales que generalmente terminan en tipologías, o a través del cual se examina y analiza la experiencia subjetiva de los individuos y de sus construcciones del mundo social), y

b) el Análisis de la Estructura de Eventos, que podríamos conceptualizarlo como un examinar y presentar series de eventos como

---

<sup>26</sup> El mismo Catani (1990: 155-156) explica dicha ilusión, poniendo sobre aviso que, en ocasiones, puede existir el riesgo que en lugar de dar la palabra a los que han estado privados de ella, se les dicte.

<sup>27</sup> La cita está tomada de <http://www.moebio.uchile>. : Los enfoques a los que refieren los autores son: 1. Análisis de Contenido (clásico); 2. Análisis de Contenido (Etnográfico); 3. Análisis del Discurso; 4. Estudios de Documentos, Historias de Vida e Historia Oral; 5. Etnografía (clásica, holística, reflexiva); 6. Etnografía (estructural); 7. Etnografía de la Comunicación (microetnografía); 8. Etnometodología; 9. Etnociencia (antropología cognitiva); 10. Análisis de la Estructura de Eventos; 11. "Grounded theory construction" ; 12. Interaccionismo simbólico.

estructuras lógicas, es decir, como elementos y sus conexiones (incluyendo los supuestos que gobiernan estas conexiones) que pueden servir como modelos explicativos para interpretar secuencias de eventos.

#### **1.4 Justificación de la metodología elegida.**

En el apartado anterior hemos pretendido insistir en el interés que para el investigador tiene el discurso del entrevistado. A través de los relatos orales individuales, del grupo triangular y del grupo de discusión (*focus group*), desde un punto de vista más sociológico que psicológico, nos hemos interesado por las experiencias y datos objetivos, considerando al sujeto en tanto testigo que aporta información en el marco de la situación preestablecida del estudio de la historia universitaria. De este modo y combinando una perspectiva más antropológica, nos han interesado, aparte de hechos sociales externos (evaluados, habitualmente, a través de documentos), otros de individuos concretos que expresan sus valoraciones de la vida, sus vivencias y percepciones de la realidad, transmitiendo la estructura y el significado de los acontecimientos a la cultura a la que pertenecen.<sup>28</sup>

---

<sup>28</sup> Debe dejarse constancia de la dificultad, prácticamente insalvable de realizar posibles "muestras" que pudieran representar una población dispersa y con lagunas (falta de datos en cuanto a domicilio actual, etc) a partir de listas de alumnos o docentes. Es preciso aclarar que sí se ha hecho un esfuerzo en ofrecer la posibilidad de que las distintas percepciones o universos imaginarios estén presentes (docentes, alumnos...). De todas maneras, queremos remarcar que el objeto de nuestro estudio no se centra, en absoluto, en cuestiones de valoración cuantitativa o porcentual, ni se busca una representatividad estadística sino más bien social. Utilizando la terminología de Ibáñez (1986; 26 y ss.) entre una ruptura estadística y una ruptura lingüística, optamos por esta última que significa una previa deconstrucción para elaborar una reconstrucción del sentido; se renuncia a la objetividad absoluta en aras a la articulación de lo subjetivo y objetivo, del lenguaje y la realidad. El lenguaje (la tecnología lingüística estructural) es a la vez instrumento y objeto de la investigación sociológica, que en

Cuando el observador, como en nuestro caso, reúne en su condición la de miembro del grupo cultural que observa (observador y observado al mismo tiempo), la complementariedad de lo cultural y lo pedagógico, es pertinente. Estamos hablando de una manifestación de la observación participante.<sup>29</sup>

Quizá aquí es donde va a instaurarse el nudo gordiano de una fundamentación teórica que, sin embargo, también ofrece inconvenientes en su desarrollo práctico. Según las premisas weberianas “la sociología no es (...) el estudio de los fenómenos sociales en su totalidad, sino la paciente construcción de esquemas explicativos extraídos de la realidad de las relaciones interindividuales” (Vincent, 1972, en Hernández, 1986: 279). Ante las críticas positivistas sobre la “subjetividad” del método cualitativo, cabría recordar que las ciencias sociales se basan en “contextos significativos subjetivos” propios del mundo de significados que es el mundo social. (Schultz, 1976) Por ello, adquieren sentido las “sociologías interpretativas”, denominadas así por Guiddens (1991) analizando la vida cotidiana.

---

esta línea, busca establecer identidades y diferencias, más que contar unidades según la tecnología estadística distributiva (Ibáñez, 1986: 33).

<sup>29</sup> Los principales problemas del uso de la información oral vienen derivados de dos aspectos fundamentales: la selección de informantes y la interpretación del discurso. Realmente entre los distintos investigadores no existe un planteamiento unitario en este sentido. Se coincide, sí, en la necesidad y en el reconocimiento científico de ofrecer el protagonismo a los “personajes de a pie” que habitualmente no tienen la oportunidad de ser tenidos en cuenta en las investigaciones. También se considera que sus experiencias personales reales pueden acercarnos a una realidad quizá más directa y viva que la fría y anónima de las cifras o la “nominal” excesivamente personalizada en un grupo reducido y dirigente que marca las pautas de una realidad “oficial”.

Con todo, el problema de la objetividad existe, puesto que las situaciones vivenciales son matizadas por la propia visión del actor. Por lo tanto, el investigador debe recoger fielmente la información sin desvirtuarla intencionalmente, verificando lo declarado por los informantes a través de otros testimonios y otras fuentes históricas. La objetividad se consigue, más que nada, a través de la coherencia interna del discurso, en una dimensión “coral” – como diría Catani- que enfatiza el contexto en relación a la información trabajada.<sup>30</sup> Sin embargo, el problema de la veracidad quizá sea más significativo en el campo histórico que en el sociológico y/o antropológico. En la Historia el objeto de conocimiento necesita la fidelidad a las situaciones puntuales para interpretar la realidad; en cambio en Sociología y Antropología el *análisis simbólico* se enraíza perfectamente en esas representaciones sobre la dinámica social, intentando reconstruir y elaborar el mundo simbólico del informante. El problema, por tanto, consiste en encontrar buenos informantes que tengan buena disposición y una buena experiencia que relatar. La selección de relatos debe hacerse teniendo en cuenta que éstos se ciñan a criterios de validez y adecuación a los problemas de la investigación. Los individuos no sólo son representativos por ellos mismos sino en tanto que miembros del “pueblo”, en su acepción polisémica. (Catani, 1991)<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> No obstante, ello no tendría una importancia singular sobre todo si lo comparamos con los métodos cuantitativos, que, a su vez, tampoco están libres de esta subjetividad que pueda representar efectivamente las respuestas de los encuestados. En todo caso, la mera mitificación de las cifras puede llevar a errores postmatemáticos, queriendo interpretar más subjetivamente –por parte del investigador- los resultados obtenidos.

<sup>31</sup> Podremos, así, coincidir con Thomas y Znaniecki (1958) en que “los documentos personales constituyen el tipo perfecto de material sociológico” (Vid Pujadas, 1992: 42 y ss)

Finalmente, otra cuestión problemática aparece ante la voluntad de inferir, desde las experiencias individuales, un contexto global de tiempo histórico, siempre teniendo en cuenta que el informante y sus datos deben ser una especie de “tipo ideal” weberiano y no una “media aritmética”. Ahora bien, si el tiempo histórico se entiende como memoria colectiva de la cotidianeidad, el proceso social puede estudiarse “vivificado”, personalizándose en estos ejemplos.<sup>32</sup> En definitiva, “el problema no es el grado de ‘representatividad’ de una biografía en relación a una cultura o a una estructura, sino el grado de *significación* que las informaciones que aportan una historia de vida tienen para la comprensión de las culturas y las estructuras” (Cfr. Feixa 1990: 65).

#### **1.4.1 Metodología y prácticas de investigación.**

Es creciente la importancia que en diversos trabajos de investigación tiene la memoria, y más concretamente la memoria colectiva, sobre todo en las últimas décadas en el campo de la historia social, la sociología, la psicología social y la antropología social y cultural.<sup>33</sup> Es indudable, como dice Joan José Pujadas, que el enfoque positivista ha dado paso a un enfoque más humanista,

---

<sup>32</sup> Es la idea que expresa Ferraroti (1990) sobre la posibilidad perfectamente plausible de leer una sociedad mediante una biografía; o Peneff (1990: 136) cuando sugiere que a través de la historia de un individuo se puede realizar la historia de instituciones y expone precisamente, entre otros, el ejemplo de soldados en el frente, como informantes retrospectivos del ejército. En este sentido, para nuestro estudio sobre la vida universitaria, tienen una especial significación las palabras de Gramsci al valorar la verbalización de la propia experiencia de los sujetos como camino “privilegiado” de comprensión del funcionamiento del sistema y de sus “cambios moleculares”.

<sup>33</sup> Querriamos citar la tesis de Maria Alexia Sanz Hernández que lleva por título *Ojos Negros: La construcción social de la memoria colectiva*, leída en el Departamento de Psicología y Sociología de la Universidad de Zaragoza en Diciembre de 1997, como un excelente ejemplo de lo que queremos poner en evidencia. Así mismo, más recientemente Joan José Pujadas ha

“que existe en las ciencias sociales una especie de ley del péndulo, que se manifiesta en forma de escuelas y tendencias que, en diferentes momentos, suponen el predominio de sensibilidades y enfoque de carácter positivista o humanista. La revitalización de los enfoques humanistas en las ciencias sociales a lo largo de las últimas décadas puede ser interpretado como una reacción frente al papel hegemónico de las perspectivas positivistas durante un largo período, que va desde los años 40 hasta los años 70”. (Pujadas, 2000: 127)

No nos cabía ninguna duda, cuando iniciábamos esta investigación, que la parte cualitativa del fenómeno de los orígenes de la Universidad deberíamos abordarla desde la recurrencia a narraciones individuales que tuvieran como eje central el proceso de autoidentificación de cada uno de los sujetos entrevistados con los procesos fundacionales. Para ello, y una vez establecidos los contactos, nos enfrentamos a nuestros informantes con alguna idea madurada sobre lo que nos iban a relatar, pero expectantes a las múltiples singularidades que cada uno de ellos quisiera mostrar.

Estábamos, pues, suscitando su memoria, más o menos cercana, más o menos consciente pero que, como instrumento del recuerdo, nos permitiría ir entretejiendo un *corpus* de evocaciones que a lo largo de la pesquisa deberíamos ir dando forma. Éramos, y seguimos siendo, conscientes de que como instrumento metodológico no carecía de limitaciones. Debíamos poder verificar la autenticidad de los relatos, y poder contrastar las experiencias individuales con su fidelidad a los acontecimientos del pasado. Pero asumiendo

---

presentado dos excelentes trabajos, uno “El método biográfico y los géneros de la memoria” (2000) y otro sobre “A propósito de Lisboa: espacios urbanos, historia y memoria” (2001).

los riesgos que toda metodología entraña, pensamos que en consonancia con las metas que nos habíamos fijado inicialmente estaba en nuestras manos hacer emerger, de una manera hasta cierto punto ordenada, ese cúmulo de narraciones.<sup>34</sup>

Dado el carácter multiforme, pluridimensional y complejo de los procesos de origen de la Universidad, una pluralidad de técnicas han tenido que ser desplegadas. Vamos a detenernos en las más destacadas.

Partíamos de una de las técnicas tradicionales, y por otra parte más emblemáticas, del trabajo de campo etnográfico. Nos estamos refiriendo a la observación participante. El conocimiento previo del contexto, es decir, de la historia de los primeros años de la Universidad, ya nos había permitido observar y participar activamente en los procesos conformadores de la misma. Esto nos permitió una mayor lucidez a la hora de la recogida de todo el material empírico susceptible de interpretación, y por otra, acceder con más facilidad a los contactos, en vista a las entrevistas anteriormente mencionadas.

Personalmente, hemos intervenido en todo el proceso de recogida de datos: desde la selección de los informantes hasta el análisis e interpretación de

---

<sup>34</sup> Desde este nuestro eje central, debíamos trascender lo meramente anecdótico, lo meramente singular, para pasar a elaborar interpretaciones más generales. Aun así, no renunciamos a presentar aspectos descriptivos del fenómeno que nos permitan ubicarlo en coordinadas espacio temporales, aportando datos que vengan a corroborar su dimensión cuantitativa.

estos relatos.<sup>35</sup> Sin embargo, por razones metodológicas para la realización concreta de la mayoría de las entrevistas hemos contado con el aporte de profesionales adecuados. Con ellos hemos discutido el guión previo y los procesos metodológicos más adecuados para alcanzar las metas propuestas. Para la transcripción también nos ayudamos de personal idóneo, si bien supervisamos metódica y cuidadosamente este paso tan vital.<sup>36</sup>

#### **1.4.2 Las narraciones temáticas de los informantes.**

La perspectiva biográfica, en tanto que relato de la experiencia vivida o trayectoria vital, se nutre fundamentalmente de las fuentes orales además de otros documentos personales.<sup>37</sup>

Son un instrumento que, utilizando una extensa cita de Thompson:

“trata de demostrar que la memoria no es una fuente tan pobre ni frágil como generalmente se ha creído; su argumento se basaba en la experiencia en psicología social por definir la naturaleza biológica de la memoria y sus mecanismos funcionales; análisis de laboratorio confirmaron que de hecho es como si después de un período relativamente breve de tiempo (sólo unos pocos días), durante los cuales

---

<sup>35</sup> Evidentemente, la selección de los informantes no ha sido al azar, ya que todo ello no responde a una voluntad de representación estadística, sino a un criterio de significación sociocultural. Se trata de acceder a la pluralidad de contextos históricos, sociales y culturales, en los cuales se ha desarrollado esta época significativa de la vida de la universidad, a través de biografías singulares.

<sup>36</sup> Las entrevistas fueron llevadas a cabo, en su casi totalidad, por Eliana Cano y Jackie Luque. La transcripción estuvo a cargo de Carmen Fuero, Rosario Esquivel, Liz Herrera y Belissa Medina.

<sup>37</sup> En este sentido –como anota Feixa (1990)- la historia oral correspondería en un estudio diacrónico a la observación participante en un estudio sincrónico. El trabajo de campo convierte en personal e intransferible la participación del investigador

el individuo tiene una imagen muy detallada del suceso experimentado, el recuerdo entra en un proceso de selección y organización antes de ser estampado ya indeleblemente en la memoria. Uno de los experimentos más significativos fue llevado a cabo con jóvenes madres. Se demostraba cómo el relato acerca del nacimiento y los primeros días del recién nacido variaban en los primeros meses siguientes al nacimiento pero después se estabilizaban; los recuerdos de los gestos, las prácticas y los pequeños detalles se recordaban exactamente. Todas las narraciones repetidas eran exactas y marcadamente precisas". (Cfr. Sanz, 2000: 45)

Su virtualidad metodológica estriba fundamentalmente en que es la mejor manera posible de acercarnos tanto a la percepción "emic" como a la percepción "etic" del fenómeno, a reconstruir sus propios sistemas de valores, creencias, situaciones vitales, forma de expresarse y problemas de traducción cultural, así como los motivos que llevaron a ingresar a la institución, las experiencias configuradoras vividas en ella, etc. Dicho de otro modo, los sentimientos, pensamientos y comportamientos de los miembros de un grupo (concretamente, la comunidad universitaria) serán enfocados desde dos perspectivas: la de los propios participantes y la de los observadores.

Nuestro objetivo no es tanto el registro de todas las dimensiones posibles de la vivencia de cada una de las personas entrevistadas, como el análisis de la imagen institucional que genera la memoria colectiva de los agentes comprometidos en los procesos originarios de la Universidad. Se trata de recoger, no sólo casos singulares, sino un número significativo de trayectorias paralelas que faciliten la comparación, por lo que se hace necesario obtener informaciones "homogéneas" permitiendo la creación de categorías posibilitadoras de la descripción de procesos generales. A veces es difícil

comparar las entrevistas, pero después de realizadas aparecen recurrencias significativas que hacen posible establecer agrupaciones en función de criterios o categorías similares, aunque en ningún caso podemos hablar de homogeneidad absoluta, porque detrás de cada caso hay una singularidad difícilmente reductible a tipologías estándar. Más bien comprobamos la enorme variabilidad de situaciones vitales, no tanto en relación a los hechos concretos - que en cierta medida tienen alto grado de similitud-, sino en cuanto que las personas viven, sienten, perciben esa situación desde el filtro de la propia interiorización subjetiva.

No era nuestro interés llegar al grado profundo de interiorización en la vida de las personas, sino superar al menos el límite de la mera cortesía y situarnos por debajo del umbral de la empatía. Las distintas gradaciones e intensidades alcanzadas con nuestros informantes quedan plasmadas en las citas biográficas que iremos incluyendo en el texto y -más aún- en las transcripciones que ofrecemos en el apéndice respectivo.

Éramos, y seguimos siendo conscientes de que pedíamos a nuestros informantes que nos relataran un pequeño fragmento de su vida. No les sugeríamos que nos contaran toda su biografía, sino aquella que tuviera un interés especial para nuestra investigación. Sin ninguna duda estábamos forzando a su memoria a que se adaptara a nuestros requerimientos y no al contrario.

Orientar a nuestros informantes a que se sujetaran a un discurso narrativo orientado por nuestros objetivos en la investigación ha hecho que, posiblemente, nos hayamos perdido parte de la riqueza narrativa que hubiera tenido si les hubiéramos dejado que vagaran por los intrincados vericuetos del recuerdo. Aun así la nostalgia, la rememoración pasada, hacía que alguno de ellos magnificaran el pasado y lo enfrentaran a la realidad que estaban viviendo en ese momento; pero son relativamente escasos los momentos en los cuales el sujeto se enfrentaba a ese pasado. Con ello nos hemos encontrado y hemos ido aprendiendo a medida que el proceso de las entrevistas iba sucediéndose en el tiempo.

Para escapar al máximo de la violencia simbólica que suponía este intrusismo en sus vidas hemos seguido la recomendación de Pierre Bourdieu (1993: 906) de instaurar una relación de escucha activa y metódica, alejada tanto de dejar hacer de la entrevista como del dirigismo del cuestionario.

Después de solventados los escollos metodológicos que hemos mencionado y una vez que nos enfrentábamos a la inmensa tarea de ordenar todo ese material empírico que íbamos recopilando a lo largo de las entrevistas, dividimos las narraciones en sub-apartados temáticos. Esta parte de nuestra investigación que, como venimos explicando, dimana del trabajo etnográfico, pretendemos que nos permita ir pasando por todos los procesos de una investigación: la descripción, la comparación y finalmente llegar al análisis e interpretación.

Dentro del método biográfico, y en concreto de las historias de la vida social, hemos creído conveniente matizar la denominación de la técnica conocida como “relatos contruidos”, siguiendo la terminología empleada por Catani (1990) para expresar que el sujeto desarrolla un relato, después de que el investigador le haya pedido que cuente algunas de sus experiencias. Las entrevistas que hemos realizado, aunque no han sido directivas, sí han estado centradas temáticamente. Han sido algo así como unos “relatos-balance”, contados por personas de cierta experiencia en la Universidad Champagnat que han transmitido una experiencia y un juicio madurado: en términos del mismo Catani, son una “palabra docente”. (Catani 1990: 161).

Para la recogida de la información hemos utilizado casete como material de soporte para la posterior transcripción y análisis. El lugar y horario de la entrevista ha sido acordado con los informantes. Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de setiembre y octubre del 2002, excepto la del grupo de discusión representativo de la modalidad A Distancia que hubo que esperar a febrero de 2003 para poder constituirse.

El guión de las entrevistas fue preparado básicamente a partir de la propia experiencia. Podríamos considerar que las entrevistas han seguido un modelo semidirectivo, por lo que, aunque partíamos de un mínimo guión – necesario para encauzar el discurso-, hemos ido dejando libertad para la explicación del informante, formulando preguntas que iban surgiendo de la propia dinámica de la entrevista, para aclarar términos, satisfacer curiosidades

propias o encauzarla hacia el guión previsto cuando se alejaba del tema tratado.

La transcripción es habitualmente una tarea ardua (ha venido a suponer entre ocho y diez veces el tiempo de lo grabado) que ha sido supervisada personalmente y, aunque se buscó la máxima fidelidad posible, juzgamos que cualquier transcripción es una interpretación y una recreación.<sup>38</sup>

En relación al análisis y la interpretación hemos intentado compaginar dos exigencias: el máximo respeto por el discurso del informante y la necesidad de hacerlo legible. Por ello, y a pesar de lo dicho anteriormente, y con el objetivo de hacer accesible al lector las entrevistas, hemos utilizado citas literales, evitando “digresiones colaterales” que normalmente no añaden informaciones significativas.

Para complementar los relatos individuales diseñamos, también lo hemos señalado anteriormente, grupos triangulares, una técnica cualitativa que parte - como los grupos de discusión- del lenguaje como modo de aproximación a la realidad social. Esta técnica de investigación, aunque comparte algunas de las características del grupo de discusión, constituye una técnica específica que permite superar la tendencia al “consenso” que en ocasiones acaba por conformarse en el grupo de discusión. Ciertamente, el grupo triangular facilita la apertura del proceso de producción discursiva, manifestándose más operativo

---

<sup>38</sup> Aunque al principio algunos informantes “notaban” o estaban pendientes de estos medios, a los pocos minutos olvidaban su existencia hasta que había que cambiar de cara de cinta.

para ello. Como afirma Conde (1993), los grupos triangulares parecen situarse en una perspectiva menos representativa, pero al mismo tiempo más abierta y, por tanto, más productiva en algunos temas.<sup>39</sup>

### **1.4.3 Las fuentes de documentación escrita.**

No creemos que sea necesario insistir en la importancia desempeñada por las fuentes documentales de índole escrita a la hora de influir en el planteamiento de nuestra tesis tal y como ha quedado expuesto. En todo trabajo de investigación pueden existir sugerentes hipótesis, atrevidas interpretaciones apriorísticas que de poco sirven si no vienen respaldadas por el documento exacto que las verifique. Es más, en el previo estadio de la reconstrucción puntual del hecho histórico, que incita a las interpretaciones, resulta imprescindible el hallazgo de las fuentes adecuadas, capaces de proporcionar la información que pueda hacernos poner en pie del edificio meramente descriptivo de la historia.

---

<sup>39</sup> Por ello, para que las transcripciones tuvieran garantías suficientes para ser utilizadas en la investigación (Toutier-Bonazzi, 1991: 186), se han seguido una serie de reglas mínimas. a) realizar la transcripción lo antes posible; b) colocación entre corchetes de los pasajes poco audibles; c) utilización de los puntos suspensivos para señalar las dudas y los silencios (que suelen ser muy significativos); d) organización de texto en párrafos, atendiendo la puntuación para su comprensión; e) los errores evidentes de los informante (fechas, leyes, nombres propios, etc.) han sido corregidos mediante notas. Con todo ello se ha intentado reproducir con la mayor fidelidad posible el curso de las entrevistas.

El grupo triangular, como indica su nombre, está compuesto por tres participantes que van a permitir esa interacción verbal y discursiva mucho más dinámica, con una orientación más compleja y alejada de la posibilidad de un consenso fácil. El calor humano preside y justifica el grupo triangular, genera discursos y percepciones personales y sociales. El intercambio de ideas, opiniones y experiencias enriquece la interacción verbal y de él emergen a la luz situaciones potencialmente clarificadoras. A través de él es posible llegar a la situación propiamente sociológica de la "reinterpretación" (Berger-Kellner, 1985 út. por Negre 1992)

Dejamos de lado la bibliografía ordinaria recogida en los textos que se exponen en el correspondiente apartado de la *Bibliografía*. Dada la contemporaneidad de los mismos creemos no precisan comentario alguno.

La documentación “original” hallada, en líneas generales, puede ser considerada como satisfactoria. Si en muchos momentos no nos permitió agotar como hubiésemos deseado los temas propuestos de antemano, sí, al menos, sirvió para entreverlos con grandes detalles muchas veces, e incluso, en otros instantes, para conducirnos hacia terreno que con anterioridad no habíamos presentido.

En consecuencia, podemos declarar que si bien el testimonio oral de los agentes participantes, así como nuestra propia participación, fue siempre una fuente inagotable de información, la documentación escrita ha sido también esencial en nuestro trabajo. Los documentos encontrados y manejados han enriquecido de una forma sumamente importante esta investigación.

Hechas estas observaciones, hemos de indicar que la mayor parte de los documentos consultados para la redacción de esta tesis provienen de lo que podrá constituir un futuro ***Archivo institucional de la Universidad Champagnat***. Esta ha sido la fuente más sobresaliente. Hemos tenido la satisfacción de ayudar a ordenarlo y enriquecerlo con varios documentos que hemos ido recogiendo de aquí y de allá dentro de los archivos de diversas oficinas universitarias y otras instituciones, como el Congreso o la Asamblea

Nacional de Rectores. Una segunda fuente de información, estrechamente ligada a la anterior, la constituyó el **Archivo académico de la Universidad Champagnat**, donde hemos hallado abundante y exacta información sobre matrículas, grados y títulos impartidos, notas... Asimismo, las **Actas de la Asamblea Universitaria**, las **Actas del Consejo Universitario**, y las **Actas del Consejo de Facultad** nos han aportado una muy relevante información.

La incursión en los dos **Informes** preparados por la Comisión Organizadora y elevados a la ANR, en 1992 y 1994, como parte del proceso de evaluación institucional de la Universidad, resultó altamente positiva. Ambos informes constan de dos volúmenes cada uno y dada su miscelánea estructura interna, coherente con las solicitudes de la ANR, han resultado, sin duda alguna, reveladores.

Otra fuente representativa, aunque no tan extensa en información, es la relacionada con la institución promotora, en especial, los libros de **Actas del Consejo Provincial** y los libros de **Actas de los Capítulos Provinciales** de la Congregación de Hermanos Maristas del Perú.

La inmensa mayoría de este material carece en sus respectivos archivos de una nomenclatura específica, por lo que nos hemos tomado la libertad de ofrecer una propia que cumpla con la simple finalidad de facilitar la identificación del material utilizado.

La cuestión de la legislación ha devenido crucial para enmarcar la propia tesis; prácticamente todos los capítulos han tenido que vérselas, de una manera u otra, con las leyes y la normatividad del momento.

Las noticias de la prensa, escasas en número y densidad, han sido objeto también de una preocupación especial de nuestra parte.

Por otra parte, hemos tenido acceso a un tipo de documentación testimonial que nos ha permitido mostrar de una manera fehaciente hechos cotidianos, vividos y vivenciados por los protagonistas directos de los hechos, que hemos podido conjugar con nuestra propia experiencia como observadores participantes en el diario vivir de la universidad de la época.

#### **1.4.4 El universo y la selección muestral.**

La selección de informantes se ha realizado con dos criterios fundamentales: en primer lugar, a partir de nuestro conocimiento previo de qué personas podían aportar historias de vida significativas para ese período del desarrollo de la Universidad, aspirando recoger información de las diversas instancias conformadoras de la Universidad (alumnos, docentes, administrativos...); y, en segundo lugar, siguiendo cadenas o encadenamientos de complementariedad (Feixa 1990: 83): a partir de unos primeros contactos personales se ha ido ampliando el ámbito de posibilidades de elección, pidiendo a los propios informantes que nos pusieran en contacto con otras personas que

podrían contar algo sobre “su” participación en la vida universitaria, ya fuesen compañeros de estudios, docentes u otros allegados. Con ello, pretendíamos ampliar el radio de acción para dar cabida a personas que no habíamos considerado inicialmente, para así compensar el sesgo de la propia subjetividad.

Para conseguir la pluralidad de contextos hemos tenido en cuenta dos variables fundamentales: la pertenencia a un nivel concreto de la vida institucional (directivos, alumnos, docentes, administrativos) y la modalidad de estudios cursados (A Distancia/Regular).

Varias personas aceptaron únicamente conversar con nosotros, sin que quedara constancia física de su comunicación. Aquí sólo reseñamos el número de informantes que aceptaron que, con la debida privacidad, su testimonio quedara reseñado en el trabajo. Efectuada la selección muestral quedó conformada como se especifica en el siguiente cuadro.<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> En el grupo de docentes se encuentran miembros de la Congregación marista, profesores ordinarios y contratados, y administrativos. Los tríos estuvieron conformados por exalumnos que en el presente se desempeñan como docentes de la Universidad. En el caso de los grupos de discusión de exalumnos, uno corresponde a la modalidad Regular y el otro a la modalidad A Distancia.

**Cuadro 1.1 Composición de la muestra de comunicaciones orales**

<b>Tipo de comunicación</b> <b>Grupo de pertenencia</b>	<b>Código</b>	<b>Entrev. individuales</b>	<b>Tríos</b>	<b>Grupos de discusión</b>	<b>Total</b>
Directivos/Promotores	P1...P3	(3)	3	--	<b>3</b>
Docentes, administrativos	D1...D8	8	--	--	<b>8</b>
Exalumnos-docentes	ED1...ED6	--	2 (x3)		<b>6</b>
Exalumnos	ER1...ER7 ED1...ED11	3	--	1 (x7) 1 (x10)	<b>21</b>
<b>Total</b>		<b>11</b>	<b>9</b>	<b>18</b>	<b>38</b>

Estos constituyen la red de informantes principal, aunque es cierto que la intensidad de los relatos es diferente en cada uno de los casos y que a su vez, potencialmente, la posibilidad de entrevistas fue mayor, no podemos dejar de señalar que la amplitud del universo es muy grande y que se eligió aquellos que mejor se adaptaban al contenido de esta investigación. Es decir, que la investigación tendrá sus sesgos propios de la selección muestral, pero creemos que la amplitud con que abordamos la pluralidad de situaciones concretas de los sujetos involucrados es lo suficientemente amplia para permitirnos llegar a generalizaciones.

Las citas de los informantes incluidas en el trabajo han sido referenciadas mediante una clave alfabético-numérica. Esta "codificación" de las referencias nos ha parecido que respeta por igual tanto la intimidad de los informantes como la rigurosidad de la investigación. Hemos soslayado en lo posible una excesiva proliferación de citas que hiciera farragosa la lectura del

texto. Los fragmentos incluidos, por otra parte, pretenden ilustrar, explicar o demostrar las situaciones expuestas, interpretando los mensajes.<sup>41</sup>

Por otra parte, dada la amplitud de la investigación no nos ha sido posible recoger sino una mínima parte de las vivencias compartidas. Dejamos en el archivo de la Universidad un material invaluable para futuras investigaciones.

Aparte de las perspectivas del investigador, la realidad se impone y a veces el conseguir una pequeña entrevista, robar un fragmento de tiempo, es una tarea ardua, si bien, no ha sido ese el tenor general de nuestra indagación. Gracias a la carta de presentación que suponía contar con el conocimiento (y a menudo, amistad) de las mismas pudo lograrse el corpus informativo sobre el cual empezar a trabajar. Y decimos bien, empezar. Como señala Pujadas (1992) uno de los máximos inconvenientes de la utilización del método biográfico no está en el uso en sí mismo sino en que al final cuando uno dedica muchos esfuerzos a recoger este material se encuentra con la difícil –y a veces casi imposible- tarea de ordenarlo y finalmente analizarlo. Algo similar nos ocurrió en nuestro caso.

Diseñado el guión previo, elegidos los sujetos de entrevista, solventados los escollos de la búsqueda de informantes y realizados los encuentros, debíamos enfrentarnos a un reto inmediato: la transcripción literal de las

---

<sup>41</sup> La clave completa para la decodificación de las personas intervinientes se encuentra en el Anexo correspondiente a la transcripción de las entrevistas.

entrevistas que en nuestro caso no comportó mayores dificultades, aunque tuvimos que desestimar, sin embargo, pequeños fragmentos.

Con esta documentación ya transcrita nos propusimos la utilización de un programa informático que infundiera más rapidez en la codificación de todos los relatos. Por distintas razones se desestimó tal alternativa, así que se pasó a una codificación temática, más “artesanal” si se quiere, pero que nos garantizó la posibilidad de estructurar los últimos capítulos de la tesis.

## **CAPITULO 2**

### **CONTEXTO GENERAL.**

Como ya apuntamos en la *Introducción* a nuestro trabajo, resulta imposible abordar la génesis de la Universidad sin hacer alusión a un marco de referencia más amplio: la realidad peruana de fin de siglo. En consecuencia, el presente capítulo se centra en el estudio de dos grandes ámbitos de este marco contextual: en primer lugar, la universidad peruana, con un énfasis en cómo se ha percibido a sí misma en aspectos de su propia identidad institucional; y, en segundo lugar, la Congregación de Hermanos Maristas del Perú, poniendo de relieve el desarrollo logrado por el Instituto Superior Pedagógico Marcelino Champagnat, como institución “originaria” de la Universidad.

#### **2.1. La universidad peruana.**

El propósito de este acápite es revisar, inicialmente, el pensamiento académico que sirve de base para la orientación de nuestro estudio. Nos

centraremos, en primer lugar, en los grandes modelos originarios de la universidad peruana y los rasgos actuales derivados de los mismos. En un segundo momento mostraremos la situación coyuntural de la universidad peruana de finales de los años '80.

### **2. 1. 1 Los modelos estructurales originarios.**

Todas las grandes estructuras universitarias contemporáneas, señala Darcy Ribeiro (Ribeiro, 1971: 59), pueden ser descritas como productos residuales de la vida de sus pueblos, sólo inteligibles en cuanto resultantes de las secuencias históricas particulares. La afirmación nos parece excesiva, pero nos ayuda a recuperar la línea de continuidad temporal que acontece en toda institución social y, concretamente, en la universidad. En efecto, ésta no se reinventa en cada pueblo y época, sino que es el fruto cuajado de diversas influencias que se constituyen en un auténtico legado y en una carga para cada período histórico.

Desde la década de los setenta, y más claramente de los ochenta, la universidad peruana venía sufriendo una serie de transformaciones que le iban cambiando tanto espontánea como intencionalmente. En los años finales del siglo XX, la universidad peruana se presenta históricamente bajo alguna de las grandes formas básicas o modelos estructurales que denominamos originarios.

La universidad medieval respondía eficazmente a necesidades gremiales, gubernamentales o eclesiásticas de su sociedad, por lo que –contrariamente a ciertas visiones que sólo ven en ella negatividad- fue considerada socialmente útil por la sociedad de la época. Sin embargo, con los siglos y tras la ruptura de la unidad política y religiosa europea, la universidad medieval fue disipando su ímpetu e intuición originales hasta perder actualidad y anclarse en una especie de perpetuación de instituciones pretéritas.

La revolución francesa suprimió la universidad en su forma clásica instaurando una más adecuada al Estado centralizado y totalizador. La universidad imperial, implantada por Napoleón en 1806, se organizaba como una confederación de escuelas profesionales (Ecoles) y pasaba a ser un organismo público al servicio del Estado, que la financiaba, la organizaba y fijaba no sólo sus aspectos curriculares y administrativos, sino incluso axiológicos (La Torre 1964: 29). El núcleo básico de la universidad napoleónica estuvo integrado por las grandes Escuelas autónomas. En 1896, el conjunto de Facultades autárquicas se constituyó en una federación de unidades independientes, bajo el nombre de Universidad.<sup>1</sup>

Pocos años después, en 1810, aparece en Alemania, bajo la inspiración de Von Humbolt, “la universidad de las ciencias”. Su prototipo fue la Universidad

---

<sup>1</sup> La universidad francesa comienza con la aventura revisionista de los enciclopedistas, se institucionaliza con Napoleón y, finalmente, se academiza bajo el signo del positivismo

de Berlín.<sup>2</sup> A diferencia de la universidad francesa, las universidades alemanas crecieron como una red descentralizada que facilitaba una intensa emulación entre ellas, aspecto que contribuyó vigorosamente a levantar y conservar el prestigio del trabajo académico en las universidades alemanas.

Uno de los aportes de la universidad alemana es la denominada libertad de cátedra, tanto desde la vertiente del estudiante de elegir su propio currículo y cuerpo docente, como del docente mismo para planificar y desarrollar sus actividades académicas atendiendo únicamente a los requisitos de excelencia de las mismas. Pero, sin duda, lo más significativo de la universidad alemana en su período áureo es el hecho de que la actividad creadora de la investigación aventaje a la preocupación por la enseñanza y la transmisión de conocimientos.

Cualitativamente diferente a la concepción alemana de la universidad es la propuesta orteguiana. (Ortega y G., 1930). Ortega y Gasset sitúa la cultura y no la ciencia en el centro de ser y quehacer universitario. La universidad debe desarrollarse en torno a tres grandes preocupaciones o funciones: la transmisión de la cultura, la enseñanza de las profesiones, y la investigación científica, pero la primera presenta una categoría ontológica superior.<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> La universidad alemana surgió modelada según un padrón distinto del espíritu napoleónico, pero como ella era consciente de su destino misionario, comprometida con las tareas de integración nacional y la incorporación de la cultura alemana a la civilización industrial. Humbolt y otros filósofos no sólo aportaban un pensamiento académico, sino que representaban la imagen de una Alemania autónoma, nacionalista y reivindicativa.

<sup>3</sup> La perspectiva orteguiana recoge lo mejor del concepto clásico de la universidad y se acerca, en ese sentido, a la universidad inglesa, siempre pluriforme y compleja. Oxford y Cambridge serán su quintaesencia.

La universidad clásica encuentra en Inglaterra un magnífico espacio para evolucionar y ajustarse a las nuevas circunstancias sin perder su esencia. En 1855, el cardenal Newman, consideraba que el rol de la universidad no era la investigación ni la preparación de investigadores sino que:

“El verdadero y adecuado fin de la universidad es... el pensamiento o razón ejercida sobre el conocimiento. La educación universitaria es el gran ordinario medio para un gran ordinario fin, apunta a elevar el tono intelectual de la sociedad, a cultivar la mente pública, a purificar el gusto nacional, a proporcionar verdaderos principios al entusiasmo popular

(...)

Lo prepara (al universitario) para llenar cualquier puesto con crédito y para dominar cualquier tema con facilidad. El está en casa en cualquier sociedad; tiene una base común con todas las clases; él sabe cuándo hablar y cuando guardar silencio; es capaz de conversar; es capaz de escuchar... “. (Newman 1947: 91.129)<sup>4</sup>

La universidad norteamericana, influida por la propuesta alemana, enfatizó a inicios de siglo XX la investigación -una investigación utilitaria- al servicio de la industria y de la agricultura. Fue así como los más conspicuos catedráticos fueron retirados de la docencia y dedicados a la investigación sufragada por empresas económicamente fuertes del ramo de la minería, farmacia o la industria bélica. En los antípodas de la universidad medieval, la universidad americana brindará no lo que los individuos quieren, sino lo que –supuestamente- la sociedad necesita.

---

<sup>4</sup> Esta propuesta de una educación liberal corresponde a características de la persona integralmente desarrollada, que muchos consideran como el objetivo primordial que toda universidad debe buscar.

Una de las características distintivas de la universidad norteamericana es la diversidad que le permite atender cuadros científicos y humanísticos del más alto nivel, gran número de profesionales altamente competentes y una multitud de trabajadores comunes con una buena preparación.<sup>5</sup> Otro de los rasgos reside en su autonomía funcional respecto del gobierno, aunque no de los financiadores privados, lo que lleva a las universidades a disputarse los mejores profesores del medio.

Por su parte, la universidad soviética aparece tardíamente con el siglo XX y recoge indistintamente aspectos de las universidades europeas o norteamericana, tamizándolas a través de la obligada adopción del marxismo-leninismo como método de investigación y como teoría general para la explicación de la sociedad y de la historia.<sup>6</sup>

### **2.1.2 La universidad peruana del siglo XX.**

Inicialmente la universidad peruana surge como un trasplante de la universidad castellana, cuyo epígono era, sin duda, la Universidad de Salamanca.<sup>7</sup> La fidelidad al rey y la puridad de la fe constituían los dos ejes rectores de esta universidad. Tras la independencia, la universidad peruana

---

<sup>5</sup> La universidad adiciona a la preparación de los "*colleges*", estudios de graduación y postgraduación, elevando a algunos profesionales al nivel de maestría y de doctorado.

<sup>6</sup> A pesar de una cierta influencia económico-ideológica durante la época del velascato, la universidad soviética no ejerce mayor influencia en los centros universitarios peruanos.

<sup>7</sup> Ya en el libro de Las Siete Partidas, cuerpo jurídico compilado en el siglo XIII bajo la dirección del rey Alfonso X, se define la universidad como la reunión de maestros y estudiantes en un lugar determinado con la intención de perseguir y adquirir los saberes. (Cfr. Villarán, 1981)

asumió predominantemente los cánones napoleónicos: funcionaba como un organismo estatal, organizada como una agregación de escuelas profesionales.

Los inicios del siglo XX son ricos en la reflexión sobre la universidad peruana. En 1907, García Calderón sostenía que la universidad debía forjar la unidad moral del país de cara a una solidaridad nacional. (García Calderón 1954: 134) Deustua la concebía como comisionada para la preparación de una élite dirigente de la patria (Deustua 1937:38-39), mientras que Villarán, por el contrario, proponía que la universidad debía brindar una educación popular, más práctica y más acorde con las necesidades del país. (Villarán 1973)

La segunda década del siglo pasado estuvo marcada, sin duda, por la revolución estudiantil de Córdoba (Argentina) que propugnaba abrir las puertas universitarias a todos los miembros de la sociedad. En el Perú, las reformas universitarias representaron la adopción de un rol crítico y de un cierto activismo político, pero con un claro deterioro en los niveles académicos que llevó a una crisis universitaria y condujo a algunos pensadores a replantear la función de la universidad. Rechazando toda politización de los centros universitarios, Cueto insistirá en que la universidad debe constituirse en un centro de investigación y de enseñanza (Cueto, 1947), y Miró Quesada considerará que el rol de la institución universitaria debe ser la investigación aplicada a resolver los problemas humanos de una manera racional (Miró Quesada, 1976).

En una línea claramente marxista, Ribeiro se inclina a pensar la misión de la universidad como el desarrollo del proceso revolucionario, constituyéndose en una especie de taller donde se ensayen las futuras estructuras sociales (Ribeiro, 1973).

En general, todos los autores han venido sosteniendo que la universidad debe constituirse en motor del desarrollo integral del país, tanto en el sentido económico como cultural. Felipe Herrera como portavoz del pensamiento emanado de un estudio promovido por el Banco Interamericano de Desarrollo, enfatiza también el papel de la universidad en el progreso del país, planteando a la universidad la misión de la generación y perfeccionamiento de los técnicos que necesita la sociedad tanto a nivel medio como al más alto nivel tecnológico (Herrera, 1980).

En cualquier caso es preciso señalar, que los elevados conceptos formulados por los diversos autores no han sido memorias de ningún pasado, sino apenas expresión de un ideal a ser alcanzado. La contradicción entre valores profesados y valores reales en la universidad peruana está suficientemente bien acreditado. (Cfr. Ribeiro, 1971).

### **2.1.3 La coyuntura educativa nacional en la década de los 80.**

El resultado de las elecciones de mayo de 1980 significó el rechazo a la dictadura militar y la ascensión al poder del personaje político más representativo

de ese momento, Fernando Belaunde Terry. Este segundo gobierno del Arquitecto se caracterizó, en el plano socio-político, por la aparición violenta del movimiento marxista Sendero Luminoso, surgido en el seno de la Universidad de San Cristóbal de Huamanga y liderado por un profesor de sociología, Abimael Guzmán. La falta de pericia para comprender el fenómeno impidió tomar a tiempo las medidas apropiadas. Los dos últimos años del gobierno de Acción Popular fueron nefastos. Al terrorismo se unió una inflación que sobrepasó el 200% y una fuerte devaluación de la moneda nacional.

“(…) una extraña combinación de retórica neoliberal y aplicación de políticas populistas. En efecto, a la vez que en los discursos se enfatizaba la necesidad de reducir la inflación, liberalizar los controles de precios y profundizar el proceso de apertura de la economía, en la práctica se aplicó una política fiscal expansiva y una política monetaria pasiva”. (Hamann, J. y Paredes, C, 1991: 93)<sup>8</sup>

En 1985, triunfa abrumadoramente el representante del APRA, Alan García Pérez<sup>9</sup> con el apoyo de amplios sectores sociales. Las medidas del nuevo gobierno se orientaron a frenar la inflación, a controlar los precios de las medicinas, el transporte y las subsistencias en los mercados. También resolvió suspender el pago de la deuda externa.<sup>10</sup> En 1988 decidió nacionalizar la Banca

---

<sup>8</sup> La cita corresponde a Hamann, Javier y Paredes, Carlos. “Características estructurales, estrategias de crecimiento y tendencias de largo plazo en la economía peruana”, en Paredes, Carlos y Sachs, Jeffrey, *Estabilización y crecimiento en el Perú*. Lima, GRADE, 1991, p. 93

<sup>9</sup> En las elecciones del 14 de abril alcanzó el 45 % de los votos, frente al 24 % de Izquierda Unida o el 5 % de Acción Popular.

<sup>10</sup> La decisión fue de destinar al servicio de la deuda externa el 10% del total de las exportaciones, en contra del 60 % como ocurría en ese momento

privada y las compañías de seguros, lo que desencadenó una grave crisis política, financiera y económica. Esta inusitada medida provocó fuertes reacciones e hizo que se generara una crisis de gobernabilidad, con múltiples conflictos que desembocaron en una catástrofe económica.<sup>11</sup>

Bajo la plataforma electoral de “honradez, tecnología y trabajo”, Alberto Fujimori ganó las elecciones de 1990 y asumió la presidencia de la nación. Heredaba una aguda problemática económica, un terrorismo creciente que amenazaba destruir las estructuras democráticas, una infraestructura deteriorada, el aislamiento de la comunidad financiera y una fuerte sensación de frustración en la población respecto al futuro. (Cfr. Parodi 2000: 208)

En el plano económico, el nuevo gobierno se adhirió a la lógica de libre mercado, la inversión privada, y la reinserción en el mundo de los organismos financieros internacionales. Se dio un rápido crecimiento de la economía y una fuerte reducción de la inflación y la recesión.<sup>12</sup> A nivel social, el nuevo modelo no alcanzaba a reactivar el empleo ni disminuir significativamente la pobreza. En el campo de la seguridad interna, Fujimori se propuso, con innegables logros, la eliminación del terrorismo. Resultan cuestionables, por otra parte, muchos

---

<sup>11</sup> Milla Batres afirma que lo conflictivo de la situación provocó que “entre 1988 y 1990, la inflación se disparara de un 100% a 6000%, los ingresos fiscales se redujeran al 4% del producto y la producción cayera en 22%. En el lapso de esos tres años, el país regresionó a niveles de hacía 30 años” (Milla, 1994:129)

<sup>12</sup> Así, de 7,650% en 1990 bajó a 15% en 1994. En cuanto a la recesión transitó de un -4.9% a un crecimiento de 13% entre los años citados.

aspectos del quehacer político, especialmente los vinculados con el respeto a los derechos humanos, el poder judicial y la democracia.<sup>13</sup>

En el plano educativo, durante el primer quinquenio de Fujimori, las políticas gubernamentales oscilaron entre las propuestas privatizadoras en la educación y la defensa de la educación pública. Prevalció esta última, aunque matizada por los requerimientos del Fondo Monetario Internacional y otras instituciones internacionales.

Sin embargo la rápida expansión del sistema educativo desde la década del '50, la falta de claridad doctrinal y legal de los '60, y los problemas financieros creados por la inflación durante la mitad de los '70, fueron el caldo de cultivo en el que incubaba una profunda crisis del sistema educativo y, particularmente, del sistema universitario.

A nivel educativo, recuperada la democracia se promulgó una esperada nueva Ley General de Educación que terminó por desactivar las pocas propuestas de la reforma velasquista.<sup>14</sup> Es notable en esta época el incremento de la educación Inicial (8.5% anual) y Superior (7% anual). El 17 de diciembre de

---

<sup>13</sup> El 5 de abril de 1992, Fujimori dio un autogolpe de Estado, mediante el que disolvía el Congreso, suspendía la vigencia de la Constitución, reorganizaba el poder judicial e instauraba un Gobierno de Emergencia y Reconstrucción.

<sup>14</sup> Ley N ° 23384 de 1982. Entre otras medidas, se regresó al esquema de educación Primaria y Secundaria, se eliminan las ESEPs, se desactivan los NECs y se sientan las bases para las futuras USEs, y se promulga una nueva Ley del Profesorado.

1983 aparece la Ley Universitaria N° 23733, vigente en el lapso de creación de la universidad marista.

El Estudio de Factibilidad<sup>15</sup> describe las características de esta crisis que se arrastraba desde años atrás. Aparte de su notable rigor al expresar la realidad educativa del momento, consideramos significativo apoyarnos parcialmente en él en tanto refleja la visión de la Comisión Promotora de la Universidad.<sup>16</sup> Al trazar su esbozo, el Estudio de Factibilidad agrupa las causas de esa crisis en externas e internas. (EF:16-31)

Entre las primeras, acentuaba en primer lugar la incapacidad del Estado para destinar fondos suficientes para el sostenimiento oportuno del sistema educativo en todos sus niveles.<sup>17</sup>

Sobre el sistema educativo gravitaban factores como la crisis económica y el estado de pobreza de un alto porcentaje de la población, propiciando que, aun

---

<sup>15</sup> Nos referiremos al documento denominándolo, indistintamente, *Estudio de Factibilidad* (EF), título que aparece posteriormente al ser presentado a Cámaras o *Proyecto de Creación de la Universidad*, denominación que utilizó la Comisión durante todo el período de redacción. Las citas se ubican por las siglas EF. El documento en cuestión fue íntegramente elaborado en el Instituto. Tiene formato de hoja A4, encuadernado y cosido, 177 páginas.

<sup>16</sup> En realidad la aseveración es excesiva, el diagnóstico no deja de ser parcial e intencionalmente sesgado de cara a justificar la necesidad de la nueva universidad. Sin duda, la visión de la Comisión contemplaba un abanico de percepciones más amplio y perspicaz.

<sup>17</sup> “Abundan en ese sentido los estudios sobre las metas de atención, nunca plenamente cubiertas, sobre la inversión que requieren y el presupuesto estatal destinado al sostenimiento del aparato escolar; pero, en general, resulta imposible, en todos los casos, alcanzar la suma suficiente para salvar la diferencia.”(EF: 16)

en el caso de los Centros Educativos gratuitos, los gastos que demandaban los estudios resultasen excesivamente gravosos para los sectores populares.

Un segundo elemento que agudizaba el problema educativo provenía de las tendencias demográficas. En efecto, en un país de jóvenes como era el Perú, con una fuerte tasa de crecimiento demográfico, y donde más del 60% de la población tenía menos de 24 años, no era difícil advertir las considerables dificultades que surgían a la hora de una instalación racional de los centros educativos y demás servicios que debía afrontar de continuo el sistema educativo.<sup>18</sup> Esta circunstancia se tornaba aún más espinosa ante la imposibilidad de la industria y el comercio para dar trabajo y ocupación tanto a los egresados de educación secundaria como a los profesionales egresados de las universidades y escuelas superiores.<sup>19</sup>

Más numerosas y preocupantes encontraba la Comisión las causas internas. Entre ellas resaltaba la imprecisión axiológica, la carencia de una sana filosofía y de una clara formulación de los fines y objetivos que se proponían en educación;<sup>20</sup> los cambios frecuentes en los planes de estudio, la corta duración

---

<sup>18</sup> "Tales dificultades se ven agravadas por la difícil geografía peruana, así como por la fuerte corriente migratoria hacia los grandes centros urbanos y el consecuente abandono de las pequeñas poblaciones del interior del país. Muchos, por falta de empleo, van a engrosar el mercado paralelo y el numeroso sector de vendedores ambulantes." (EF:18)

<sup>19</sup> "Todo ello agudiza el problema social creando angustia, pobreza e inseguridad, que son siempre caldo propicio para un clima de violencia como el que se está viviendo en la actualidad." (EF:18)

<sup>20</sup> "Esto explica, en gran parte, las sucesivas reformas educativas, las que, careciendo con frecuencia de una fundamentación sólida y convincente, se ven rápidamente superadas y dejadas de lado. Lo anterior ha sido tan notorio que la Ley General de Educación vigente (Nº 23384) establece en su Art. 102 que: 'El Ministerio de Educación garantiza que en lo

de los ciclos, las formas de evaluación y otros procesos administrativos; el exceso de normas, a veces detallistas, coercitivas y en algunos casos, contradictorias, que obligaban a marchas y contramarchas en el proceso educativo; el descuido y relegación de las disciplinas ético-religiosas; la "masificación" que se daba en los Centros Educativos, en especial los de gestión estatal.<sup>21</sup> Todo ello acarrea una dispersa y fragmentaria presencia del maestro y del tutor.

Un valor especial otorgaba el Estudio de Factibilidad a las deficiencias en la formación magisterial, es decir, del profesional que había de llevar a cabo la tarea formadora en todos los niveles.

“Aquí también los cambios han sido frecuentes y las normas numerosas. La ausencia de un Proyecto Nacional de Educación ha impedido la elaboración del perfil del maestro que requiere el país para la formación del futuro ciudadano. (...) Si a eso se suma la frecuente carencia de Profesores especializados en formación magisterial, es fácil deducir que la problemática educativa no tendrá solución a corto plazo” (EF: 29).

No era mejor la situación por la que atravesaba la universidad peruana. César Delgado Barreto<sup>22</sup> reconoce que, a partir de los datos proporcionados por

---

fundamental los planes y programas de estudio de los niveles de primaria y secundaria tengan una vigencia mínima de seis años...’ “. (EF:21)

<sup>21</sup> “También resulta imposible una buena organización dentro y fuera del aula, hay merma de autoridad con la consiguiente relajación de la disciplina escolar lo que fomenta el bajo rendimiento, la falta de respeto, el clima de violencia y agresividad.” (EF:24-25)

<sup>22</sup> Cfr. César Delgado Barreto. “Discurso de orden”. Ceremonia de apertura de la Universidad, 2 enero de 1990.

la Asamblea Nacional de Rectores, podía afirmarse que el Perú había tenido en las tres últimas décadas un crecimiento excepcional de la matrícula universitaria, debido a la modernización de la sociedad peruana que privilegió a la educación como un canal de movilidad social.

Según el mismo Delgado Barreto, desde los años '50 todo el sistema educativo se orientó hacia la universidad como único desenlace de calificación educativa. En 1960 las universidades eran 8 en todo el país, la población universitaria era de 30 mil estudiantes y la relación docente-alumno, 1/8. En ese mismo año se promulgaba la Ley Universitaria N° 13417 que autorizaba la creación de universidades, dando sobre todo facilidades para la creación de universidades privadas.

Al final de esa década las universidades ya eran 29, pero la problemática se agudizaba. En 1977 se declaraba el estado de emergencia en el sistema universitario y se convocaba a elecciones universitarias. Esto trajo un poco de orden y armonía a los centros universitarios. La Ley Universitaria N° 23733, aparecida en 1984, planteaba diversas normas, ofrecía formas más idóneas de gobierno universitario y de organización académica, pero sin contemplar la participación de la universidad en la planificación nacional ni su articulación con el aparato productivo.

En 1960, el Estado concentraba el 90% de la matrícula universitaria. El 10% restante correspondía a la Pontificia Universidad Católica, única universidad

---

privada existente. Para 1990, el Estado poseía el 66% de la población universitaria mientras que la universidad privada elevaba su participación al 34%.<sup>23</sup>

Y completa Delgado Barreto:

“Pero la crisis universitaria tiene también responsabilidades internas inocultables. Ellas provienen de su propia historia en este siglo: es la reforma universitaria inacabada que, al ser bloqueada en el desarrollo de sus objetivos, no pudo lograr la inserción y orientación creativa de la universidad en el proceso de modernización del país.”<sup>24</sup>

El estudio de Lusk durante la década de los ochenta (Pacheco, 1989: 117-118) nos revela que la universidad peruana estaba en caos, cualquiera fuese la perspectiva desde donde se le mirara. La calidad de los postulantes había sufrido mermas significativas. El estrepitoso fracaso de los estudios postsecundarios de corta duración arrojó fuertes contingentes de alumnos a las universidades que se vieron desbordadas en sus posibilidades. La pérdida del poder adquisitivo de los salarios empujó a un número significativo de docentes universitarios a abandonar los claustros para integrarse a actividades económicas más lucrativas. Los que permanecieron en las aulas se vieron obligados a incrementar su carga horaria

---

<sup>23</sup> De acuerdo al mismo autor, para 1990 el número de postulantes era de 397,563, de los cuales ingresarían 79,404 vale decir, el 20%. Las universidades peruanas contarían con 420,279 alumnos y 27,834 docentes con una relación docente/alumno de 1/17.

<sup>24</sup> César Delgado Barreto. “Discurso de Orden”. Apertura de la Universidad, 2 de enero de 1990.

con el consiguiente detrimento en la calidad docente y la investigación. La fuerte politización del estudiantado, sobre todo en las universidades estatales, contribuyó a deteriorar más aún la ya débil calidad universitaria. En el citado estudio, los observadores extranjeros encontraban tres tipos de universidades en el país: instituciones elitistas (pequeñas y caras), universidades públicas (carentes de fondos), y universidades privadas, verdaderas “fábricas de diplomas”.

Desde otra perspectiva, López Soria (1985:10) encasillaba las universidades peruanas en tres grupos: un reducido grupo de universidades que privilegian la calidad y la conformidad, preparando graduados para reproducir el *statu quo* existente, un pequeño grupo de universidades, principalmente entre las estatales, que enfatizan el rol crítico pero carecen de herramientas teóricas y prácticas que permitan a sus estudiantes aportar soluciones eficaces; y el resto de universidades, preocupadas por promover profesionales que carecen tanto del espíritu crítico como de una alta calidad intelectual.

Los países subdesarrollados suelen estar aprisionados en una serie de círculos viciosos de pobreza y miseria que traban su desarrollo. Evidentemente, el Perú entero estaba en una crisis generalizada que se iba extendiendo y ahondando año tras año, y la universidad peruana era un espejo donde se reflejaba, y por momentos se agudizaba, dicha crisis.

## **2.2 .La Congregación Marista y la trayectoria del Instituto Pedagógico M. Champagnat.**

Intentaremos recoger ahora la perspectiva desde la que la institución marista percibió su propia misión y la de la futura Universidad en los procesos pre-fundacionales. Para ello nos serviremos, en lo posible, de las mismas expresiones que plasmó en el Estudio de Factibilidad de creación, aun cuando alguna de ellas pueda contener un marcado cariz apologético, como puede presumirse corresponde a un documento de esta índole.

Por otra parte, si para una cabal comprensión de la Universidad, tanto en su creación como en los primeros años de su desarrollo, es preciso percibirla dentro la propia historia de la institución marista en el Perú, debemos especificar que resulta imposible indagar cumplidamente sobre la génesis de la Universidad sin hacer una explícita alusión al Instituto Pedagógico del mismo nombre.

### **2. 2.1 La Congregación de los Hermanos Maristas de la Enseñanza.**

La Congregación de los Hermanos Maristas de la Enseñanza (fms)<sup>25</sup> -comúnmente conocida como Hermanos Maristas- es, por definición, docente.<sup>26</sup>

---

<sup>25</sup> El nombre oficial dentro de la Iglesia católica es *Hermanos Maristas de la Enseñanza: Fratres Maristae a Scholis*, fms. La denominación oficial en el Perú es de Congregación de Hermanos Maristas del Perú.

<sup>26</sup> La R.S. N° 2666 del 4 de noviembre de 1945 confirma oficialmente su actuación y, en la parte resolutive, señala: "Reconocer en el Perú, a la Congregación de los Hermanos Maristas, fundada en Francia en 1817 por el Padre Marcelino Champagnat, y canónicamente aprobada

Desde su arribo al Perú en 1909, se dedicó a tareas educativas en los diferentes niveles del sistema educativo nacional.

Esta familia religiosa había sido fundada por el sacerdote francés Marcelino Champagnat (1789-1840), en un intento por hacer frente a la ignorancia y abandono en que se hallaban sumidos los pueblos rurales de su zona y, en general, de la Francia de finales del siglo XVIII y los albores del XIX, escenario de una gran agitación cultural, política y económica, de crisis en la sociedad y en la Iglesia.

El centro de la misión de Marcelino Champagnat es “dar a conocer a Jesucristo y hacerlo amar”, viendo en la educación el medio de llevar a los jóvenes a la experiencia de la fe, y de hacer de ellos “buenos cristianos y buenos ciudadanos”. La educación es para él, en su sentido más amplio, el marco de evangelización: en escuelas, en programas sociales y pastorales, y en encuentros informales. En todos ellos la institución marista se propone ofrecer una educación integral, sustentada en la visión cristiana del desarrollo personal y comunitario.

La educación del “buen cristiano y del virtuoso ciudadano” implica la formación de toda la persona, aspecto relevante para una época que no lograba superar airoosamente la dicotomía fe-razón, formar al cristiano y educar al ciudadano. Esta finalidad generará una honda preocupación en el itinerario de la formación religiosa y la formación ética, y se encarnará en una pedagogía con

---

por la Santa Sede con fecha 27 de mayo de 1903, en su carácter docente y en consecuencia declárasele apta para el ejercicio del magisterio". (Cfr. Anexo 4.1 del Estudio de Factibilidad.

rasgos propios. El estilo educativo marista se fundamenta, pues, en una visión integral de la educación, que busca conscientemente comunicar valores. A la vez que comparte esta misma visión con muchos educadores, utiliza una metodología pedagógica peculiar.

Partiendo de la convicción de que “para educar bien a un niño hay que amarlo”, las características particulares del estilo educativo marista son: la sencillez, el espíritu de familia, el amor al trabajo y el espíritu mariano. La disciplina preventiva adquiere el matiz de una pedagogía de la presencia. La educación se plantea, ante todo, como una obra del corazón.

La escuela marista se constituye en un lugar de aprendizaje, de vida, de evangelización. Como escuela, enseña a los alumnos “a aprender a conocer, a hacer, a vivir juntos, a ser”<sup>27</sup>. Como escuela católica, es un lugar de comunidad en el cual se vive y transmite la fe, la esperanza y el amor, y en el que los alumnos aprenden progresivamente a armonizar fe, cultura y vida.<sup>28</sup> Como escuela católica de tradición marista, adopta el principio de Marcelino de educar a los niños y jóvenes a la manera de María.

Las circunstancias y perfiles de las escuelas maristas distribuidas por todo el mundo varían notablemente dependiendo de su contexto social, político y cultural. Se encuentran tanto en el mundo rural como el urbano. Abarcan las distintas

---

<sup>27</sup> Cfr. Informe J. Delors. “La Educación: encierra un tesoro”. UNESCO, París, 1996; y la “Guía de las Escuelas”, pg. 105.

<sup>28</sup> Cfr. Vaticano II, *Gravissimum Educationis Momentum*, 8.; y *La Escuela Católica*, 38-43.

etapas educativas: primaria, secundaria, enseñanza superior y formación del profesorado. Pueden ser propiedad del Instituto, o bien estar dirigidas por los Hermanos bajo titularidad de las Diócesis, de Parroquias o del Gobierno.

Desde su llegada al Perú, en 1909, la Congregación ha ido fundando o asumiendo sucesivamente diferentes Centros Educativos a lo largo y ancho del territorio nacional. Algunas de estas obras todavía perduran hoy, otras han sido devueltas, por diversas circunstancias, a los fundadores o al Estado.<sup>29</sup>

Desde los años '70 la línea institucional marista se inclinó por un acercamiento a sectores más populares de la población e orientó sus esfuerzos hacia la reducción del número de obras. En las últimas décadas la institución marista enfrenta diversos retos educativos. En primer lugar, aquellos en los que están implicados los jóvenes. En ese sentido, ha optado por no quedarse inactiva ante la desigualdad social y cultural que caracteriza a todas las sociedades. En consecuencia, busca transformar las estructuras educativas actuales e iniciar nuevos proyectos en la perspectiva de una mayor solidaridad.

---

<sup>29</sup> . Reseñamos aquí el listado de las obras educativas fundadas y/o dirigidas por la Congregación Marista en el Perú desde su llegada, especificando en cursiva aquellas que dirigía la institución al momento de la creación de la Universidad: 1909, *Callao, Colegio San José*; 1913, Huánuco, Colegio Seminario San Teodoro; 1918, Callao, Editorial F.T.D; 1923, *Barranco-Lima, Colegio San Luis*; 1927, *Miraflores-Lima, Colegio Champagnat*; 1930, Jauja, Colegio Seminario San Antonio; 1932, *Huacho, Colegio San José*; 1934, San Isidro-Lima, Colegio San Isidro; 1939, *Sullana, Colegio Santa Rosa*; 1939, Magdalena-Lima, Puericultorio Pérez Aranibar; 1948, *Chosica, Escuela Normal M. Champagnat*; 1953, *Cajamarca, Colegio Cristo Rey*; 1954, Cajamarca, Escuela Normal Estatal; 1959, Tacna, Escuela Normal Estatal; 1968, *Chosica, Colegio Experimental M. Champagnat*; 1968, *S. Juan de Miraflores-Lima, Colegio Manuel A. Ramírez Barinaga*; 1970, Piura, Escuela Normal Almirante Grau; 1972, *Sullana, Colegio San José Obrero*; 1977, Sullana, ESEP Ildelfonso Coloma; 1980, Trujillo, Noviciado Santa María; 1983, *Miraflores-Lima, Centro Marista (para estudiantes universitarios)*; 1983, *Miraflores-Lima, conversión de la Normal en I.S.P. Marcelino Champagnat*.

Encuentra otro de sus retos en afrontar la tarea de compartir el carisma con el laicado en una misión compartida, en la opción preferencial por los menos favorecidos y en el compromiso de evangelizar a través de la educación.<sup>30</sup>

### **2.2.2 La Escuela Normal Superior Marcelino Champagnat.**

Con el crecimiento orgánico de la comunidad marista en el Perú, se vio la necesidad, hacia finales de los años 40, de crear un centro de formación para las vocaciones nacionales que hasta entonces eran enviadas al exterior. Una propiedad es adquirida con ese fin en Santa Eulalia (Huarochirí). A partir de ese momento irá madurando seriamente la idea de una Escuela Normal para la formación profesional de los Hermanos jóvenes. La cristalización de esa obra se plasmará en tres etapas:

#### a) Primera Etapa: Escuela Normal Interna.

Se inicia esta etapa con la puesta en marcha de la "Sección Especial" de Formación Magisterial en la sede de la Congregación de los Hermanos Maristas, en Santa Eulalia (Huarochirí).<sup>31</sup> La matrícula queda expresamente restringida a los miembros de dicha Congregación. Esta *Sección Especial* lleva el nombre de

---

<sup>30</sup> En "*La Guía del Maestro*" (1853), texto que brotó como fruto maduro de la experiencia y reflexiones educativas de Marcelino Champagnat y en el documento "*Misión Educativa Marista*", aparecido en 1998, se recoge la reflexión de la Congregación Marista en torno a su propia identidad y al sentido de su misión en el mundo. Evidentemente no son los únicos documentos en las que encontramos el pensamiento pedagógico oficial de la Congregación Marista, pero son –sin duda- las dos obras específicamente orientadas a presentar el proyecto educativo institucional.

<sup>31</sup> Esta sección es aprobada por R.M. N° 1458 del 11-04-1948.

*Escolasticado Santo Tomás* de Aquino hasta el año 1960, fecha en que se autoriza la nueva denominación de Escuela Normal "Marcelino Champagnat".

Mientras tanto, y al amparo de la legislación correspondiente, los cursos vacacionales de la "Sección Especial" se transforman en cursos regulares anuales. En 1965 llega la ratificación para el funcionamiento definitivo de la Escuela Normal.<sup>32</sup>

Pero los Programas de Estudios oficiales, que eran comunes a todas las Escuelas Normales del país, resultaban inadecuados para la formación completa de los religiosos educadores. Es por ello que los responsables intentaron subsanar este vacío formativo procurando ajustar los programas a sus necesidades y apostando por programas flexibles. Finalmente obtendrán, en 1967, que se otorgue a la Escuela Normal el carácter de Experimental-Piloto, con programa propio. Al año siguiente se crearán la Escuela y Colegio de Aplicación con carácter de Laboratorio Experimental, siempre en el distrito de Santa Eulalia (Huarochirí).<sup>33</sup>

b) Segunda Etapa: Escuela Normal Abierta.

---

<sup>32</sup> Los cursos vacacionales se aprueban por R.M. N° 6260 del 20-05-58. El funcionamiento definitivo es ratificado por R.S. N° 1045 del 10-09-65.

<sup>33</sup> La R.S. N° 1482 del 28-12-1966 otorga el carácter de Experimental-Piloto, con programa propio aprobado por R.M. N° 2326 del 17-08-1967. La Escuela y Colegio de Aplicación con carácter de Laboratorio Experimental son creados por R.M. N° 0942 del 12-06-1968. Es significativo que, en el numeral 3° de dicha Resolución se "agradece a la Congregación Marista la valiosa colaboración que ofrece al Supremo Gobierno".

La génesis de la Escuela Normal nos remite, sin duda, al proceso de nacimiento de la mayoría de las primeras universidades: inicialmente se trataba de un centro de estudios intra-claustro, para la formación específica de los miembros de la institución religiosa marista y la mayoría del personal docente pertenecía a la misma institución.

Diversas razones obligaron a trasladar la sede académica de la Escuela Normal de Santa Eulalia a Lima.<sup>34</sup> El traslado se realiza en el año 1974 al mismo tiempo que se aprueba el ingreso de miembros de otras Congregaciones Religiosas tanto de varones como de mujeres. El programa especialmente ajustado a la formación de educadores religiosos atrae a numerosas Congregaciones.<sup>35</sup>

Un nuevo y significativo paso en la configuración de la Escuela Normal fue el de viabilizar el ingreso a los laicos deseosos de consagrarse a la docencia en la Línea de Educación Religiosa.<sup>36</sup>

Con la Reforma Educativa de 1972 se da una drástica reducción del número de Escuelas Normales; son clausuradas todas ellas, excepto diez

---

<sup>34</sup> Evidentemente, mantener un centro de este tipo fuera de Lima (Santa Eulalia, Huarochirí) representa dificultades de traslado de personal docente cualificado, dificultad a la que hay que añadir la fuerte disminución de las vocaciones religiosas que empezaba a hacerse sentir dentro de la institución marista.

<sup>35</sup> La R.M. N° 1131 del 14-05-69 permite el ingreso de miembros de otras Congregaciones Religiosas. Son más de cien Congregaciones las que han tenido algún miembro formándose en la institución.

<sup>36</sup> Oficio N° 025-EDS/OTDA del 06-01-1976).

estatales y sólo una particular, la Escuela Normal M. Champagnat. Dichas Escuelas Normales serían reemplazadas por Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEPs) de rango académico inferior, con la finalidad de preparar Profesores para la Educación Básica Regular.

La Escuela Normal M. Champagnat, al mantener el mismo currículum de estudio, conservó la facultad de otorgar títulos válidos para toda la Secundaria.<sup>37</sup>

c) Tercera Etapa: Expansión y Consolidación.

Tres elementos importantes caracterizan la última etapa de esta obra: la apertura de de la modalidad A Distancia o No Regular (1977); el Programa de Formación de Profesores de Educación Religiosa con mención en otra Especialidad; y el Programa de Complementación Pedagógica para Sacerdotes.<sup>38</sup>

### **2.2.3 El Instituto Superior Pedagógico Marcelino Champagnat.**

De acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 23384), la Educación Superior, incluida la formación del Profesorado, se realizaba en Universidades y en Institutos Superiores Pedagógicos. Las antiguas Escuelas Normales fueron evaluadas y las que reunían las características exigidas por la Ley, fueron convertidas en Institutos. La Escuela Normal Superior M. Champagnat se

---

<sup>37</sup> R.M. N° 125-83-ED del 22-02-1983.

<sup>38</sup> Por lo demás la estructura y funcionamiento permanecen idénticos.

convierte así en Instituto Superior Pedagógico del mismo nombre.<sup>39</sup> Esta transformación comportó algunos cambios significativos.

En primer lugar, en cuanto al régimen académico, el nuevo Instituto mantuvo la finalidad y objetivos de la institución de origen. La duración de los estudios aumentó a cinco años para los estudios de la Modalidad Regular y a seis para la Modalidad A Distancia. Fue éste un cambio importante que permitió profundizar la preparación del maestro en todas las áreas del currículum que se desarrollará en el mismo número de años de estudio que las Universidades fijaban para la obtención del Bachillerato y la Licenciatura en Educación.

El currículum del Instituto Champagnat<sup>40</sup> contenía una serie de innovaciones interesantes, en razón a la confianza que depositaba el Gobierno en esta Institución de Formación Magisterial. Se trataba de un Programa Específico que ampliaba el número de opciones hasta cubrir todo el abanico de la demanda del sistema educativo: Inicial, Primaria y todas las Especialidades de Secundaria con énfasis en la formación de Profesores de Educación Religiosa. Igualmente se establecían ocho segundas y ulteriores especialidades.

Se mantuvieron las dos Modalidades de la antigua Escuela Normal: la Modalidad Regular con cinco años de duración y con estudios regulares de abril a

---

<sup>39</sup> Por D.S. N° 411-83-0 de fecha 28-12-1983, la Escuela Normal Superior M. Champagnat se convierte así en Instituto Superior Pedagógico del mismo nombre.

<sup>40</sup> Aprobado por R.V.M. N° 1177-85-0 del 18-07-1985.

diciembre, en dos semestres académicos anuales, y la Modalidad A Distancia con seis años de duración. Esta, a su vez, comprendía tres etapas: la etapa Escolarizada (enero-febrero) en la sede del Instituto; la etapa A Distancia con trabajos para realizar en el lugar de residencia del estudiante, y la etapa de evaluación final, en la sede central del Instituto. En ambas modalidades se trabajaba un currículum flexible que permitía adaptar una serie de asignaturas a las necesidades propias de los estudiantes y de su zona de trabajo.

En cuanto a los recursos humanos, el Instituto contaba en esta época con un cuerpo de Profesores esmeradamente seleccionado, provenientes de la misma Congregación Marista, de diferentes universidades o de la Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima, todos ellos con amplia experiencia en la docencia superior. El alumnado que concurría a las aulas del Instituto, en sus dos modalidades de estudio, provenía de todo el país (EF: 70). La Modalidad Regular llegó a contar con unos 250 alumnos y la Modalidad A Distancia con unos 500. En esta última modalidad se reservaba el 90% de vacantes para los alumnos provenientes de provincias.

Económicamente, el Instituto se desenvolvía en función a los ingresos derivados de las matrículas y pensiones de los alumnos, el aporte de la Congregación Marista, la ayuda de entidades católicas del país y del extranjero, y la venta de servicios diversos.

En cuanto a su infraestructura, durante sus primeros 25 años, la Escuela Normal funcionó en su local propio de Santa Eulalia (Huarochirí). Desde su traslado a Lima operaba en Miraflores utilizando las instalaciones que la Promotora ponía a su disposición, compartiendo un vasto número de ambientes con el Colegio Champagnat.<sup>41</sup>

---

<sup>41</sup> En realidad, el año 1973 funcionó en el local del Colegio marista de San Isidro (hoy desaparecido). Desde 1974 ha venido funcionando en Miraflores (Mártir Olaya, 162).

### CAPITULO 3

#### LOS ORÍGENES DE LA UNIVERSIDAD MARCELINO CHAMPAGNAT.

Creemos provechoso vincular, desde el inicio de nuestro trabajo de investigación, el origen de la Universidad M. Champagnat con un proyecto educativo marista integral. Esta perspectiva ayudará a reconocer en ella una tradición configuradora, e inquirirnos por el itinerario de un anhelo largamente acunado por la comunidad marista en el Perú, itinerario que cristalizará oportunamente con la creación de la Universidad.

La noción de proyecto va ligada a *pensamiento de hacer algo, apunte, bosquejo, croquis*. Proyecto y prospecto están asociados y remiten a la *acción de considerar algo, planear, imaginar, mirar hacia delante*.<sup>1</sup>

“el proyecto puede definirse como una conducta de anticipación que supone el poder representarse lo inactual (que no es actual) y de imaginar el tiempo futuro por la construcción de una sucesión de actos y de acontecimientos”. (Cros, 1994: 802)

---

<sup>1</sup> Todas las referencias terminológicas sobre “proyecto” han sido extraídas del “Dictionnaire encyclopedique de l’éducation et de la formation”. Nathan Université, Paris, 1992.

La aspiración de contar con una universidad marista rondó, como ilusionante y recurrente preocupación (a menudo con un alto grado de ingenuidad), entre personas y grupos maristas mucho antes de que el proyecto definitivo adquiriese una formulación concreta. Algunas mentes más clarividentes o ubicadas en tareas más afines al campo de la educación superior alcanzaron incluso a concretizar tal intuición en propuestas precisas. Sin embargo, las deseadas previsiones estuvieron lejos de cumplirse. El sueño de aglutinar intereses y posibilidades distó mucho de ser realidad.

Presentaremos, de modo forzosamente sintético, los antecedentes más significativos del proyecto definitivo de creación de la Universidad para poder ubicarlo en un contexto histórico adecuado. Muchos de estos aspectos serán ocasionalmente matizados o desarrollados con mayor amplitud y hondura en capítulos sucesivos. Las penosas omisiones o el paso excesivamente rápido sobre aspectos substanciales vendrán forzados por el carácter mismo de este trabajo, pero también por las muchas lagunas que la historia global de la Universidad presenta en la actualidad.<sup>2</sup> Desarrollaremos el capítulo siguiendo, en lo posible, el orden cronológico de los hechos.

### **3.1 Los primeros sueños e intuiciones.**

Como acabamos de señalar, la intención de fundar una universidad ha acompañado insistentemente, si bien de una manera difusa e imprecisa, el

---

<sup>2</sup> Ya hemos señalado que en nuestro trabajo nos centraremos fundamentalmente en aquellos elementos de la historia de la Universidad que hacen referencia concreta a nuestra área temática.

quehacer educativo marista en el Perú, principalmente a partir de la segunda mitad del siglo XX. Los diversos proyectos tuvieron un desigual desenlace. No contamos con referencias escritas sobre estas inquietudes, pero disponemos de suficientes testimonios orales.<sup>3</sup>

Una primera tentativa con posibilidades reales de éxito tuvo lugar en 1968:

“En efecto, el Hno. Victorino Elorz fue encargado de hacer un trabajo al respecto y se inició bajo (sic) un proyecto de Estatutos de la Universidad del Rímac y se tomaron también contactos con elementos políticos de los cuales hubo respuesta muy favorable”.<sup>4</sup>

La ausencia de huellas explícitas nos lleva a especular que el plan no pasó de un mero nivel de estudio preliminar e interno.<sup>5</sup> Sin embargo, el tema de la universidad –siempre ligada a la Escuela Normal de esa época- seguía siendo un lugar común en los proyectos educativos de la institución marista. No es de extrañar que el Superior General en su visita al Perú, inquirido por el futuro de la Escuela Normal, se expresase señalando que “no podemos privar a la Iglesia de

---

<sup>3</sup> En general, comunicaciones orales de miembros de la Congregación marista.

<sup>4</sup> El documento en referencia es el Oficio-Circular Provincial N° 004, del 8-07-1982. Nosotros lo codificaremos como “CC”. Se trata de un documento fundamental para comprender el pensamiento oficial del momento (hay que recordar que está escrito por el Provincial), y refleja la visión de un amplio sector de la Congregación en el Perú. Sin embargo, de acuerdo con el Acta del Capítulo Provincial del 18 de setiembre de 1982, la ajustada votación llevada a cabo en ese Capítulo Provincial inmediato posterior nos lleva a considerar que si bien la posibilidad de una universidad era de común aceptación, no gozaba de tantas simpatías el modelo concreto que se propone en la Carta Circular.

<sup>5</sup> El Consejo Provincial del Perú constituye la instancia ordinaria para sancionar decisiones de este tipo, tal como lo expresan las Constituciones de los Hermanos Maristas (Art. 150.1.12) La ausencia de anotaciones en sus Actas nos inclina a sospechar que la propuesta no llegó a discutirse en este nivel.

un bien multiplicador de agentes de pastoral. Se podría pensar (...) en crear o elevarla (a la Normal Champagnat) a rango de Instituto Universitario”.<sup>6</sup>

En la década de los 80, el viejo propósito recuperará nuevamente actualidad y llegará a constituirse en un proyecto aceptablemente documentado. En esta ocasión se esbozan tres posibilidades. Esta triple alternativa no es sino una argumentación claramente retórica: planteada la inconsistencia de las dos primeras resultará claro que la mejor alternativa, o tal vez la única válida, es la tercera.

En 1982 fue aprobada una nueva Ley General de Educación. En ella las Escuelas Normales se consolidaban, “previa evaluación”<sup>7</sup>, en Institutos Superiores Pedagógicos. La primera alternativa sería, pues, la transformación de la Escuela Normal en Instituto, lo cual -en el pensamiento de los alentadores del Proyecto- se presentaba como sumamente viable por cuanto, “la seriedad, organización y prestigio de la Normal hace que tengamos más de un 90% de posibilidades de que sea así” (CC: 2).<sup>8</sup> Sin embargo, la imposibilidad de otorgar Títulos Profesionales de Licenciatura y Grados Académicos universitarios, así como la

---

<sup>6</sup> El Superior General en ese momento era el Hno. Basilio Rueda, de origen mejicano y con mucha experiencia en este campo por haber pasado amplios períodos de su vida en los claustros universitarios. La cita está tomada del Acta de Consejo Provincial del 28-II-81.

<sup>7</sup> En efecto, el artículo N° 64 de la Ley de Educación N° 23384 explícitamente señalaba: “Las actuales Escuelas Normales se consolidarán en los Institutos Superiores Pedagógicos previa evaluación por el Ministerio de Educación. La evaluación tendrá en cuenta las características propias de cada Escuela y las necesidades de la planificación educativa”. (Décima Disposición Transitoria)

<sup>8</sup> De hecho, la transformación de Escuela Normal en Instituto Pedagógico, que se hizo por esas fechas, no ofreció ningún problema administrativo-legal.

poco pragmática dependencia del Ministerio de Educación que soportaban los Institutos Pedagógicos, tornaban la propuesta poco atractiva. No era ajeno a esta percepción el hecho de que, en la nueva Ley de Educación, los Planes de Estudio de los Institutos Pedagógicos pasaban de 8 a 10 semestres de extensión, es decir, la duración habitual de las carreras universitarias. A la ya habitual debilidad de atracción de la Escuela Normal frente al rango universitario de las Facultades de Educación se unía ahora el inconveniente de equiparar la extensión de sus estudios.

La segunda alternativa venía dada por la transformación de la Escuela Normal en Facultad de Educación. Esta propuesta fue rechazada igualmente a priori por considerar que en la futura ley universitaria –en ese momento en proyecto- no era viable la conformación de una universidad con menos de tres Facultades.

Dentro del razonamiento seguido por los promotores del proyecto sólo procedía, como sólida y razonable, la alternativa de crear “una universidad pequeña pero de gran calidad”. Esta universidad conjugaría adecuadamente aspectos concretos como la formación interna de los miembros de la institución religiosa, las necesidades del país y los intereses mayoritarios de los ex-alumnos de colegios maristas. En ese sentido se consideraba que, en cuanto a su constitución,

“...lo siguiente podría ser lo más adecuado:  
Facultad de Educación  
Facultad de Ingeniería (con dos carreras: Mecánica e Industrial)

Facultad de Economía (con dos carreras: Economía y Administración)  
Facultad de Derecho". (CC: 9)

Las Facultades de Psicología y de Ciencias de la Comunicación, aunque se las consideraba las "más cercanas a nuestra tarea educativa tienen el problema de los pocos ex-alumnos que van a ellas", por lo que se descartaban en los momentos iniciales de la Universidad. (CC: 9)

En consecuencia, la universidad propuesta estaría conformada inicialmente por 4 Facultades que ofertarían 6 carreras, pudiendo llegar a ser 6 las Facultades y 9 las carreras brindadas en ellas. Previendo que recibiría "una sola sección por año y solamente el primer semestre, nos daría un ingreso de 300 alumnos al año". (CC: 10) Contando las ineludibles deserciones, se vislumbraba una población universitaria de unos 1.200 alumnos en el nivel de estudios de Grado.

Los organizadores soñaban con una universidad de una calidad excepcional, sin contentarse "con ser una más del montón". Se pensaba aplicar, por ejemplo, cursos enteros o parte de ellos grabados previamente en video "por profesores brillantes del país o del mundo", la extensión de las semanas de duración de los semestres incluyendo semanas de lecturas selectas obligatorias, internados en, al menos, los dos primeros años a fin de profundizar realmente en los estudios superiores... (CC: 10).

El estudio planteaba que la decisión no podía esperar pues la situación política "difícilmente podría soñarse mejor":

“De salir (...) como está previsto, jamás la historia peruana habrá dado una mejor oportunidad para que los promotores creen una Universidad y mantengan su control. Como con seguridad se van a crear muchas (en este momento hay 14 peticiones a nivel nacional) es posible que luego por un largo tiempo se dificulte su creación que se debe hacer por Ley.” (CC: 11)

La propuesta careció del éxito anhelado. No logró conseguir la aprobación de la sede central de la Congregación Marista que veía con cierto recelo algunos aspectos esenciales del proyecto.<sup>9</sup> La ausencia de documentos escritos sobre el tema, hace difícil dar una palabra final sobre los motivos determinantes de la negativa. No obstante, el análisis de las comunicaciones epistolares (que serán motivo de estudio detallado en el capítulo siguiente) mediante las cuales los Superiores de Roma otorgan el beneplácito al proyecto de 1989, nos autoriza a postular las probables razones de fondo de la negativa. Por otra parte, las versiones orales de personas involucradas directamente en el proceso confirman nuestra propuesta.

Tres son, en nuestra opinión, las objeciones primordiales de Roma al proyecto de 1982: la falta de una claridad evangelizadora en el objetivo fundacional de la universidad, el peligro latente de un crecimiento inorgánico que tornara dificultoso el control de la universidad, y la falta de una opción explícita e

---

<sup>9</sup> El tema fue ampliamente debatido en diversas instancias institucionales. En Capítulo Provincial fue propuesto a debate y aprobado en una apretadísima votación. (Ver Actas del VI CP, segunda sesión, 18 setiembre de 1982). El Consejo Provincial reflexionó y deliberó diversas ocasiones. De acuerdo a Actas de Consejo, al menos en tres sesiones constituyó un punto importante de la agenda: 18-08-82, 28-10-82 y 13-11-82.

inequívoca a favor de los sectores poblacionales más desfavorecidos.<sup>10</sup> Es indudable que también influyó poderosamente la coyuntura concreta que vivía la institución marista en el Perú, especialmente si consideramos que el modelo de universidad no era coherente con las políticas de racionalización de obras que venía aplicando la provincia marista del Perú. Evidentemente, aparte de una mayor complejidad organizativa, la dimensión de la nueva universidad era al menos, en términos reales, unas cinco mayor que el Instituto Pedagógico en ese momento.

Después de esta somera reseña, cabe plantear hipotéticamente si la proximidad temporal entre los proyectos de 1982 y de 1989 no implica una idéntica o muy similar concepción de la universidad marista. Contra lo que cabría esperar, tal suposición no se ajusta a la realidad. Obviamente, ambos proyectos reflejan parte del espíritu institucional marista del momento, pero están lejos de ser proyectos homogéneos y monocordes: la idea del primero surge desde un cargo jerárquico, prioriza la formación de profesionales en general y se orienta –al menos teóricamente- hacia el público objetivo de los ex -alumnos de los colegios maristas; el segundo es delineado por personas con funciones eminentemente académicas y formadoras, enfatiza la formación de docentes y catequistas, e

---

<sup>10</sup> Indudablemente, en la opinión del Consejo General pesaba la demasiado ajustada votación a favor del sí a la universidad del Capítulo Provincial (13 votos sobre un total de 25). La falta de documentos escritos nos dificulta llegar a conclusiones definitivas.

intenta responder fundamentalmente a las necesidades formativas de los miembros de la propia institución u otras similares.<sup>11</sup>

### **3.2 Ilusiones y desencantos.**

Durante los años posteriores a 1982 se renunció a cualquier iniciativa fundacional por considerarla inviable, tanto por la dinámica interna de Congregación marista en el Perú como por las grandes dificultades que mostraba el Congreso de la República para la creación, especialmente en Lima, de nuevas universidades.<sup>12</sup> Con una prudente cautela la comunidad marista fue consolidando sus esfuerzos en torno al Instituto Pedagógico Champagnat, en espera de una coyuntura más favorable. No abandonaba la aspiración a convertirlo en un gran centro universitario que colmase las viejas aspiraciones, pero las dificultades se juzgaban insalvables. A finales de la década de los ochenta, el antiguo sueño de la universidad marista se mostraba como una auténtica quimera.

Corrían los primeros meses de 1989 y nada hacía sospechar un cambio substancial en las perspectivas. Sin embargo, el antiguo proyecto estaba punto de ser una realidad. Pero esta vez –paradojas de la historia- los mentores del proyecto no partirán de una inicial y definitiva iluminación, sino que tendrán que

---

<sup>11</sup> En efecto, el proyecto de 1982 es una idea personal, aunque dialogada con algunas personas, del Hno. Provincial en ese momento. Nótese que todas las discusiones y deliberaciones son posteriores a la Carta Circular N° 04.

<sup>12</sup> Conviene recordar aquí que la última Universidad estatal aprobada por el Ejecutivo (el Legislativo fue disuelto en el período del velascato) para la ciudad de Lima era la Universidad José Faustino Sánchez Carrión en 1968; y, en cuanto a privadas, la Ricardo Palma (1969). Es decir, en el lapso de 20 años no había sido creada ninguna universidad en Lima.

caminar por los tortuosos senderos de la duda, la progresiva y, a menudo, irónica iluminación: la tan añorada universidad será fruto de tanteos, ilusiones y desencantos, y deudora -si es que son dables- del azar y la coincidencia. Es más, la decisión de retomar el plan no provendrá de sesudas y complicadas reflexiones sino de un hecho aparentemente trivial.

En los veranos de 1987 y 1988 el Instituto Pedagógico había ofrecido a sus exalumnos un curso de Complementación y Perfeccionamiento que se presentaba bajo la denominación genérica de “estudios de postgrado”, terminología utilizada en un sentido –a nuestro modo de ver- evidentemente laxo, ya que era de meridiana claridad que esa denominación, en sentido estricto, sólo podían conferirla, conforme a Ley, las universidades.

A pesar de ello, algunos exalumnos que habían cursado los mencionados estudios, procuraban ver la posibilidad de que se pudiese hablar de un postgrado “stricto sensu”. En este contexto hay que inscribir la visita que realiza, en el verano de 1989, un ex-alumno a la Dirección del Instituto.<sup>13</sup> En una informal conversación con los Hnos. Antonio Castagnetti Morini y Pablo González

---

<sup>13</sup> Se trata de Manuel Álvarez. En fechas posteriores se acercará con algún compañero más para dialogar con el mismo propósito. Su primera propuesta era bastante modesta: el tipo de estudios como los que se ofrecían, podía conducir al Título de Especialista, que tendría “valor universitario”, denominación por demás ambigua. Posteriormente, y al ardor del entusiasmo de la conversación, salió la posibilidad de que el Instituto tuviera “rango” universitario o una Facultad universitaria. Según su versión, nunca confrontada, había un alto nivel de probabilidades de éxito en ambas alternativas. Ante el interés manifestado por los directivos del Instituto, en días posteriores ofreció un modelo de solicitud que no tuvo mayor futuro. Analizado a la distancia, el borrador del documento adolece de una fundamentación sólida y contiene abundantes imprecisiones. En el mejor de los casos, no implicaba valor universitario.

Franco,<sup>14</sup> a la sazón Director General y Subdirector Académico, respectivamente, del citado Instituto, manifestó la conveniencia y la posibilidad de que el Instituto pudiera otorgar un valor mayor a sus estudios, alcanzando, incluso, el rango universitario.

El planteamiento fue tomado con una prudencia rayana en la incredulidad. En realidad, ambos directivos habían analizado cuidadosamente las posibilidades y límites del Instituto y conocían perfectamente la escasísima viabilidad de la propuesta. Si bien se sintieron atraídos por la proposición, las razones para seguir considerando inasequible la creación de la universidad eran excesivamente sólidas y consistentes.

Las intensas actividades académicas del Instituto en los meses veraniegos ocuparon sus esfuerzos y preocupaciones. Por otra parte, el interlocutor principal no volvió a concurrir. Ambos factores provocaron que el proyecto no pasase de una sugestiva propuesta. Todo hacía suponer el precipitado final de una iniciativa que apenas había llegado a conocer un tímido comienzo.

Sin embargo, y contra toda lógica aparente, la idea de la Universidad marista, adormecida tras una etapa anodina y gris, despertó con una nueva ilusión. Ni la memoria de los protagonistas, ni documento alguno nos pueden iluminar sobre cómo se desarrollaron los hechos en los meses de febrero y marzo de 1989. Debemos presumir que fueron jornadas de frecuentes diálogos, intensos

---

<sup>14</sup> A partir de ahora, y salvo que se indique expresamente lo contrario, nos referiremos a ambos con apelativos referenciales como los encargados o los “responsables del Proyecto”, la “Comisión promotora” u otros similares.

intercambios de ideas y sentimientos, de propuestas, de sueños, de marchas y contramarchas. A finales de marzo, ambos dirigen una carta al Hno. Superior Provincial y su Consejo.<sup>15</sup> La misiva no es, en modo alguno, un modelo de género epistolar. El gran valor documental de este texto radica en condensar la primera visión del Proyecto de creación de la Universidad.

Desde el inicio de la carta son ya percibibles algunos rasgos consistentes a lo largo de todo el proceso fundacional. En primer lugar, la Universidad privilegiará la formación de docentes, a tal punto que se le concibe con una sola Facultad, la de Educación. En buena cuenta, no se trata de una creación *ex nihilo*, sino de prolongar, mejorando las condiciones generales de funcionamiento, el propósito general del Instituto confiriéndole una estructura universitaria.

Así, pues, la ausencia inicial de una clara idea de una institución universitaria cualitativamente diferente del Instituto Pedagógico tiene su lógica y su justificación: la iniciativa de creación de la Universidad se fragua en los círculos académicos del Instituto Pedagógico. En la carta se cita a dos centros universitarios limeños. Esta puntual referencia tiene por objeto, única y exclusivamente, plantear la posibilidad de una universidad con una única Facultad (como era el caso de la Facultad de Teología) o de que sólo sea de Ciencias de la Educación (como La Cantuta). La referencia está totalmente alejada de cualquier

---

<sup>15</sup> Poseemos el original enviado al Consejo. Formalmente, el texto está escrito a máquina, con caracteres pequeños, y en una sola cara. Las ideas expresadas en ella dan la sensación de que han sido trabajadas, sopesadas y recogidas concisamente; sin embargo, frases que sólo sugieren ideas más amplias, márgenes no perfectamente ajustados, interlineado no muy homogéneo... nos permiten percibir que la carta fue físicamente escrita con cierta premura. El estilo literario corresponde al Hno. Antonio. La tipografía de la carta corresponde a una máquina de escribir que él usó durante largos años.

consideración paradigmática de los citados centros universitarios. El texto de la comunicación tiene un sabor a espontaneidad propia del lenguaje oral:

“los suscritos... después de reflexionar seriamente sobre la realidad actual de la institución (ISP) y sobre las prioridades venideras, hemos pensado que sería conveniente iniciar los estudios y contactos necesarios para transformar o convertir el Instituto ya sea en FACULTAD DE EDUCACIÓN al estilo de la Facultad de Teología Pontificia y Civil del Seminario (sic) o, mejor todavía, en Universidad Particular de Educación Marcelino Champagnat, al estilo de la Universidad Nacional de Educación Guzmán Blanco (La Cantuta)”.<sup>16</sup>

El texto desarrolla una breve descripción de la cantidad y características del alumnado, así como de los estudios y títulos que ofrece el Instituto, poniendo énfasis en los aspectos de formación de religiosos, religiosas, sacerdotes y agentes de pastoral, y mostrando las “ventajas que traería consigo la transformación o conversión del Instituto en Universidad”.

Señala, en primer lugar, como una gran ventaja “la mayor libertad de acción e independencia en Planes y Programas”. Para poder comprender cabalmente este anhelo hay que tener presente los constantes vaivenes de la política educativa nacional, a veces errática; especialmente en torno a la Educación Superior Pedagógica, sufrida por el propio Instituto Pedagógico durante el cuarto de siglo de existencia: cambios en la duración de los estudios, en la denominación de especialidades, en los engorrosos trámites para aprobar o modificar la currícula, la inadecuada fiscalización, etc. Tal vez, el aspecto que más

---

<sup>16</sup> Ver carta de marzo de 1989.

gravitaba era la opinión que circulaba en el Ministerio de Educación en el sentido de que la formación de maestros retornaría a una duración de tan sólo 4 años, lo que implicaría una merma sustantiva en la calidad del futuro profesional y la consiguiente desvalorización de la carrera de maestro.

En segundo lugar, la carta señala como un aporte de la futura universidad la “formación seria de un laicado comprometido con la enseñanza de la Religión o de la enseñanza en otras líneas educativas con sentido cristiano”; y la “mejor formación y prestigio profesional tanto para nuestros formandos como para los miembros y formandos de Congregaciones religiosas”. La Escuela Normal, nacida como una institución “intraclaustro”, a la usanza de las Universidades Menores del barroco europeo, para miembros de la Congregación marista se había ido abriendo, no sin algún tipo de recelo o de inconvenientes legales, a otras Congregaciones y al laicado comprometido. En la carta se recoge y amplía esta perspectiva formativa de agentes educativos con una formación y compromiso evangelizadores que será, con distintas expresiones, el *leit motiv* que conducirá a la creación de la Universidad. Su reiteración a lo largo de los documentos o del compartir oral nos reafirma este rasgo específico en la identidad de la Universidad.

Dos razones fundamentales respaldaban esta opción. Una, de cuño doctrinal, provenía de la aspiración de acoger los llamados de una nueva eclesiología que privilegiaba la noción de Iglesia-comunidad, donde clero, religiosos y laicos participan de la misma dignidad y son igualmente evangelizados y evangelizadores. Otra, de orden más bien práctico, buscaba

hacer frente a los elevados costos que exigían las nuevas estructuras universitarias.

Un tercer objetivo, tal vez no muy afortunadamente expresado en la carta, era el de obtener “mejores posibilidades de estudios de Postgrado”. En efecto, desde hacia tiempo se percibía como una debilidad de la Escuela Normal y del Instituto Superior M. Champagnat el hecho de que sus egresados tuviesen que completar estudios en diversas universidades. Esto frenaba la posibilidad de mantenerlos conectados afectiva y académicamente a la Institución. La dificultad para seguir manteniendo los vínculos que favoreciesen la prolongación en el tiempo de los valores vividos en el Instituto, llevaba aparejada –así se percibía– una pérdida sustantiva de la identificación con la casa de estudios de origen e, incluso, un quebranto de la propia identidad como docente cristiano comprometido.

Junto a estos tres motivos configuradores, se precisan otros menores referidos al valor de los títulos universitarios, a las mayores facilidades de convalidación, etc.

Más adelante, los solicitantes –que se presentaron al inicio del documento como “Director y Sub Director Académico (del ISPMCh)” – reafirman que

“el Instituto, en su transformación o conversión en Universidad, debe mantener sus actuales lineamientos, orientaciones, prioridades y objetivos de formar Profesores de Religión... y de servir de apoyo a la formación cristiana y religiosa de los miembros y aspirantes de

Congregaciones Religiosas así como de los laicos comprometidos con la Iglesia en la docencia...”<sup>17</sup>

El documento pone de relieve -y lo podremos percibir a lo largo de los procesos de 1989- que los gestores de la iniciativa partían de dos grandes convicciones: que la universidad surgía como una transformación del Instituto (el Instituto tendría “categoría universitaria”) y que en la nueva entidad universitaria se mantendría la línea del Instituto en cuanto a políticas, axiología y concepciones pedagógicas.<sup>18</sup>

Finalmente, solicitan al Consejo Provincial

“autorización de principio y apoyo para iniciar los estudios y contactos pertinentes que prometen ser largos, tediosos e inseguros en sus resultados, pero que creemos ser (sic) útiles para el futuro de la Institución, de la Provincia y de la misma Iglesia Peruana”.<sup>19</sup>

La solicitud logró asentimiento en la sesión que el Consejo Provincial realizó el día siguiente, 29 de mayo. Aparentemente, la respuesta positiva fue comunicada tan sólo verbalmente, lo que era práctica común en la institución marista para solicitudes genéricas como la presente. En las Actas del Consejo encontramos una breve pero sustantiva reseña:

---

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> El primer supuesto era, evidentemente, errado. La creación de la Universidad es jurídicamente totalmente independiente de la existencia del Instituto. Hay que recordar que nos movemos en los inicios de un proyecto nacido como una intuición que poco a poco irá aclarándose.

<sup>19</sup> Ver carta de marzo 1989.

“c) la Dirección del Instituto Champagnat solicita el visto bueno de principio con el fin de convertir el Instituto en Facultad o Universidad de Educación siempre que sea posible salvaguardar todas las ventajas de autonomía y orientación actuales. Se da dicha aprobación de principio.”<sup>20</sup>

Es revelador que al especificar por escrito el remitente de la solicitud no se proceda como es habitual, es decir, reseñando el nombre de las personas y, a continuación, su cargo. El énfasis dado al cargo debe interpretarse en consonancia con lo expuesto, es decir, que en este primer momento, también el Consejo Provincial percibe la creación de la universidad como un proyecto de mejora del Instituto, sin vislumbrar con claridad que se accedía a una dinámica nueva.

No es posible reconstruir cabalmente documentado el tiempo inmediatamente posterior a esta aprobación. Nos acogemos a los testimonios orales de los principales agentes del proyecto. Sólo algunas anotaciones manuscritas muy posteriores, nos permiten seguir la trama de los acontecimientos acaecidos durante este período.

El 1º de mayo, es decir, apenas unos días después de la obtención del permiso, los gestores de la idea se reunieron con el animador del proyecto de 1982 para dialogar sobre aspectos substanciales del antiguo proyecto de creación

---

<sup>20</sup> Ver Actas CP-29-03-1989. Nótese que la carta de solicitud está fechada en la víspera de esta reunión de Consejo, lo que nos ilustra más sobre lo ajustado del tiempo con que se trabajaba. Hay que recordar que los dos responsables compaginaban este trabajo con su misión de formadores en el Seminario de la Congregación (Escolasticado). El Consejo concede un “permiso de principio”; en cuanto al “apoyo” solicitado en la carta, se expresa que será exclusivamente un apoyo moral e intelectual. El acuerdo –no expresado por escrito- era que no debería generarse gasto alguno o que, de haberlo, sería el propio Instituto el que lo cubriera, lo que remitía –por la escasez de recursos del Instituto- a la primera condición.

de la universidad y para compartir juntos los principales rasgos de lo que podría ser la futura Universidad.<sup>21</sup> Unos días después, el 10 de mayo, volvían a congregarse, esta vez con el Dr. Alejandro Rivera.<sup>22</sup> La reunión permitió confirmar algunas percepciones preliminares (en especial, la factibilidad del proyecto a pesar de la fuerte oposición en el Congreso a la creación de nuevas universidades) y discutir la mejor estrategia para llevar a buen término el proyecto.<sup>23</sup> Inicialmente, el Dr. Rivera elaboraría la documentación necesaria y los coordinadores del proyecto revisarían el trabajo por él desarrollado. Las diferencias de estilo literario de unos y otro, y la dificultad para plasmar el pensamiento de la institución marista, aconsejó una permuta en los roles: los responsables diseñaron la estructura y redactaron el documento íntegro, mientras que el asesor orientaba la estructura del documento para el logro del objetivo final.

---

<sup>21</sup> La reunión se dio en horas de la tarde, en el local del Centro Marista en Miraflores con el Hno. Eduardo Palomino. Hay que recordar que él había realizado un profundo estudio e impulsado el proyecto de Universidad en 1982. La reunión tenía, no obstante, un ambiente más amical que profesional. El mismo Eduardo contactó a los animadores del proyecto con el Dr. Alejandro Rivera, Asesor del Senado, para que les brindara el servicio de orientación en cuanto al protocolo que se debería seguir. Invitado insistentemente a entrar en el Proyecto, Eduardo declinó hacerlo.

<sup>22</sup> De lo conversado en esa reunión apenas tenemos unas notas escritas a mano. De las siguientes reuniones carecemos también de todo dato escrito. Ninguno de los tres comprometidos consideró necesario llevar nota de la agenda.

<sup>23</sup> La transcripción textual de la nota escrita a mano por el Hno. Antonio en fecha muy posterior - 1995, probablemente- es la siguiente: "*El día 10-04-89, entrevista con Alejandro Rivera, Eduardo, Pablo y yo. El proyecto factible tal como se ha planteado: humanismo, profesorado, consolidación de Título de Universidad Pedagógica, necesidad del país en cuanto a N° (sic) y calidad del Profesorado, diferentes especialidades según las Regiones. Estudio de factibilidad y justificación del Proyecto. Ayuda y apoyo en documentos, asesoramiento, presentación y contactos. Aspectos técnicos y política Presentación en el Senado por Sánchez y Alayza. Presentación en 7bre- 8bre (sic) para ser aprobado en la 1ª. Legislatura 1989*".

Los meses de mayo, junio y julio fueron de gran actividad para este pequeño grupo, que compatibilizaba sus habituales ocupaciones con la meticulosa redacción inicial del Estudio de Factibilidad, texto que sufrió sucesivas modificaciones.<sup>24</sup>

Las reuniones de trabajo se efectuaban los jueves en la tarde en el Centro Marista. No consideramos oportuno detenernos en los pormenores del trabajo realizado por los miembros de la comunidad marista encargados del Estudio de Factibilidad, con el asesoramiento del Dr. Rivera, durante estos meses. Baste señalar que a finales de julio sale a luz un documento intitulado: *Universidad de Ciencias de la Educación Marcelino Champagnat. Proyecto.*<sup>25</sup>

Ya hemos dejado constancia de que –a nuestro juicio- la Universidad Champagnat nace bajo una forma institucional particular, y que su génesis no puede desligarse del centro de enseñanza superior originario que fue el Instituto Pedagógico: sus objetivos fundamentales, su inicial estructura de animación y gobierno, e incluso sus principales agentes educativos están vinculados al área de estudio particular que se impartía originariamente en dicha institución.

---

<sup>24</sup> Es difícil determinar, por falta de documentación, la evolución del documento inicial. Las redacciones fueron varias. El índice o esquema general se modificó al menos una docena de veces. Evidentemente, no todos los segmentos del documento absorbieron tanta dedicación.

<sup>25</sup> Como ya señalábamos en el capítulo anterior, nos referiremos al documento denominándolo, indistintamente, *Estudio de Factibilidad* (EF), denominación que aparece posteriormente al ser presentado a Cámaras o *Proyecto de Creación de la Universidad*, denominación que utilizó la Comisión durante todo el período de redacción. Las citas se ubican por las siglas EF. El documento en cuestión fue íntegramente elaborado en el Instituto. Tiene formato de hoja A4, encuadernado y cosido, 177 páginas.

Desde esa perspectiva, analizaremos el Estudio de Factibilidad o Proyecto de creación de la Universidad, describiremos los grandes momentos pre-fundacionales, reseñando los protagonistas individuales y/o colectivos, y –finalmente- cerraremos esta revisión analítico-crítica con la presentación de la Ley de creación de la Universidad.

### **3.3 El Estudio de Factibilidad.**

Un primer elemento que ilumina el espíritu que animaba el Proyecto de creación es el análisis de la portada del documento. Tres aspectos merecen particular atención:

- a) se trata de obtener la aprobación de una “Universidad de Ciencias de la Educación”.

Por estas fechas ha ido decantando la idea de que mucho más conveniente que una Facultad de Educación, resulta una Universidad de Ciencias de la Educación. Sin duda, y como señalamos más arriba, el proceso seguido por la Universidad Guzmán y Valle (La Cantuta) constituyó una fuente de inspiración por cuanto de Escuela Normal se transformó en Universidad. Inspiración restringida, evidentemente, a este elemento jurídico–administrativo.<sup>26</sup>

---

<sup>26</sup> En efecto, no son muchos los puntos de coincidencia. Es más, los organizadores de la Universidad Champagnat la pensaron, en cierta medida, como una alternativa académica y axiológica a la Universidad de La Cantuta, en esos tiempos con fuerte infiltración activa del terrorismo.

- b) el nombre de la Universidad es idéntico al de la Escuela Normal y del Instituto Pedagógico.

Si bien este dato puede interpretarse desde la perspectiva de la comunidad marista por ser el nombre de su fundador, no cabe duda que apunta primordialmente a prolongar en el tiempo la denominación del anterior Instituto y nutrirse de su espíritu.

- c) el potencial escudo de la Universidad, casi idéntico al del Instituto Pedagógico.

La única variante reside en el lema de la parte inferior. En lugar del clásico *Ad Iesum per Mariam*,<sup>27</sup> aparece *Aedificabo super petram*.<sup>28</sup>

Antes de ingresar al *Prefacio* del documento, la institución marista

“somete a la consideración de los Poderes Públicos y sus Organismos Técnicos, y del pueblo peruano en general el presente proyecto de creación de la Universidad de Ciencias de la Educación Marcelino Champagnat, como una forma concreta de colaboración al proceso de desarrollo integral del Perú.” (EF:2)

---

<sup>27</sup> “Todo a Jesús por María”. Es preciso señalar que el escudo del Instituto Pedagógico era el propio de la Congregación de Hermanos Maristas, en todos sus elementos.

<sup>28</sup> “Construyo sobre (la) roca”. Es curioso advertir cómo posteriormente cambia la estructura sintáctica del lema. La primera inspiración del lema surge en uno de los miembros fundadores al escuchar el evangelio de la fiesta de San Pedro. La celebración de la eucaristía tuvo lugar en el local de la Universidad el 28-VI-89, presidida por el Nuncio Monseñor Dossena. El Hno. Justiniano Candotti, mejor latinista que los miembros de la Comisión, hizo caer en la cuenta de la falta de rigor sintáctico, que será corregido en fechas posteriores.

Es revelador percibir cómo en la *Presentación*, el Instituto Superior Pedagógico se constituye en la piedra angular de la argumentación:

“En las siguientes páginas se desarrolla el estudio de factibilidad y consiguiente justificación de la UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION MARCELINO CHAMPAGNAT, sobre la base del existente Instituto Superior Pedagógico del mismo nombre.” (EF: 3)

Continúa esta Sección reseñando el amplio y fecundo historial del Instituto, la seriedad de sus estudios y la calidad de su profesorado, sus numerosos egresados, su carácter de pionero en la formación y titulación de docentes de Educación Religiosa. Ante la necesidad de calificar con el mayor rigor posible a los profesionales de la educación, sugiere que:

“Sin restar un ápice a la histórica y valiosa tarea cumplida por las Escuelas Normales e Institutos, abundan razones para sumarse a las voces autorizadas -como la de la UNESCO, por ejemplo- que proponen que esa formación se desarrolle en las Universidades.” (EF:5)

Y añade que

“es partiendo de esas necesidades y criterios valiosos y de la capacidad instalada disponible para esa tarea que se ha promovido el siguiente *Estudio de Factibilidad* en base a estadísticas oficiales, informes y ensayos fidedignos y a la larga experiencia de la misma Congregación Marista.” (EF: 5)

Concluye con un enunciado que sintetiza el pensamiento jurídico, pero fundamentalmente axiológico, de los fundadores:

“Se abriga la esperanza de haber así demostrado que es factible y necesaria la conversión del actual Instituto en Universidad de Ciencias de Educación Marcelino Champagnat.” (EF: 5)

El *Sumario* del documento nos permite hacernos una idea del planteamiento global de la argumentación desarrollada.<sup>29</sup> El Estudio consta de dos grandes secciones. En la primera se ofrece un diagnóstico sobre la educación en el Perú. En él se incluye una referencia explícita a la labor de la Congregación

---

<sup>29</sup> Presentamos íntegramente el Sumario

#### PRIMERA PARTE: LA EDUCACIÓN EN EL PERÚ

##### CAPÍTULO I.- Problemática de la Educación en el Perú

###### 1.1.- Consideraciones Generales

###### 1.2.- Aspectos de la Educación Universitaria

###### 1.3.- Formación de Docentes a Nivel Universitario:

###### 1.3.1.- Carencia de Profesores Titulados en General

###### 1.3.2.- Ausencia de Profesores de Educación Religiosa

##### CAPÍTULO II.- Aporte de la Congregación Marista

###### 2.1.- Semblanza del Fundador

###### 2.2.- La Congregación de los Hermanos Maristas de la Enseñanza

###### 2.3.- La Obra Educativa de la Congregación Marista en el Perú

###### 2.4.- La Escuela Normal Superior Marcelino Champagnat

###### 2.5.- El Instituto Superior Pedagógico M. Champagnat

###### Conclusiones de la Primera Parte

#### SEGUNDA PARTE: PROYECTO DE UNIVERSIDAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACION

#### MARCELINO CHAMPAGNAT

##### CAPÍTULO I.- Identificación

###### 1.1.- Naturaleza

###### 1.2.- Principios y Objetivos

###### 1.3. Entidad Promotora

##### CAPÍTULO II.- Fundamentación Teórica

###### 2.1.- Justificación

###### 2.2.- Marco Legal

###### 2.3.- Proyecto Educativo:

###### 2.3.1.- Visión Humanístico-cristiana del Hombre

###### 2.3.2.-Concepción Humanístico-cristiana de la Educación

###### 2.3.3.- El Educador y su Formación

##### CAPÍTULO III.-Organización

###### 3.1.- Estructura Orgánica

###### 3.2.- Régimen Académico

###### 3.3.- Investigación y Proyección Social

###### 3.4.- Recursos:

###### 3.4.1.- Humanos

###### 3.4.2.- Económico-financieros

###### 3.4.3.- De Infraestructura

###### 3.5.- Aspectos Complementarios

###### Conclusiones de la Segunda Parte

#### CONCLUSIONES FINALES

#### ANEXOS

de Hermanos Maristas y del Instituto Pedagógico. La segunda parte del documento se aboca directamente a la propuesta de la necesidad y conveniencia de crear la Universidad Marcelino Champagnat.

Los aspectos diagnósticos contemplados en la primera parte han sido desarrollados en el capítulo anterior. Nos centraremos ahora, en consecuencia, en la presentación del Proyecto, es decir, en cómo era percibida la Universidad por los promotores de la misma.

Como señalamos unas líneas más arriba, no disponemos de pormenores sobre el trabajo cumplido por los animadores del proyecto durante el período mayo-julio. Podemos percibir, sin embargo, que aun cuando la opinión general juzgaba como escasas las oportunidades de creación de la Universidad, el trabajo inicial del equipo debió ser entusiasmante y con un ágil flujo de información hacia el Consejo Provincial. En las *Actas* de la sesión de Consejo Provincial del 15 de mayo, encontramos que "el Hno. Antonio y el Hno. Pablo informan de los avances de la conversión del Instituto en Universidad. El Consejo cree oportuno pedir permiso a Roma".<sup>30</sup> Este "creer oportuno" debe interpretarse en un doble sentido: en cuanto necesidad de pedir permiso a Roma (sobre todo considerando la negativa obtenida tan sólo 9 años antes) y en cuanto que el Consejo comienza a considerar que el Proyecto tiene una consistencia notable. De todos modos, no

---

<sup>30</sup> No existe documentación escrita del informe. Podemos suponer que se trató de nacomunicación verbal (es el último punto de la sesión) que a modo de información general dio el Hno. Pablo en su condición de miembro de dicho Consejo (Ver *Actas Consejo Provincial*, día 15 de mayo de 1989).

debió forjar excesivas expectativas, pues a finales de julio aún no se había cursado solicitud de permiso a Roma.<sup>31</sup>

Si la *Primera Parte* del Estudio de Factibilidad asumía la obligación de dejar patente la necesidad, conveniencia y posibilidad de la creación de la Universidad, la *Segunda Parte* del mismo se centraba en la propuesta propiamente dicha. Una mirada al esquema de esta *Sección* nos permite orientarnos (ver nota 29). El primer capítulo aborda el aspecto de la identidad (naturaleza, principios, fines y objetivos, y entidad promotora). En el segundo se exponen los elementos que fundamentan la solicitud (justificación, marco legal y proyecto educativo). El capítulo tercero y último desarrolla aspectos básicos de la organización (estructura orgánica, régimen académico, investigación y proyección social, recursos, etc.).

### **3.3.1 Naturaleza, principios y fines de la Universidad.**

En el marco de una aceptación plena de la legislación vigente, la Universidad Ciencias de la Educación Marcelino Champagnat se plantea como una “Universidad privada con personería jurídica de derecho privado sin fines de lucro” y se define como

“una Comunidad de Docentes, Estudiantes y Graduados, permanentemente interesados en el estudio y ejercicio de la ciencia, la técnica y las humanidades, afirmando su convicción y praxis cristiana

---

<sup>31</sup> Así aparece en las Actas de la sesión del 25 julio 1989, donde encontramos textualmente: “Se ofrecen algunos aportes para ofrecer al Consejo General sobre la creación de la Universidad. El Hno. José se encargará de la redacción final y el envío”

católica, sin perjuicio de un absoluto respeto a todos los demás credos religiosos que aspiran a la superación espiritual del hombre.” (EF:85)

En coherencia con esta primera declaración, la Universidad reafirma su adhesión a:

- “la búsqueda de la verdad, los valores superiores y cristianos, y de servicio a la comunidad;
- la búsqueda de la paz, la tolerancia, la solidaridad y la integración nacional y universal;
- el pluralismo y la libertad de pensamiento, de expresión y de cátedra con plena lealtad a los principios constitucionales y al carácter propio de la UCECH.” (EF: 85)

El carácter propio o marco de referencia de la UCECH explicita la razón de ser de la Institución y traduce el espíritu y el clima institucional que aspira a vivir la comunidad universitaria. El marco de referencia que ofrece el documento es un listado de principios que a veces se traslapan, pero manteniendo cada uno de ellos un énfasis o acento propio.<sup>32</sup>

Es revelador que el marco axiológico referencial se inicie con una explícita proclamación de su definida orientación humanística, a favor “del hombre y de todos los hombres”:

---

<sup>32</sup> En la base de la formulación de este listado principista estuvo un documento similar de la Pontificia Universidad Católica de Porto Alegre (Brasil), si bien no es ni de lejos una mera traducción.

“1.- La UCECH es un centro de reflexión, estudio, investigación y análisis de la realidad, con espíritu crítico, creativo y responsable, en el que se reflexiona en el tipo de persona y de sociedad que se desea formar y se buscan alternativas para hacer surgir una sociedad democrática renovada, más perfecta, que atienda mejor las aspiraciones fundamentales del ‘hombre y de todos los hombres.’” (EF: 86)

Sobre esta base humanística, ancla su identidad cristiana y marista:

“2.- La UCEH tiene su identidad propia, fundamentada en una concepción cristiana del hombre, del mundo y de la historia, y en la tradición pedagógica marista.” (EF: 86)

Esta identidad cristiana, tiene una referencia clara de pertenencia a la Iglesia Católica:

“7.- La UECH se autodeclara institución cristiana católica y como tal asume y transmite la doctrina cristiana dentro de la Iglesia Católica y bajo su Magisterio.” (EF:87)

Es importante observar que en el espíritu de esta declaración de pertenencia a la Iglesia Católica –muy en consonancia, por otra parte, con la tradición marista- nunca anidó la perspectiva de ser reconocida canónicamente como “católica”, tal como desarrollaremos en un próximo capítulo. Dicha identidad cristiana conlleva, consecuentemente, un componente ético sustantivo, con elementos claramente antropológicos:

“3.- Afirma el primado del hombre sobre las cosas, del espíritu sobre la materia, de la ética sobre la técnica, de modo que la ciencia y la técnica estén al servicio del hombre.” (EF: 86)

El respeto a la igualdad de todas las personas, a la libertad de expresión y de cátedra, consagrados en los documentos universales de derechos humanos, en la tradición universitaria y en la ley universitaria vigente, estará respetado sin restricciones, quedando orgánicamente encuadrado en el marco de la identidad propia de la institución:

“4.- Respetando las normas éticas y los principios que orientan la institución, la libertad de expresión y de cátedra constituyen parte integrante del perfeccionamiento del propio sistema universitarios y de la formación de la conciencia crítica de sus miembros.

5.- La Universidad acepta a todas las personas, sin discriminación de raza credo, una vez satisfechas las exigencias legales de ingreso.

El ingreso y permanencia en el cuadro discente, docente o administrativo es una opción libre, personal, lo que implica, como actitud de coherencia, el compromiso de respeto a los principios que orientan a la institución.” (EF: 86)

Y, posicionándose en una clara línea personalista, considera que:

“6.- Al estudiante compete, como agente y sujeto de su propia formación una participación y responsabilidad insustituibles en el proceso de aprendizaje y desarrollo de todas sus potencialidades.” (EF: 87)

Atendiendo los contenidos de la Ley universitaria<sup>33</sup> y reiterando los fines ya declarados, el documento garantiza que la Universidad destinará todos sus recursos al cumplimiento de sus fines específicos y los explicita indicando que, además de los señalados en la Ley, constituyen sus fines el:

“9. (...)

- Mantener y desarrollar la educación, la enseñanza y la investigación.
- Promover la cultura en los planos intelectual, artístico, físico, moral, y espiritual en función de su compromiso con los valores cristianos de la civilización y como instrumento de realización de la vocación integral del hombre.
- Preparar profesionales competentes, capacitados para el eficiente desempeño de sus funciones, con sentido de responsabilidad y solidaridad.
- Extender el servicio de la educación a la comunidad nacional, en vistas a elevar el nivel educativo y cultural del pueblo.
- Promover el intercambio con universidades y otras instituciones educativas, científicas y culturales, nacionales y extranjeras.” (EF: 88)

Considerándose a sí misma en un permanente proceso de evaluación en la búsqueda de su propio perfeccionamiento institucional y el cumplimiento de sus fines, la Universidad de Ciencias de la Educación Marcelino Champagnat propone a todos sus miembros un triple compromiso en el que, en definitiva, se compendia su propuesta axiológica y teleológica:

- “Un compromiso con la verdad, la actitud de búsqueda constante de la misma mediante el estudio y la investigación científica. La creatividad y el análisis crítico de la realidad, a la luz de los principios cristianos.

---

<sup>33</sup> Artículo N° 2 de la Ley Universitaria N° 23733.

- Una actitud permanente de fraternidad, manifiesta en la relaciones interpersonales: en el diálogo, como un instrumento de comprensión mutua y de superación de las dificultades; en la sinceridad y sencillez en el actuar; en el predominio del bien común sobre los intereses individuales; en el fomento del espíritu de solidaridad y de cooperación.
- Un compromiso con la trascendencia, por la actitud de peregrinos en la fe, comprometidos con las realidades terrenas y viviendo esta etapa transitoria con un sentido de plenitud de realización humana, en la esperanza de una vida futura.” (EF :88)

### **3.3.2 La entidad promotora.**

Dado que, conforme a Ley, todo centro educativo de gestión no estatal requiere para su creación y funcionamiento la existencia previa de un ente legalmente constituido que asuma esas tareas, ciñéndose a la normatividad contenida en los dispositivos del caso,

- “la Congregación Marista de la Provincia del Perú, (...) después de una cuidadosa observación y estudio de la demanda y oferta educativas., llego a la conclusión de que es necesaria y oportuna la creación de una universidad en la cual –sin limitarse a ello- se preparen al más alto nivel profesional y cultural los futuros docentes y especialistas en las diversas ramas o ciencias que conforman el universo de las ciencias educativas.” (EF: 89)

El documento señala que la institución marista, con el concurso de su propio personal y especialistas invitados, ha `preparado un Estudio de Factibilidad.<sup>34</sup> En ese sentido, forma parte del mismo y regulariza toda la gestión

---

<sup>34</sup> Precisamente, el documento que estamos estudiando.

cumplida la correspondiente Escritura Pública.<sup>35</sup> En forma sumaria la Congregación otorgante señala:

a. “Que la Congregación Marista del Perú, como asociación civil debidamente inscrita en los Registros Públicos de Lima asume la condición de Promotora de la Universidad de Ciencias de la Educación Marcelino Champagnat. (UCEH).

b. Que la Congregación Marista, en tanto que entidad promotora, se somete a los dispositivos constitucionales y legales que rigen al Sistema Educativo en el país; así como los principios y normas del Convenio Santa Sede-Gobierno Peruano, y a su propia normatividad en cuanto sea procedente.

c. Que se fija como sede de la Universidad la ciudad de Lima;

d. Que en cuanto a los recursos de Infraestructura y otros del actual Instituto pedagógico Superior Marcelino Champagnat son de propiedad exclusiva de la Congregación o están sujetos a contrato o acuerdo que permiten su aprovechamiento por ella, son puestos a disposición de la futura universidad del mismo nombre para asegurar su funcionamiento; y

e. Que la UCECH fundamenta su acción en el respeto a la persona humana, a los derechos humanos y a la naturaleza trascendente del hombre, sin perjuicio del permanente cultivo de la ciencia, la tecnología y el humanismo.” (EF:90)

### **3.3.3 Justificación, marco legal y proyecto educativo.**

De acuerdo a Ley, para la creación de una Universidad se debía “acreditar previamente su necesidad, así como la disponibilidad de personal docente calificado y los recursos que aseguren la eficiencia de sus servicios.”<sup>36</sup>

---

<sup>35</sup> Ver texto completo y anotaciones en Anexo n° 1 del Estudio de Factibilidad.

<sup>36</sup> Ley N° 23733, art. 5.

En este sentido, toda la primera parte del Estudio de Factibilidad, intentaba exponer la imperiosa necesidad de contar en el país con profesionales de la educación debidamente titulados, pues, a pesar de los ingentes recursos humanos y financieros destinados para tal fin por el Gobierno y demás Instituciones educativas, era sumamente elevado el número de docentes en ejercicio sin la debida titulación y actualización.<sup>37</sup>

“La formación del docente debe asegurar la más alta calificación del mismo. Esta calificación es propia -conforme a la propuesta entre otras de la UNESCO- de los claustros universitarios; en ellos debe iniciarse, nutrirse y renovarse el profesional de la educación en su ser y su quehacer. La Universidad es la institución abierta a todas las manifestaciones de la cultura, donde se adquieren conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos pero es, sobre todo, el ambiente natural del crecimiento de la mística y ética educativas: es el alma mater del docente.” (EF :92)

En consecuencia se considera que la creación de una Universidad dedicada fundamentalmente a acrecentar y transmitir la teoría y praxis educativas mediante la formación de docentes y el desarrollo de la cultura en general está, así, plenamente justificada.

Desde el primer momento, se vio que la ubicación de la futura Universidad en Lima Metropolitana involucraba, políticamente, una dificultad adicional al proceso de creación.<sup>38</sup> Es por ello que el Estudio de Factibilidad se siente obligado “a una breve discusión en

---

<sup>37</sup> Cfr. Parte Primera - Capítulo Primero.

<sup>38</sup> Hay que entender que existía, en un buen grupo de Congresistas, la idea de que en Lima Metropolitana se daba una saturación de Universidades. Existía la consigna, implícita tal vez, de no abrir ninguna nueva. De hecho, una de las primeras sugerencias que recibieron los realizadores del Estudio de Factibilidad, podría formularse así: “Ubique la sede en Santa Eulalia (Huarochirí) y sale en menos de un año”. Razones de orden práctico hicieron que se desechase esa alternativa.

torno a la descripción del monto y distribución de las universidades... en relación a la población y otros factores que la hacen viable.” (EF:93)

De la documentación presentada se desprende que en 1988 estaban legalmente constituidas 47 universidades, distribuidas a lo largo del territorio nacional.<sup>39</sup> Trece de ellas tenían su sede central en Lima: 4 eran nacionales y 9 particulares. El aparentemente alto número de centros universitarios limeños hay que plantearlo considerando al menos dos elementos de juicio:

a) que la educación universitaria en muchos aspectos es un fenómeno urbano por lo que implica de concentración de recursos humanos (profesores y estudiantes) y de infraestructura. Hay, en consecuencia, una relación natural entre la densidad de población, urbanización y desarrollo económico y cultural por una parte y la presencia de mayor o menor número de universidades por la otra; y

b) que Lima, con más de siete millones de habitantes, constituye más del 33%, de la población nacional. Su condición de capitalidad reúne una serie de condiciones que la hacen polo de atracción, en especial para los jóvenes aspirantes a estudios superiores. No es de extrañar que sus universidades concentren –en esas fechas- más del 66% de la población universitaria del país.<sup>40</sup>

Otro de los argumentos presentados, y que hace referencia directa a la identidad de la futura universidad, es la comprobación de que

“la preparación de profesores de Educación Religiosa no está considerada por ninguna universidad, constituyéndose así en la única Línea

---

<sup>39</sup> Tal como aparece en el Cuadro N° 16 (EF: 37 ).

<sup>40</sup> Debe tenerse presente que en esta fecha, las Universidades tenían prohibido crear filiales fuera de su Departamento.

Educativa<sup>41</sup> que carece de docentes de nivel universitario con el desmedro que esto supone en la calidad y status del profesor y asignatura en cuestión.” (EF: 94)

En ese aspecto y constituyendo excepción, había sido preocupación constante del Instituto Pedagógico Marcelino Champagnat, “y lo mantendrá la UCECH, la calificación de docentes en Educación Religiosa, así como en el resto de las especialidades propias del sistema educativo peruano.” (EF: 94)

Efectivamente, y contabilizándose a favor del Instituto, se reseña que los estudiantes beneficiados provienen de todas las regiones del país, al punto de contar la Institución con alumnos de todos los departamentos del Perú.<sup>42</sup> En el año 1989, el 70% del alumnado del Instituto se encuentra matriculado en la modalidad A distancia. En ella se reserva el 90% de la matrícula, de acuerdo a normas internas de la Institución, para alumnos provenientes de fuera de Lima.

Es significativa, en la línea que venimos sosteniendo, la explicación que con carácter de compromiso futuro se formula:

“En el presente estudio de factibilidad se ha tenido en cuenta que la UCECH es heredera del Instituto que viene laborando -en Lima desde 1973 y que ha logrado una positiva experiencia en cuanto a infraestructura, recursos y mercado se refiere. Forma parte de ese desarrollo la modalidad de Educación A Distancia que está permitiendo la preparación de un alumnado proveniente de las diferentes regiones del país, sin obligarlos a un desplazamiento

---

<sup>41</sup> Nombre con que se denominaba, en general, a las asignaturas o cursos.

<sup>42</sup> Cfr. Estudio de Factibilidad. Cuadro N° 27, pág. 70.

permanente que los aleje en forma definitiva de su centro de trabajo. ”  
(EF: 94-95).

Es notable que cerca del 90% de los docentes titulados mediante la modalidad A Distancia siga trabajando en su respectiva zona de origen. De esta manera, la modalidad A Distancia, cumplida “bajo un riguroso control académico y ético”, ha permitido asegurar la calidad del producto y ha facilitado la atención a la demanda proveniente de todo el país.

Más allá del tono marcadamente apologético y el enfoque sesgado – aunque no falso- de la redacción, lo que muestra finalmente el Estudio es la proyección del Instituto en todo el territorio nacional. La creación de la Universidad no debe plantearse, por tanto, como un elemento de concentración sino que es preciso observarlo en su vertiente descentralizadora. Es significativo señalar que esta circunstancia de tener la sede en Lima:

“ha permitido al Instituto, y lo hará con la Universidad, la obtención de los servicios de acreditados especialistas en todas las áreas -particularmente en el área religiosa- quienes, por razón de sus funciones, residen en Lima. La acción docente de éstos cumple un efecto multiplicador al alcanzar a un alumnado proveniente de todas las regiones del país.” (EF: 95)

La necesidad de contar con un personal docente calificado ha sido una de las constantes preocupaciones de la Promotora. Si ya el Instituto Pedagógico de origen logró congregarse un cuerpo docente de alta calidad profesional, con la

titulación y la experiencia requeridas<sup>43</sup> “la Universidad irá asimilando a sus claustros a los nuevos docentes que precise, fiel al principio de ofrecer el personal idóneo para la preparación de profesionales en educación.” (EF: 96)

En cuanto a los recursos que garanticen un eficiente servicio es preciso anotar que la UCECH nace como universidad privada sin fines de lucro y con autonomía económica. Nota esencial de la institución es su autofinanciamiento, “garantizando la Promotora el capital operativo que requiera para su funcionamiento regular” (EF:96). La misma promotora pone al servicio de la Universidad una serie de recursos económico-financieros y de infraestructura que el Estudio de Factibilidad recoge en una pormenorizada descripción.<sup>44</sup>

El marco legal dentro del cual se organiza y funciona la Universidad Marcelino Champagnat está constituido por la Constitución Política del Perú, el Convenio entre la Santa Sede y la República del Perú, la Ley General de Educación vigente, y la Ley Universitaria N° 23733.

El Estudio rescata diversos aspectos formulados en la Constitución, para conformar con ellos la estructura argumentativa.<sup>45</sup> Así, hace referencia al derecho universal a la educación, la formación ética y religiosa, y el respeto a las identidades propias de los centros educativos particulares: En su capítulo IV, *De La Educación, la Ciencia y la Cultura*, la Constitución ratifica el derecho de todos a

---

<sup>43</sup> Cfr. Idem. Anexo 2.1.

<sup>44</sup> Cfr. Idem. Parte Segunda - Capítulo Tercero.

<sup>45</sup> Promulgada el 12 de julio de 1979 por la Asamblea Constituyente.

acceder a la educación y garantiza la libertad de enseñanza. En el Art. 28 se señala que la enseñanza, en todos sus niveles, debe impartirse con lealtad a los principios constitucionales y a los de la correspondiente institución educativa. En el Art. 30 el Estado reconoce, ayuda y supervisa la educación privada; declarando que toda persona natural o jurídica tiene derecho a fundar, sin fines de lucro, centros educativos dentro del respeto a los principios constitucionales.<sup>46</sup>

Del Convenio entre la Santa Sede y el Gobierno Peruano<sup>47</sup> no se desprende directamente ningún elemento configurador de la universidad en germen. Si exceptuamos su condición de fundación de la Iglesia católica (caracterización que ya hemos anotado), su inclusión en este apartado del documento cumple función exclusiva y estrictamente argumentativa o jurídica.

De la Ley General de Educación,<sup>48</sup> resalta su rol normativo en cuanto a la colaboración entre el Sector Educación y la Iglesia y se recuerda que, en su Art. 16, especifica que la Educación Religiosa se imparte como elemento formativo de la personalidad del educando a lo largo de todo el proceso educativo.

---

<sup>46</sup> Otros artículos citados en el Estudio y que consideramos relevante recoger son los siguientes: “Específicamente en el Art. 22 señala como fines de la educación el conocimiento y la práctica de las humanidades, el arte, la ciencia y la técnica. Agregando que la formación ética y cívica es obligatoria en todo el proceso educativo y que la educación religiosa se imparte sin violar la libertad de conciencia. El Art. 31 garantiza la libertad de cátedra y en forma precisa señala que las universidades, nacen por ley, y se rigen por ella y sus propios estatutos. Y finalmente, en el Art. 86, que tiene un carácter principista, se señala: “Dentro de un régimen de independencia y autonomía, el Estado reconoce a la Iglesia Católica como elemento importante de la formación histórica, cultural y moral del Perú” (EF: 97-98).

<sup>47</sup> Convenio Santa Sede-Gobierno Peruano, del 19 de Julio de 1980.

<sup>48</sup> Ley N° 23334, promulgada el 18 de mayo de 1982.

Obviamente, la Ley Universitaria<sup>49</sup> es el marco preciso en el que se despliegan los procesos de creación, funcionamiento y desarrollo de las universidades en el país. Incluye tanto a las nacionales o públicas (de gestión estatal) como las particulares o privadas (de gestión no estatal). Son relevantes en esta circunstancia los artículos quinto (que dispone que toda nueva universidad nace por ley expresa) y cuarto (que garantiza la "autonomía" universitaria, de acuerdo a ley). Esta facultad tiene como eje cardinal la capacidad de cada universidad de aprobar su propio Estatuto y regirse con arreglo a las disposiciones legales vigentes. (Cfr. EF: 99-100)

Es oportuno recordar que la autonomía universitaria tocante a los dictámenes, a menudo erráticos, del Ministerio de Educación constituía una de las motivaciones innegables de la promotora al momento de plantearse la creación de la Universidad.

### **3.3.4 El Proyecto Educativo de la Universidad.**

El Proyecto Educativo de la futura Universidad pretendía circunscribirse, coherentemente con lo planteado, dentro de los principios educativos maristas, en el marco de una perspectiva humanístico-cristiana del hombre, con características propias que se manifestaban tanto en la concepción general del proceso educativo como en la formación del docente propiamente dicha.<sup>50</sup>

---

<sup>49</sup> Ley N° 23733 promulgada el 9 de Diciembre de 1883; y sus ampliatorias.

<sup>50</sup> Ver el apartado correspondiente a la Congregación marista en el Capítulo 2.

La educación es percibida como una actividad humana del orden de la cultura y como tal tiene una propósito esencialmente humanizador: el objetivo de toda educación genuina es el de humanizar y personalizar al hombre. Así emerge en el artículo 21° de la Constitución: "La educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad". Esto implica un proceso de desarrollo y desenvolvimiento de todas las posibilidades del ser humano por el que éste se va formando como persona plena, integral e integrada:

a) una educación humanístico-cristiana del hombre, considerando que sólo ella brinda la garantía de ser integral, acorde con la dignidad intrínseca de la persona humana, con sus derechos y deberes y con su destino trascendente.

“Es patente, por otro lado, que la cultura peruana y latinoamericana se hallan enraizadas en esta cosmovisión del hombre y de la historia, cosmovisión en la que aún subsisten sombras y antivalores pero que supone una afirmación radical y optimista del valor, de las posibilidades y del destino final del hombre y del universo.” (EF:102)

Este enfoque humanístico-cristiano no supone en absoluto ninguna añoranza del pasado o una propuesta integrista sino, por el contrario, una síntesis dinámica que permite plantear una optimista y esperanzada visión del futuro.

“Tras un turbulento período en el que, a juicio de algunos sectores, la formación ética y religiosa era considerada un fenómeno arcaico e inútil cuando no absurdo y alienante, las aguas vuelven a su cauce. La obsesiva crítica a las "viejas creencias religiosas" también ha envejecido.

Asistimos, por otro lado, al surgimiento de síntomas prometedores

de un renacer de la conciencia ético-religiosa en todo el mundo y, concretamente, en nuestro medio, convulsionado por la pobreza, la violencia, el desprecio por la vida y la crisis de los valores fundamentales.” (EF:102-103)

En consecuencia, la futura Universidad se plantea ofrecer una educación humanístico–cristiana. Sin entrar en un estudio analítico de los alcances de esta propuesta, se concluye que:

“la educación humaniza y personaliza al hombre sólo cuando éste logra desarrollar plenamente su pensamiento y su libertad, haciéndolos fructificar en hábitos de comprensión y comunión con la totalidad del mundo, hábitos con los que el hombre mismo humaniza su mundo, produce cultura, transforma la sociedad y construye la historia. La educación resultará tanto más humanizadora cuanto más se abra a la trascendencia.” (EF:105)

La tarea educativa, en consecuencia, no es sólo un proceso integral sino, fundamentalmente, un proceso integrador de ciencia, fe y vida. No es éste un descubrimiento nuevo. Ya en la Francia post-revolucionaria, François Guizot<sup>51</sup> -observaba el Estudio- había tomado conciencia del problema:

“Fíjese en un hecho que nunca se habla manifestado con tanta evidencia como en nuestro tiempo: el desarrollo intelectual, que, cuando está unido al desarrollo moral y religioso, es excelente y se convierte en principio de orden, de moderación, y es al mismo tiempo fuente de prosperidad y grandeza para la sociedad. Pero el mismo desarrollo intelectual solo, separado del desarrollo religioso y moral, se

---

<sup>51</sup> Curiosamente el Estudio cita a un político contemporáneo de Champagnat. En efecto, F. Guizot fue Ministro de Educación y autor de la que puede ser considerada la primera legislación moderna de Educación. La cita corresponde a una alocución suya ante la Cámara de Diputados en la sesión del 2 de mayo de 1833.

convierte en motivo de orgullo y, por lo mismo, en un peligro para la sociedad." (EF: 105)

- b) con una clara e inequívoca preocupación por el educador y su formación.

La explícita confesión de ser una Universidad de Ciencias de la Educación comporta una preocupación por el docente: el ejercicio de la función docente debe ser considerado como una profesión, pues se trata, en efecto, de una forma de servicio público que exige de sus ejecutores conocimientos especializados, adquiridos y conservados gracias a una actividad intelectual rigurosa y constante.<sup>52</sup>

Por otro lado, a la docencia corresponde ser -según el citado documento de la UNESCO- una carrera de nivel universitario: el profesor nace en la Universidad y de ella recibe su orientación y talante. La docencia es, desde esta perspectiva, una carrera al servicio de la ciencia y asistida por el saber de la pedagogía, ambas en perenne progreso, es decir, una carrera jamás concluida.

La preparación y formación del futuro docente debe afirmarse, en consecuencia, sobre la sólida base del cultivo de las ciencias y la técnica, animadas por un claro aliento ético-espiritual, pues sin una sólida cultura interior, el desenvolvimiento técnico queda edificado sobre arena. Lo expuesto -siguiendo siempre la línea argumentativa del Estudio de Factibilidad- implica cultivar en el futuro profesor:

---

<sup>52</sup> De acuerdo al *Rapport* elaborado por la UNESCO (1966).

- “El rigor en la investigación, la apertura al progreso técnico-científico, el respeto a la justa autonomía de las leyes y metodologías de cada rama del saber, apertura a la innovación, al cambio...;
  
- Una formación humanística que le posibilite la participación en el patrimonio cultural de la humanidad, especialmente en el legado cultural generado y transmitido por nuestro pueblo;
  
- Una formación y vivencia religiosas, dentro de la irrestricta libertad de conciencia y credo;
  
- El desarrollo de la propia identidad como educador y el cultivo de una mística profesional que lleven a una continua renovación personal y profesional en la búsqueda indesmayable de la excelencia en el ser y el quehacer docentes;
  
- Capacidad para alentar el desarrollo de personalidades equilibradas, la formación de hombres de convicción y carácter, liberados de pesimismo y escepticismos paralizantes, críticos, comprometidos en la transformación de su realidad, capaces de asumir responsablemente una conducta ética.” ( EF: 106-108)

Esta propuesta de formación, que –como lo señala el Estudio- no pretende ser exhaustiva, conlleva un ideal de profesor renovado y renovador, apto para responder con mayor eficacia a los desafíos del hombre y de la sociedad en el Perú de hoy.

“Tal es el perfil e ideal del profesor propugnado por el -proyecto humanístico-cristiano: un hombre que educa por lo que es y por lo que hace. Él es persona clave, agente esencial en la realización del proyecto educativo. La incidencia de su enseñanza está, sin embargo, vinculada a su testimonio de vida, que actualiza eficazmente a los ojos de los alumnos la enseñanza misma. Es, por tanto, una persona rica en dones naturales, capaz de manifestarlos en la vida; preparada

adecuadamente para la enseñanza, con amplia base cultural y profesional, pedagógica y didáctica, y abierta al diálogo.

En particular, los alumnos captan ante todo en el profesor sus cualidades humanas. No sólo cultura, sino también afecto, tacto, comprensión, rectitud de espíritu, equilibrio en los juicios, paciencia en la escucha, calma en las respuestas, disponibilidad al coloquio personal. El profesor que posee una visión límpida del universo cristiano y vive consecuente con ella, logra llevar a los alumnos a la misma claridad de visión y los incita a actuar coherentemente”<sup>53</sup>

Hasta aquí el estudio crítico del documento en lo concerniente a este capítulo de nuestra investigación.

Retomando el hilo de los hechos acaecidos acreditamos, hacia primeros de julio, una redacción preliminar del documento en la que faltaban algunos datos menores.<sup>54</sup> Es nula la documentación existente en relación a esas fechas. A finales del mes de julio está finiquitado el documento y se edita en la imprenta del propio Instituto Pedagógico.

### **3.4 Del Estudio de Factibilidad al Proyecto de Ley.**

Finalizado el Estudio de Factibilidad, se imponía aplicar la estrategia trazada para introducir el proyecto de Ley en el Congreso. Inicialmente se juzgó ventajoso que el Proyecto ingresara por Senadores: era una cámara menos

---

<sup>53</sup> "Dimensión religiosa de la Educación en la Escuela Católica". 1988

<sup>54</sup> En una tarjeta dejada por el Dr. Rivera encontramos una nota. "Atenta y cordialmente les dejo la información convenida. Quedo a la espera de una copia del Estudio". Esta tarjeta lleva la fecha del 10 de julio. Se ha perdido cuál es la información a la que se refiere.

“politizada”, con más posibilidades de que la discusión se centrara en una perspectiva eminentemente educativa. Por otra parte, podía sospecharse que, sancionado el proyecto en Senadores, el trámite en Diputados fuera más sencillo.

Sin embargo, el mes de agosto transcurrió entre la desorientación y la búsqueda de las estrategias más idóneas. Definitivamente, atinar con un resquicio no era tarea fácil.

“Agosto fue ‘muerto’ No sabíamos cómo hacer. Para mí que habíamos hecho el documento pero no habíamos pensado en quién iba a moverlo. Estuvimos varias semanas ‘lelos’, así... un poco sin saber (cómo hacer)...”<sup>55</sup>

El procedimiento para ingresar el Proyecto en Cámaras no estaba perfectamente consolidado. Se presentó una dificultad adicional cuando las personas en las que se había inicialmente pensado no eran fácilmente abordables o consideraban inviable el proyecto. Se hizo forzoso replantear la estrategia. Se tornaba crucial, en ese sentido, encontrar un político que, al tiempo que se entusiasmase por el proyecto, fuera capaz de conseguir las ineludibles adhesiones iniciales.

---

<sup>55</sup> Comunicación oral del Hno. Antonio Castagnetti. En realidad, se había pensado desde el principio en Luis Alberto Sánchez (APRA) y Ernesto Alayza Grundy (PPC). En ambos casos, el posible contacto era a través de vinculaciones con personas conocidas de ambos, ya que ni personal ni institucionalmente los responsables del proyecto tenían vinculación. No se realizó ninguna gestión directa con ellos. Con LAS se logró tener un contacto indirecto; con Alayza Grundy, no se llegó a contactar pues, cuando, extraoficialmente, César Delgado le propone que apoye el proyecto, se niega a hacerlo.

Se revisó escrupulosamente la lista de parlamentarios. Un nombre, hasta ese momento sorprendentemente no considerado, parecía reunir largamente las condiciones requeridas. Se trataba del Dr. César Delgado Barreto, Senador de la República por el SODE (Solidaridad y Democracia). Perteneciente a las filas de la Democracia Cristiana, acababa de dejar el cargo de Ministro de Justicia.<sup>56</sup> Su participación sería capital y gravitante en la creación de la Universidad. Su condición de senador, de hombre de consenso, de profesor universitario, su compromiso cristiano y su largamente demostrada cercanía a la Congregación determinaron que –por fortuna para el proyecto-, fuese considerado como el más idóneo y se pretendiera alcanzar su colaboración, aun sin haber llegado a tomar contacto con los congresistas inicialmente considerados.

El primer contacto de los miembros de la Comisión Promotora con César Delgado Barreto debió darse a finales de agosto o primeros de setiembre. El senador Delgado Barreto hace suya la causa de la Universidad, con una dedicación y acierto difícilmente superables.

“... eso me dio, pues, la oportunidad de primero, como universitario, tomar con entusiasmo la idea y después como, político, la posibilidad real de realizarlo. Porque uno puede tener muchos ideales pero no puede tener uno la posibilidad de realizarlos porque son coyunturas que se presentan, y que son, bueno, son los caminos de la Providencia, definitivamente..., unía mi formación marista, mi vocación universitaria y la coyuntura política de ser miembro de una mayoría parlamentaria y teniendo en la Cámara ex alumnos maristas que lo tomaron con muchísimo entusiasmo, porque la verdad es que un senador solo definitivamente qué puede hacer.”<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> El Dr. César Delgado Barreto había ocupado la cartera de Justicia desde el 02-09-1988 al 29-08-1989. Fue en los últimos días de su ejercicio cuando se tomó contacto con él.

<sup>57</sup> Comunicación personal, agosto 2002.

El proceso de creación de universidades era, a finales de los 80, no sólo ni siquiera primordialmente, un acontecimiento académico, sino –en el sentido más amplio del término- un hecho político.

“La verdad es que, al margen ya de orgullos personales, era bien considerado por la célula parlamentaria aprista. En realidad, yo no puedo quejarme de la manera como me han respetado, respetando mi discrepancia...”<sup>58</sup>

Se inició entonces un ajustado proceso de contactos y coordinaciones. Se tomó sucesivamente contacto con diversos senadores, especialmente los ligados a la mayoría parlamentaria. Hubo legisladores que respondieron de una forma altamente positiva: Silva Ruete (del SODE) manifiesta su apoyo total,<sup>59</sup> también lo hace Acurio (AP), y

“Armando (Villanueva) es exalumno del San Luis de Barranco, entonces también el tema del colegio le llegaba definitivamente; lo mismo que Luis Felipe De las Casas. Luis Felipe De las Casas era otro senador que entusiastamente también siempre apoyó la idea.”<sup>60</sup>

Finalmente, el 10 de octubre de 1989, un grupo multipartidario de Senadores, liderados por César Delgado, conseguía introducir en la Cámara de Senadores el Proyecto de Ley de creación de la Universidad Marcelino Champagnat. Los congresistas firmantes fueron el propio César Delgado Barreto

---

<sup>58</sup> Ibid.

<sup>59</sup> Silva Ruete, exalumno marista de Santa Rosa de Sullana, fue quien propuso retirar lo específico de “Ciencias de la Educación” del nombre de la Universidad, con el fin de darle más libertad en el futuro.

<sup>60</sup> Comunicación personal de César Delgado, agosto 2002.

(Democracia Cristiana), Armando Villanueva del Campo, César Robles Freyre y Enrique Debarbieri Riojas (Partido Aprista Peruano), Gastón Acurio Velarde (Acción Popular), Enrique Chirinos Soto (Independiente) Felipe Osterling Parodi y Ernesto Lanata Piaggio (Partido Popular Cristiano), Esteban Rocca Costa (Solidaridad y Democracia) y Jorge Fernández Maldonado Solari (Izquierda Socialista-PSR). Un total de 10 congresistas que representaban a todas las agrupaciones partidarias del momento.<sup>61</sup> Dos días después, el proyecto era admitido a debate a la Comisión de Educación, Cultura y Deportes del Senado.

El Proyecto de Ley<sup>62</sup> constaba de 7 artículos, que venían precedidos por una serie de *Considerandos* en los que se reseñaba:

“Que, la Congregación de los Hermanos Maristas del Perú... ha presentado un cuidadoso estudio de factibilidad para fundamentar...la creación de una universidad particular dedicada de manera inicial y principal a las Ciencias de la Educación...;

Que el estudio en referencia, basado en una documentada investigación sobre aspectos de la oferta y la demanda educativa del país, demuestra que más del 35% del profesorado en servicio carece de título magisterial...;

Que la Congregación... viene cumpliendo tareas docentes, habiendo iniciado desde 1948 la formación de docentes utilizando modernas tecnologías como la educación a distancia y otras, lo que le ha permitido capacitar y profesionalizar a estudiantes de todo el territorio nacional, incluyendo a docentes en servicio;

---

<sup>61</sup> Hablamos de agrupaciones y no de partidos propiamente tales. El caso de Izquierda Unida, denominación bajo la que acudieron a las urnas hasta 8 partidos políticos (PUM, PCP, PSR...). El único partido que no tuvo participación fue Izquierda Nacionalista, que sólo contaba con un representante.

<sup>62</sup> Numerado como Proyecto de Ley N° 2694/89-S.

Que, además de conformarse con los fines y objetivos de la educación, la universidad proyectada, consecuente con la profesión de fe de su promotores y organizadores asevera destacar en sus estudio una línea axiológica humanista, democrática y cristiana lo que corresponde con los requerimientos de la hora presente que vive el país;

Que, honrando los fines enunciados la nueva universidad... establecerá un régimen de pensiones..., que facilite el acceso de los estudiantes sin discriminaciones por razones económicas.”<sup>63</sup>

El articulado del Proyecto de Ley presentaba rasgos comunes a otras universidades de similar origen: universidad privada, con promotora, que se ceñirá a Ley, con sede en Lima... En su primera versión, el artículo 5° señalaba que:

“La Congregación de los Hermanos Maristas del Perú asume el aval para el funcionamiento económico y financiero de la universidad que se crea por esta ley”.

Esta propuesta de la Comisión senatorial es objeto de estudio por parte de la Comisión Promotora y de los responsables de la institución marista. Esta última, en carta del 24 de octubre dirigida al Presidente de la Comisión parlamentaria respectiva, expresaba su

“total acuerdo con el proyecto de ley que encarna fielmente nuestra concepción de dicha obra” (y que), “en aras de un mayor compromiso y de una más auténtica responsabilidad de la Congregación en dicha obra, presentamos un breve aporte al artículo 5° de dicha ley, en

---

<sup>63</sup> En el apartado de aprobación de la Ley, haremos un análisis más detallado de la misma.

sentido de que la Promotora asume un aval no sólo económico-financiero sino mucho más integral.”<sup>64</sup>

Y proponía que el artículo quedara redactado de la siguiente manera:

“Artículo 5°.- La Congregación de los HH.MM. de la Enseñanza (sic) asume el aval del funcionamiento general, económico y financiero de la Universidad que se crea por esta ley.”<sup>65</sup>

La expresión “del funcionamiento general” era breve, pero indicadora de la intención de la institución marista de arrogarse responsabilidades en los niveles de promoción, animación y gobierno de la futura universidad.

El proyecto permaneció en manos de la Comisión durante mes y medio.<sup>66</sup> No debe extrañarnos este plazo. Por una parte era conocida la consuetudinaria lentitud de los procesos propios del legislativo de la época; por otra, se trataba de un asunto evidentemente “menor”, dentro de la aguda problemática por la que atravesaba el país.

---

<sup>64</sup> La carta está firmada por el Hno. José Ticó, Superior Provincial en ese momento.

<sup>65</sup> La Congregación marista plantea que, ya que asume el aval económico y financiero, debe asumir el aval “general” de la universidad. Aval que debe permitirle ser algo más que un mero respaldo económico.

<sup>66</sup> La Comisión estaba constituida por los senadores Raúl Acosta Rengifo, Luis Alberto Sánchez Sánchez, Justo Enrique Debarbieri Rojas y Lastenio Morales Costa. Es importante recordar los nombres pues, junto con César Delgado Barreto, serán quienes hagan una defensa clara del Proyecto de Ley cuando se discuta en Senadores.

Durante este período de espera, la Comisión Promotora incrementaba los contactos con senadores, diputados y líderes de opinión.

El 22 de noviembre la Comisión de Educación, Cultura y Deporte del Senado emitió dictamen positivo. En los *Considerandos* sigue fielmente la redacción inicial. Mantiene, igualmente, la misma redacción del articulado. Respecto al artículo 5°, la Comisión adopta una fórmula que –a la larga- será definitiva:

“Art. 5° La Congregación de los Hermanos Maristas del Perú asume el aval para el funcionamiento operativo y financiación de la Universidad Privada Marcelino Champagnat.”

La aprobación de un Proyecto de Ley en alguna de las Cámaras constituía siempre un asunto delicado y problemático, toda vez que la creación de una nueva universidad provocaba recelos y susceptibilidades. Muchos congresistas, aparte de tener sus propias convicciones personales, estaban ligados de muy diversos modos a intereses grupales, incluso de universidades existentes o proyectadas. Así, pues, superar los escollos de esta etapa era de una importancia decisiva. Había llegado, por tanto, la ocasión de movilizar las fuerzas de opinión y decisión que pudieran prestar su apoyo y ascendiente ante el Congreso.

Por otra parte, el entusiasmo de estos primeros días de octubre parecía debilitarse con las demoras y los inconvenientes que iban surgiendo. Corrían los últimos días del mes de noviembre, y ya eran escasas las esperanzas de que el

Proyecto pudiera aprobarse en esa legislatura. Sorpresivamente, los esfuerzos cristalizaron en un amplio debate en la sesión plenaria del Senado llevada a cabo el 1° de diciembre.<sup>67</sup> Una prolija descripción del debate, aun cuando pudiera ser tediosa, nos permitirá ahondar en los rasgos identificatorios de la nueva universidad.

El debate fue complejo y, por momentos, enmarañado a causa de las dispersas y contradictorias interpretaciones de la documentación habida. Tras la lectura –por parte del relator de turno- del Proyecto de Ley y del dictamen de la Comisión de Educación, el Presidente de la Cámara pone el dictamen a debate. El primero en hacer uso de la palabra fue el senador Ulloa, uno de los más férreos opositores al proyecto de Ley. Inquire “si se ha consultado a la Asamblea de Rectores, como lo prescribe la Ley Universitaria”. El senador Acosta le responde señalando que

“sí se ha enviado a la Asamblea Nacional de Rectores una serie de serie de preguntas referidas no solamente a creación de universidades... No hemos tenido respuesta.

En consecuencia, como los requisitos que establece la Asamblea Nacional de Rectores para la creación de las universidades son justamente los que están contemplados en el proyecto es que se ha producido el dictamen correspondiente.” (DDS, 41)<sup>68</sup>

---

<sup>67</sup> Los miembros de la comisión promotora se enteraron del debate a través de la prensa del día siguiente.

<sup>68</sup> Nos estamos refiriendo al Diario de Debates del Senado del día 1 de diciembre de 1989, en la Sesión N° 36, página 41. En esta perspectiva deben interpretarse la siglas presentes y subsiguientes (DDS, 1-XII: 41).

De inmediato, el senador Delgado Barreto haciendo uso de la palabra realiza una cerrada defensa del Proyecto, exponiendo las bondades y conveniencia del mismo. Poco a poco irá desmantelando las objeciones exhibidas por el Senador Ulloa, oponiéndoles sólidas reflexiones que responderán, casi siempre, a una concepción “ideal” de la futura universidad. Ciñéndose a lo que establecía la ley, articula su argumentación en torno a tres elementos: la necesidad, la disponibilidad de personal docente calificado, y la disponibilidad de recursos que garanticen la eficiencia de sus servicios.

El senador Delgado Barreto retomó, en primer lugar, los grandes conceptos desarrollados en el Estudio de Factibilidad concernientes al déficit de docentes idóneamente formados y convenientemente titulados, situación que se veía agravada en ciertas áreas del conocimiento como la educación religiosa. Hace constar cómo el crecimiento poblacional incrementa la demanda de profesionales de la educación. Y, haciéndose eco de la penosa coyuntura por la que atraviesa el país, señala cómo la escuela debe ser reflejo y motor de la libertad, la paz, la justicia y del progreso de la patria; de ahí la perentoria necesidad de formar docentes de calidad.

“Sin embargo, los centros de educación universitaria son escenarios en la práctica, de una acción violenta que llega en ciertos momentos a no dar esta educación para la paz, que nosotros tan ansiosamente esperamos... De tal manera, pues, que la formación de docentes tiene que hacerse en un ambiente adecuado a fin de preservar el futuro de nuestra sociedad”. (DDS:41)

En realidad, la alusión del congresista Ulloa a una supuesta inflación de universidades no hacía sino reflejar el pensamiento de muchos intelectuales y miembros de la política del momento. De alguna manera, las nuevas universidades aparecían a sus ojos como enemigas de la calidad educativa. Lo grave de esta respetable postura era que, al reaccionar contra la generalización de los estudios universitarios, se adherían a una visión inmovilista, que negaba el acceso a la educación del pueblo. De hecho, la historia posterior dejará claramente establecido que la proliferación de pequeñas universidades, a pesar de la mala prensa y de una oposición de ciertos sectores del pensamiento y de la política, era un fenómeno irresistible e irreversible, un nuevo capítulo en la historia de la universidad peruana.

El senador Ulloa insistió en su postura argumentando que los miembros de las Comisiones Organizadoras deben tener el título o grados previstos en el artículo 45° de la Ley Universitaria para el ejercicio de la docencia, aspecto que en su opinión no ha sido contemplado en el dictamen de la Comisión. En una tentativa evidente por empantanar la discusión, expresa la existencia de un sentir general sobre la excesiva cantidad de universidades existentes (cuarenta y siete en ese momento). Eludiendo una discusión frontal sobre la conveniencia o no de la futura universidad señalaba: “no creo, no quiero calificar en este caso el proyecto”. Lo que no le impidió plantear una Cuestión Previa que postergase la aprobación “hasta que se obtengan los requisitos que establece la propia Ley de

Universidades” (DDS, 43). Evidentemente, tal aplazamiento implicaba enviar el proyecto a una vía muerta.<sup>69</sup>

El senador Acosta, presidente de la informante Comisión de Educación, respondió a la primera inquietud del senador Ulloa y señaló que la Comisión

“conociendo los requisitos para la creación de universidades que han sido establecidos por la Asamblea Nacional de Rectores –el senador Ulloa los ha mencionado- en cuanto a la composición del futuro cuerpo de profesores, en un expediente extenso, los hermanos maristas han presentado una nómina del personal que se haría cargo de la Universidad, todos ellos con títulos universitarios.”(DDS, 43)<sup>70</sup>

Igualmente quedaba garantizado el segundo requisito fundamental, el respaldo económico, por cuanto los Hermanos Maristas asumen la responsabilidad de su funcionamiento.

Con fina ironía, y en clara alusión al diletantismo de Ulloa, aclaraba que en lo que respecta a pronunciarse sobre proyecto de ley que se está debatiendo:

“... yo sí puedo decir, como ya lo ha dicho también el senador Delgado Barreto, que hay la garantía suficiente de parte de los Hermanos Maristas para dar una sólida educación, un buena formación universitaria en el campo de la educación.” (DDS:43-44)

---

<sup>69</sup> Como señalará el senador Acosta posteriormente, la ANR llevaba sin dar respuesta a importantes oficios desde el año 1985.

<sup>70</sup> La observación del senador Ulloa carecía de fundamento por, al menos, dos razones. En primer lugar, la Promotora no había nombrado la Comisión Organizadora a la que se refiere la Ley, y, en segundo lugar, había presentado en el Proyecto de creación el equipo ordinario de profesores del Instituto en el que pueden encontrarse hasta una docena de doctorados, amén de una larga lista de profesionales universitarios (ingenieros, economistas, licenciados).

Remataba su argumentación insistiendo que no se estaba transgrediendo la ley ni se estaba yendo en contra de los intereses del pueblo peruano. Ante la insistencia de Ulloa, el senador Chang<sup>71</sup>, aclaró:

“hemos discutido este punto y hemos convenido que cuando un organismo tiene la obligación de responder ante un requerimiento de una Comisión, y no lo hace dentro del plazo que está establecido en nuestro propio reglamento, estamos liberados de esa obligación...los legisladores no podemos suspender nuestra facultad de legislar porque un organismo que está obligado a cumplir cuando se le requiere no lo hace...” (DDS: 44).

En definitiva, según el congresista Chang, los legisladores no podían quedar permanentemente supeditados a la renuencia de ciertas instituciones a informar como prescribía la ley.

Se dio una intervención, a todas luces extemporánea, del senador Cáceres y con fines claros de dilatar la discusión del tema.<sup>72</sup> Tanto la senadora Judith De la Mata como el senador Santa María se oponen a la propuesta de Cuestión Previa. Este último se centra en un hecho de la experiencia:

“Señor Presidente: yo hubiese estado de acuerdo con la Cuestión Previa, sin no hubiese visitado de cerca, de no haberme quedado más de diez horas en una universidad de Piura que parece de otro país. Una disciplina, un orden, una pedagogía, un criterio de enseñanza que realmente me he quedado asombrado. Gente preparada para enseñar; gente que tiene mística de la pedagogía; y por eso... fomentemos que

---

<sup>71</sup> El senador Chang había sido con anterioridad presidente de la Comisión de Educación tanto en diputados como en senadores.

<sup>72</sup> En su intervención hace una larga reflexión sobre la necesidad de descentralización.

de repente aquí en Lima sale una más buena (sic)...No estoy de acuerdo con esta universidad porque sea de religiosos... Yo creo que los laicos también merecemos tener universidades, pero sí creo que debemos buscar alguna forma (de salir de) esta crisis.” (DDS :45)

Votada la Cuestión Previa propuesta por el senador Ulloa, es rechazada mayoritariamente. En consecuencia, se regresa nuevamente al debate sobre el proyecto de Ley. El senador Ramos Alva aclara que su voto será positivo, pero expresa su inquietud de crear una universidad “y luego se deje al libre albedrío para que puedan cobrar lo que les venga en gana...; la universidad creada por los legisladores se convierte en un negociado de la educación del país” (DDS:46).

El senador Ampuero, tras expresar su fe en la enseñanza particular, concluye

“Por eso, pienso señor Presidente, que hoy día al aprobar este proyecto de ley para entregar a una congregación religiosa la educación de los jóvenes, estamos realmente contribuyendo a formar una universidad y una *alma mater* que va a ser seguramente ejemplo de formación, de responsabilidad y de orientación adecuada a la juventud del Perú.” (DDS:47)

Interviene el senador Ames evadiendo ir contra el proyecto pero entrampándolo parcialmente.<sup>73</sup> El senador Ferreira ofrece una extensa reflexión

---

<sup>73</sup> En una intervención que trata de evadir del problema concreto del Proyecto, hace una reflexión sobre la conveniencia de que la ANR tenga una participación más activa y con mayor capacidad de decisión sobre el tema de universidades.

en que se cuestiona y lamenta sobre cómo muchas universidades privadas han perdido su privacidad y

“ya no hay diferencia con las nacionales. ¿Cuál es la diferencia? Que las privadas pagan y las nacionales no pagan; porque el Consejo de Rectores manda en todas y a su manera (...)

Entonces, señor Presidente, comunico que voy a votar a favor porque están los Padres Champagnat (sic) de por medio, es la única razón” (DDS :49)

Nuevamente interviene Ulloa (DDS: 49) arguyendo esencialmente irregularidades de procedimiento. El senador Delgado Barreto va desmontando, paso a paso, el andamiaje defendido por Ulloa. El senador Villanueva respalda la creación y la considera de suma importancia en momentos en que el terrorismo se ha apoderado de ciertas universidades. Articula su argumentación a la Cámara en torno a dos puntos: el sustento de calidad que ofrece la nueva universidad, y la necesidad de plantear una salida a la encrucijada que el silencio de la ANR genera.

Y concluye:

“De modo que dejo planteadas esas dos cuestiones: primero, que esto es una universidad que ojalá pueda crearse porque es una garantía para el país; y en segundo lugar, que confío en la sabiduría del Senado para resolver la segunda pregunta.” (DDS :52)

El presidente de la Cámara de Senadores procede a votar el proyecto de Ley que considera ampliamente debatido. Artículo por artículo se va aprobando

el proyecto de ley. Carecemos de datos para poder establecer por qué tipo de mayoría fue aprobado; sin duda, debió ser votado a mano alzada, procedimiento muy frecuente en una época en que aún no habían ingresado los sistemas informáticos para el registro de votos. (DDS:53) Inmediatamente, el senador Acosta solicita consultar a la Legisladora la exoneración de los trámites correspondientes a fin de que pase a la colegisladora, lo que es admitido.

Así, pues, este significativo paso –indudablemente el más determinante– del proceso de creación de la Universidad se encuentra envuelto en un amplio debate, donde polemizaron vivamente dos grandes líneas de pensamiento. Las discordancias que pueden recogerse documentalmente difícilmente pueden justificar el motivo de tanto apasionamiento por impedir la aparición de la Universidad.

Sin adentrarnos en pormenores del proceso, conviene destacar, aun a riesgo de reiterar cosas sabidas, una serie de pormenores que no conviene sean soslayados por la gran significación que poseen en la línea de nuestra investigación.

En primer lugar, destaca el carácter señero e impar que adquiere la Congregación de los Hermanos Maristas, sobre la que recae exclusivamente la responsabilidad del funcionamiento de la universidad. La idoneidad de la institución promotora garantizaba, al menos teóricamente, la calidad de la Universidad.

Es imprescindible asimismo rescatar la presencia de personas laicas ligadas a la institución marista.<sup>74</sup> El peso específico de estos hombres y mujeres con su voto individual y su campo de influencia en distintas agrupaciones políticas es incontrovertible. Indudablemente, esta estrecha conexión de la Universidad con la dilatada familia marista constituye un ingrediente que coadyuvó poderosamente a la consolidación del proyecto, facilitando en la práctica el avance de las gestiones iniciales.

De todos modos, la aparente rapidez con que evolucionó el Proyecto no debe interpretarse como un idílico paseo por la Cámaras Legislativas. Las dificultades fueron grandes y sólo una afinada estrategia pudo sacar adelante el proyecto de Ley en tan corto tiempo. El conjunto de los requisitos legales para la existencia de la Universidad no fue un componente de fácil trámite.

Otro elemento que contribuyó vigorosamente a la aprobación de la Ley hace referencia a los claros síntomas de la crisis político-social que implicaba la presencia del terrorismo y que hacía sentir sus efectos en el ambiente universitario. En efecto, en la Cámara de Senadores la defensa del proyecto obtuvo resultados satisfactorios planteando la conveniencia de creación de la universidad para el país y, especialmente, para la formación de docentes. Esta conveniencia que tenía su anclaje concreto en la lucha contra la violencia terrorista que sacudía el país y que hallaba en los ambientes universitarios un

---

<sup>74</sup> Ya hemos dejado constancia –con nombre propio- del amplio número de exalumnos y personas amigas de la institución marista que intervienen –directa o indirectamente- en todo el proceso de creación de la Universidad.

generoso caldo de cultivo. Es destacable la insistencia de los congresistas en la necesidad de que la universidad eduque en la libertad, la paz y la justicia.

En síntesis, desconocemos los exactos motivos por los cuales algunos senadores ostentaron una oposición tan cerrada a la aprobación del proyecto de ley de creación de la universidad marista. Probablemente no estuvieron ausentes razones nunca expresadas, de cuño afectivo o –tal vez- otro tipo de intereses. Aparentemente son irrastreables documentalmente.<sup>75</sup> En cualquier caso no son capitales para entender la identidad de nuestro objeto de estudio.

Sí está probado que ningún senador descalifica directamente a la institución promotora. La táctica de aquellos que se resisten al proyecto consistirá en ralentizar, en pretender postergar la decisión; postergación que –como hemos señalado más arriba- enviaría el proyecto nuevamente a fojas cero y lo remitiría a la última legislatura del gobierno aprista lo que, en la práctica, tornaba inviable el futuro de la universidad.<sup>76</sup>

Las opiniones contrarias a la aprobación del proyecto de ley, explícitamente formuladas, se centraron básicamente en dos argumentos: a) hay muchas universidades y b) no se han seguido todas las rutinas de procedimiento.

---

<sup>75</sup> Y tal vez, nunca las sepamos. Oficiosamente, y a modo de ejemplo, conocemos del interés de Ulloa en que se aprobase otra universidad ligada a la masonería.

<sup>76</sup> “...hoy hay muchas formas de oponerse, te dicen sí y no van a la sesión y no hay quórum, definitivamente...hay todas las triquiñuelas que saben; la verdad es que la única oposición real que tuvimos nosotros cuando se debate en el Senado, es la oposición de Bernaldes, definitivamente. (...), y Ulloa... Claro, la fundamentación no fue contra la universidad marista sino porque ya habían aprobado que había demasiadas universidades, pero en el fondo era un poco de celo..., definitivamente, esas cosas pequeñas juegan, eso es verdad”. Comunicación personal del Dr. Delgado Barreto, agosto 2002.

Afortunadamente este sentir no fue, en modo alguno, mayoritario. El peso de los argumentos favorables terminó inclinando la balanza a favor de la futura universidad.

Aprobado en Senadores, el trámite de aprobación en la Cámara de Diputados se planteaba aparentemente más sencillo, pero con el apremio del tiempo ya que, de no aprobarse definitivamente en esa legislatura, en la siguiente debería iniciarse el proceso desde el inicio.

El mismo día, 1° de diciembre,<sup>77</sup> con la formulación propuesta por la Comisión de Educación del Senado y dispensado del trámite de sanción del Acta respectiva, –procedimiento por lo demás bastante habitual- el proyecto es remitido a la Cámara de Diputados.

La prensa escrita se hizo eco de esta aprobación. La prensa era un elemento nuevo en el proceso y gozaría de un peso específico en la dinámica seguida por el proyecto de Ley por cuanto los legisladores no son sólo generadores de noticias y opinión, sino también consumidores de las mismas. El prestigioso diario capitalino *El Comercio*, recogió la noticia como lo más resaltante de la jornada en Senadores. Bajo el titular: “Creación de universidad suscitó amplio debate”, realiza un acucioso despliegue noticioso de ambigua filiación,

---

<sup>77</sup> Of. N° 141-DL.

más aún si consideramos que el mismo diario se negó previamente a apoyar el Proyecto.<sup>78</sup>

Un evento circunstancial vino a complementar los esfuerzos que se hacían en las Cámaras. La Municipalidad de Lima, presidida por el Dr. Jorge del Castillo quiso rendir homenaje a la Congregación Marista y la distinguió con la Medalla de Lima el 5 de diciembre, con motivo del segundo centenario del nacimiento de Marcelino Champagnat, fundador de la mencionada familia religiosa. La distinción sirvió para acercar a diversos exalumnos maristas, entre los que se contaba el propio burgomaestre limeño, el interés de la institución marista y para que el proceso de creación de la Universidad, que se desarrollaba con un bajísimo perfil publicitario, obtuviera difusión entre el público general, a través de los medios de comunicación, especialmente escritos.<sup>79</sup>

Reseña especial merece, sin menoscabo de otros, un diario de modesto tiraje y no muy influyente, *El Callao*.<sup>80</sup> Su director, Ricardo Sánchez Serra, se explayaba a sus anchas con primeras páginas como: "Urge crear Universidad marista..."; "Universidad marista tiene todo listo"; "Senador Sánchez respalda crear Universidad marista". Acompañan estos titulares algunas entrevistas y editoriales. La publicación rezuma más entusiasmo que razonamientos

---

<sup>78</sup> "Yo no apoyo causas perdidas", responderá Alejandro Miró Quesada a la solicitud de Ricardo Sánchez Serra –a nombre de la Comisión promotora- para dar un pequeño espacio en el diario. Comunicación personal de Ricardo Sánchez Serra, enero 1990.

<sup>79</sup> Así, el día 6 de diciembre encontramos notas sobre la Universidad marista en los diarios *El Callao*, *El Peruano*, *El Comercio*

<sup>80</sup> Su director, Ricardo Sánchez Serra, por propia iniciativa y delatando claramente su cercanía afectiva a la institución marista asumió como suya la causa de la Universidad.

sólidamente sostenidos. En sus juicios, no obstante, se adelantaba premonitoriamente a los sucesos ulteriores en unos días en que el futuro de la Universidad era aún sumamente incierto.

En general, los medios escritos sólo dedican notas de prensa o entrevistas obligadamente breves y de contenido divulgativo, por lo que es difícil recoger en ellos formaciones simbólicas sobre la Universidad.<sup>81</sup>

De cuño radicalmente distinto -y eminentemente editorial- es el artículo de Aníbal Ismodes Cairo aparecido por esas fechas en *Expreso*.<sup>82</sup> Señala el autor que la religión católica de hoy “parece más una religión de Durkheim que de Cristo”, y aboga por una educación religiosa más rica en contenidos intelectuales. Lamenta que de la misma Universidad Católica –“olvidando que para ser universidad, en el sentido de Newman, debe ser más católica”- “y es triste decirlo..., no ha egresado la legión de maestros que necesita nuestra sociedad”. Concluye su artículo con un apartado que titula: “Paso rectificatorio”. Éste no sería otro que la creación de la Universidad Marcelino Champagnat. El autor del artículo formula su ferviente aspiración de que se sancione la ley y prospere la Universidad marista. Sin embargo, señala, sus promotores “deben cuidarse de tentaciones y no sucumbir ante ellas”. Entre estas tentaciones destaca: el elitismo social, el olvido de un anuncio evangélico que concilie fe y cultura, sin quebranto de ninguna de ellas...: la Universidad nacerá para mostrar “el poder intelectual de

---

<sup>81</sup> Así, por ejemplo: *Oiga* (2-12), *El Callao* (3-12).

<sup>82</sup> Cfr. *Expreso*, día 14-11-89. El doctor Aníbal Ismodes era asesor de la Cámara de Senadores y exalumno marista de larga data.

los pensadores católicos y no para opacarlos en el seudo fulgor de otros que brillan más con las luces de las modas y no con las de la verdad eterna”.

...Ya en la colegisladora el proyecto es dispensado, el 11 de diciembre, del trámite de Comisión, a solicitud del diputado Carrasco Tabarra.<sup>83</sup>

El 15 de diciembre,<sup>84</sup> el Presidente de la Cámara de Diputados, puso a debate el proyecto de ley para ser discutido. Ningún congresista solicitó el uso de la palabra por lo que se procedió a votar y aprobar, sin debate, artículo por artículo todo el proyecto de ley.<sup>85</sup> Inmediatamente después, y a solicitud del diputado Vílchez Melo, se adoptó el mismo temperamento acordado por el Senado, tomando en consecuencia como redacción el texto del proyecto sancionado por la colegisladora.<sup>86</sup>

### **3.5 Inauguración y celebraciones.**

La aprobación del proyecto de ley en la Cámara de Diputados generó una comprensible euforia y la impresión de haber cerrado finalmente el círculo del proceso. Se pensó de inmediato en una ceremonia celebratoria de la creación.

---

<sup>83</sup> La votación arrojó 46 votos a favor, 5 en contra y ninguna abstención, alcanzando, en consecuencia, más de los dos tercios de votos contemplados en el Reglamento (art. 138).

<sup>84</sup> La aprobación de la ley se realizó hacia las 6 de la tarde, es decir, en los últimos momentos de la legislatura. Minutos después se cerraba la sesión de Diputados y el Congreso clausuraba la actividad de esa legislatura.

<sup>85</sup> No tenemos datos escritos del resultado de la votación. Debió darse a mano alzada y haber obtenido una mayoría absoluta, dadas las circunstancias.

<sup>86</sup> Ver un poco más arriba la intervención de Acosta en el Senado.

En la certidumbre de que la rúbrica de la ley por el Presidente de la República era un mero trámite que se cumpliría en el corto plazo, se estableció la fecha de la ceremonia para el 2 de enero. Ese día, la institución marista celebraba la efeméride de su propia fundación.<sup>87</sup>

Contrariamente a lo pronosticado, no se pudo obtener la firma del Presidente para la fecha prevista. No obstante la ceremonia festiva se realizó con plena regularidad y dentro del patente júbilo de la comunidad marista en general, y de la comunidad educativa del Instituto Pedagógico en particular, que consideraba la celebración como propia.<sup>88</sup>

En la mañana del 2 de enero de 1990, la Eucaristía presidida por Monseñor Luigi Dossena, a la sazón Nuncio Apostólico en el Perú, abrió la celebración. En las palabras y los gestos de esta conmemoración litúrgica encontramos diseminados diversos matices de las grandes intuiciones fundacionales.

Un primer elemento destacable es el carácter de “respuesta adecuada a las necesidades concretas del mundo y de la Iglesia” de la obra de Marcelino Champagnat y –así se propone- de la propia Universidad naciente:

---

<sup>87</sup> En efecto, el 2 de enero de 1817, Marcelino Champagnat funda la Congregación de los Pequeños Hermanos de María en La Valla, en medio de una clara pobreza, con dos jóvenes casi analfabetos. Las circunstancias fundacionales resultaban claramente referenciales a los ojos de los miembros de la comisión promotora.

<sup>88</sup> No hay que olvidar que era un sentimiento común que el Instituto Pedagógico “se transformaba” en Universidad.

“Hace 173 años un día como hoy Marcelino Champagnat fundó el instituto religioso laical de los hermanitos de María, cautivado por el amor de María, atento a los acontecimientos y personas, sensible a las necesidades de su tiempo: ignorancia y pobreza, funda a los Hermanos Maristas; para educar cristianamente a los niños y a los jóvenes en especial a los mas desatendidos. (...)

Continuadores de su espiritualidad y misión... (asistimos hoy a) la plasmación de un deseo de servicio de formación integral, de los maestros de nuestra patria con una pedagogía de la presencia al estilo marista.”<sup>89</sup>

“Esta Universidad, nace como nació el Instituto Marista, para responder a las graves necesidades y desafíos planteados por la hora presente. Todavía resuena en nosotros la descripción que hicieron los Obispos del Perú el pasado mes de abril sobre la crítica situación que atraviesa el país en el recordado documento: “Perú escoge la vida.”<sup>90</sup>

Se acentúa una originaria identidad cristiana de la Universidad, fiel a Jesús y a la Iglesia:

“Esta Universidad, como toda obra que comienza, debe asentarse sobre un fundamento. El Evangelio que hemos escuchado es la conclusión de todo el Sermón del Monte. El Señor nos habla allí del hombre que construyó sobre arena y del que construyó sobre piedra, sobre roca firme. Los Hermanos Maristas han querido inspirar el lema de la Universidad Marcelino Champagnat en este pasaje evangélico.

Construir sobre roca implica, pues, fidelidad a Cristo, fidelidad a la enseñanza de Jesucristo, único Maestro y Señor.

Construir sobre roca implica también fidelidad a la Iglesia, a su Magisterio. El mismo Cristo llama a Pedro “Piedra” y asegura que es sobre esa roca sobre la que edificará su Iglesia.<sup>91</sup>

---

<sup>89</sup> Ver anexo N° 7 Palabras del Hno. Barsén García, en la motivación de inicio.

<sup>90</sup> Id. Alocución del P. Corpus Delgado, Vicentino, en la Homilía.

<sup>91</sup> Ibid.

La sencillez y la austeridad de medios constituyen una forma concreta de vivir la solidaridad y de expresar vitalmente la acción del Señor en el quehacer humano:

“Y permítanme recordar por último aquella sencillez de la casita de la Valla del 2 de enero de 1817: un sacerdote, dos muchachos y una reducida estancia.

La Pedagogía de Dios, quiso servirse de aquellos humildes comienzos para renovar la educación de la juventud. En este 2 de enero de 1990, la Universidad Marcelino Champagnat del Perú nace también sencillamente, ni siquiera cuenta con un local institucional propio.”<sup>92</sup>

Se propone una educación integral, que privilegia la preeminencia del amor, y concibe la educación como “una cuestión del corazón”.

“Si se tratase de enseñar sólo las ciencias humanas, los Hermanos no serían necesarios, los maestros serían suficientes. Si no pretendemos más que dar instrucción religiosa, nos contentamos con ser simples catequistas. Nuestra finalidad es integral, porque queremos educar, es decir, instruirlos en sus deberes, enseñarles a practicarlos, darles el Espíritu y los sentimientos del cristianismo, las virtudes del cristiano y del buen ciudadano. Construir sobre roca es así sinónimo de educación integral, de atención a todo el hombre, implica seriedad, dedicación, constancia, poner en juego todos los resortes humanos, culturales, pedagógicos, científicos, crear las bases de la Civilización del verdadero Amor...”<sup>93</sup>

“Cumpliremos así el caro deseo tantas veces expresado por el padre Champagnat de formar *buenos cristianos y virtuosos ciudadanos*.”<sup>94</sup>

---

<sup>92</sup> Ibid.

<sup>93</sup> Ibid.

<sup>94</sup> Id. Hno. Barsen.

Al término de la Eucaristía, se procede a la ceremonia académica. El protocolo va guiando el desarrollo de la misma.<sup>95</sup> La Mesa de Honor queda conformada por Monseñor Luigi Dossena (Nuncio apostólico), el Hno. José Ticó (Provincial); la Dra. Norma Anaños (Vice-Ministra de Educación); el Dr. César Delgado Barreto (uno de los principales propulsores de la creación de esta Universidad); el Dr. José Amiel (Rector de la Universidad de San Marcos y representante de la ANR), y el Hno. Antonio Castagnetti (Coordinador de la Comisión Promotora).

El Provincial de los Hermanos Maristas del Perú expresa que celebrar el bicentenario del nacimiento de Marcelino Champagnat en un tiempo y circunstancias difíciles, nos obliga a afrontar los desafíos de la hora presente, “muy similares a los de la época de la Francia post-revolucionaria; sentimos la necesidad de colaborar con todos los hombres de buena voluntad en el proceso educativo y en el desarrollo integral del Perú.”<sup>96</sup>

Agradece el eco favorable que ha obtenido el proyecto de la nueva Universidad en las esferas eclesiales: la anuencia del Nuncio Luigi Dossena, la

---

<sup>95</sup> Bajo la pauta del Hno. Eduardo Zamora, quien se desempeñó como maestro de ceremonias, se desarrolla el protocolo. Se inicia entonando el himno nacional y escuchando el himno pontificio (Gounod). Constituida la mesa presidencial, el Hno. Antonio Castagnetti eleva una oración con las palabras de San Agustín. Tras lo cual el Hno. Provincial toma la palabra para agradecer a presentes y ausentes. El Hno. Antonio lee la ley de creación, estando el discurso de orden a cargo del Dr. César Delgado Barreto. El Hno. Pablo González lee una serie de cartas de adhesión y Monseñor Luigi Dossena dirige una breve alocución. Tras él lo hacen el Dr. Amiel, como rector de San Marcos y delegado de la ANR, y finalmente la Dra. Anaños, viceministro de Educación. Un vino de honor cierra el acto.

<sup>96</sup> Cfr Anexo N° 7. Palabras del Hno. José Ticó.

franca acogida por parte del Presidente de la Comisión de Educación de la Conferencia Episcopal, Monseñor José Gurruchaga, y del Cardenal Juan Landázuri.<sup>97</sup> Reseña también el apoyo recibido por el proyecto en las Cámaras y en los ámbitos de la opinión pública: “Nuestra gratitud no sólo a quienes han dado su voto sino también y principalmente a quienes han hablado en su favor.”<sup>98</sup>

El doctor César Delgado Barreto, uno de los grandes animadores del proyecto y cabeza visible de todas las diligencias políticas y administrativas de la creación de la nueva Universidad, dirige a la concurrencia el discurso de orden. En su alocución, observa que

“Una congregación católica dedicada por entero a la enseñanza es una creación que demanda agradecer a Dios, de una manera especial porque en los tiempos que vivimos, integrarse sin más interés que el del espíritu, a la tarea de formar hombres es de una excepcionalidad milagrosa.

(...)

Después de todo predicar la Palabra es enseñarla y la iglesia es la gran maestra. Jesucristo vino al mundo a enseñarnos el camino de la salvación y la transmisión del Verbo no es un acto mecánico, sino que está dotado de un sentido visible gracias a la enseñanza y el amor de Dios a los hombres que tienen su ejemplo en el amor del Maestro a sus discípulos.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> El cardenal Landázuri tuvo una acogida extraordinaria para la idea de la nueva universidad. Cuando los miembros de la Comisión promotora le preguntan si sería necesario pedir el consentimiento de la Conferencia Episcopal, expresó –con su habitual cercanía– que bastaba con su permiso y apoyo, y que cualquier dificultad él estaría atento a resolverla.

<sup>98</sup> Cfr. anexo N° 7. José Ticó.

<sup>99</sup> Id. César Delgado.

Es así que nos encontramos celebrando la creación de “una obra querida por muchos”. Concorde con este último sentimiento, el Dr. José Amiel declara:

“Y digo que es muy grato, porque este es mi primer acto como Rector, ya que nuestro anterior Rector y Presidente de la Asamblea de Rectores a su solicitud cesó el 31 de Diciembre. Y es muy grato en nombre de la Universidad de San Marcos, la primera de América, la primera Universidad Pontificia también, llena de tradición y de abolengo, pero siempre renovada, incorporar también a nombre de todas las universidades del país, incorporar (sic) con mucho alborozo a la Universidad Marcelino Champagnat que, aunque nueva y de reciente creación, estamos seguros sabrá también hurgar en el pasado para proyectarse en el futuro. Si bien este acontecimiento por una parte satisface un anhelo largamente sentido por los Hermanos Maristas de vocación indeclinable y brillante trayectoria en el quehacer educativo del Perú, ésta habrá de constituir un valioso aporte al proceso del conocimiento tan necesario para el desarrollo y bienestar del país.”<sup>100</sup>

La júbilo propio de la celebración no lograba disipar plenamente una cierta ansiedad por la demora en la promulgación de la Ley por el Ejecutivo. Entre los responsables del Proyecto ya se empezaba a barajar la posibilidad de solicitar que –conforme a Ley- fuese el mismo Legislativo quien imprimiese la rúbrica definitiva. En los ámbitos de la naciente Universidad flotaba un ambiente de perplejidad e incertidumbre.

### **3.6 La promulgación de la Ley de creación .**

Toda esta comprensible preocupación se disolvió cuando, el 4 de enero, Jorge del Castillo notificó a la comunidad marista que al día siguiente el

---

<sup>100</sup> Id. Amiel.

Presidente Alan García firmaría la Ley y que deseaba entregar personalmente la autógrafa a los Hermanos Maristas.

Usualmente este tipo de ceremonias congregaba un nutrido grupo en representación de las personas favorecidas por la ley, con lo que la entrega de una Ley adquiriría ribetes marcadamente políticos. La Comisión consideró que esa perspectiva no reflejaba cabalmente su percepción del sentido de creación de la Universidad y optó por convocar únicamente una reducida representación institucional.<sup>101</sup>

La ceremonia de entrega de la Ley se desarrolló conforme al protocolo palaciego, pero tuvo un aire de cercanía y familiaridad. La referencia a la institución marista fue recurrente.<sup>102</sup> En el breve discurso que pronunció el Presidente de la Nación encontramos lo que podría expresar una visión común y genérica de lo esencial de la nueva Universidad:

“Y dentro de esa línea y esa norma, la creación de la Universidad Privada Marcelino Champagnat, orientada primeramente a la labor

---

<sup>101</sup> Asistieron los Hermanos José Ticó (Provincial), Barsén García (Viceprovincial), Antonio Castagnetti, Pablo González (Comisión promotora), Julio Ibáñez, Eduardo Palomino, Lázaro Armendáriz y Tomás García. Entre los laicos se aprecia la presencia del César Delgado, Víctor Puente Arnao y Jorge del Castillo, todos ellos exalumnos maristas. A Armando Novoa, profesor del Instituto Pedagógico, se le observa con la cámara de video. La comunidad provincial de los Hermanos maristas estaba realizando su habitual retiro anual en Chosica, aspecto que sin duda influyó en la baja asistencia al acto.

<sup>102</sup> “...se conoce a los educadores por sus frutos, tenemos frutos con los cuales comprobar cuál es la solidez educativa y de la convicción que se imparte por la Congregación de los Hermanos Maristas. Yo recuerdo mucho en este momento gente a la que hemos querido mucho y que a su vez nos ha orientado mucho como Luis Felipe de las Casas, exalumno de los Hermanos Maristas, decenios ya; como Armando Villanueva, el ex Ministro Luis Delgado Barreto como tantos otros personajes de la política, de la vida económica y social y creo que todos en el Perú reconocen y rinden homenaje a la esforzada labor que ustedes están cumpliendo”. Alan García. Ver anexo N° 8.

educativa como es la vieja y holística línea de la Congregación de los Hermanos Maristas creo que sí merecen un acto de reconocimiento de nosotros hacia su labor.

(...)

La premura con la cual la Comisión de Redacción me envió el Proyecto, hizo que fuera proclamado y publicado para no perder la posibilidad de hacerlo yo, pero publicado que ha sido le pedí al Alcalde Jorge Del Castillo que me permitiera entregarle una simple copia de esa ley porque he tenido mucho orgullo de firmarla y porque estoy seguro que a través de la Universidad Privada Marcelino Champagnat los Hermanos Maristas continuarán cumpliendo esta extraordinaria labor educativa...”<sup>103</sup>

Las palabras del Provincial en su alocución de agradecimiento delineaban los derroteros por los que correspondería caminar a la nueva Universidad:

“...creo que va a ser un servicio al país porque nosotros, por vocación, tenemos justamente la formación del Magisterio, para que tengan unos valores de amor a la patria, de vocación realmente de amor al niño y al joven...será quizá una de las maneras... de erradicar también la violencia... Creo que primero hay que formar el corazón y los valores de la gente para que así construya una patria mejor.”<sup>104</sup>

El sueño de la Universidad marista en el Perú devenía finalmente realidad plena. La promulgación de la Ley N° 25180 por la que se creaba la Universidad Privada Marcelino Champagnat generó en la comunidad marista una profunda satisfacción, un gran optimismo y una fuerte expectación por el futuro de la naciente Universidad.

---

<sup>103</sup> Ibid.

<sup>104</sup> Id.Hno José Tico.



**CAPÍTULO 4**  
**DESARROLLO INSTITUCIONAL ENTRE 1990 Y 1995:**  
**PERSONAS Y PROCESOS.**

**4.1 Aspectos organizativos y de gobierno.**

Obtenida, por ley, su propia existencia legal y efectiva, la tarea inmediata y perentoria que afrontaba la nueva Universidad era el inicio de sus actividades académicas. La idoneidad institucional de la Congregación marista y el ascendiente ganado por el Instituto Pedagógico M. Champagnat en ámbitos educativos eran una gran ayuda; pero la conformación de una estructura y una dinámica universitarias, acordes con los requerimientos legales y capaces de responder apropiadamente a las lógicas expectativas de sus estudiantes y de la sociedad en general, requería un esfuerzo adicional y una estrategia más perfeccionada.

La Ley de creación de la Universidad Champagnat (Ley N° 25180) establecía, en su tercer artículo, que la Universidad “iniciará sus actividades a

partir del año lectivo de 1990". Por otra parte -y de acuerdo con el artículo N° 18 del Reglamento General de Educación Universitaria-, el comienzo de las actividades académicas requería la autorización expresa de la Asamblea Nacional de Rectores. La falta de una adecuada comunicación y coordinación entre los miembros de la Comisión Organizadora y de las autoridades de la Asamblea Nacional de Rectores propició que, dentro de la más absoluta transparencia administrativa y entera seriedad académica, se iniciaran las actividades académicas sin la correspondiente aprobación de la ANR.<sup>1</sup>

Una Resolución emanada de la Asamblea Nacional de Rectores a finales de 1992, esto es, unos meses después de recibir el primer *Informe* que la Universidad Champagnat elevó a dicha institución, vino a refrendar las actividades académicas que habían comenzado una irregular andadura.<sup>2</sup>

Afortunadamente, el rigor académico, la sujeción a ley y la transparencia con que venía procediendo la Universidad, así como una gran disposición de los funcionarios de la ANR que valoraron en su justa medida la situación, posibilitaron que el inconveniente concluyese sin los habituales roces o pleitos que estas situaciones conllevan. La Asamblea Nacional de Rectores, considerando los motivos y circunstancias que rodearon la actuación de la Universidad dio el refrendo aprobatorio, primero verbal y posteriormente escrito. En la citada Resolución se dispone "autorizar, en vía de regularización,

---

<sup>1</sup> Refrendo toda vez discutible desde el punto de vista legal, pero que no fue obviado sino por desconocimiento de su existencia.

<sup>2</sup> N° 189-02-ANR, del 30 de diciembre de 1992.

la iniciación de las actividades académicas en la Universidad Marcelino Champagnat.”<sup>3</sup>

La estructura orgánica de la Universidad durante el período 1990-1995 se caracterizó por una fuerte concentración en la línea del liderazgo y la toma de decisiones. El organigrama de la Universidad<sup>4</sup> de ese momento (ver página siguiente) nos la presenta como integrada por órganos de gobierno, de asesoramiento, de apoyo y de ejecución. Cabe observar, no obstante, que junto a este organigrama “oficial”, concurrimos a una organización “real”, mucho menos formal y rígida, más familiar, donde las funciones y tareas de cada persona y equipo a menudo se traslapan y confunden.

#### **4. 1.1 La Comisión Organizadora**

Una de las más grandes preocupaciones de la Promotora fue la de proveer a la Universidad de una estructura de animación y gobierno que, dentro del carácter cercano y familiar propio de la institución marista, pudiera desempeñar su misión con eficacia y rapidez, sin ningún tipo de desacuerdo mayor que entorpeciese la marcha interna de la Universidad.

Por otra parte, el problema de los requisitos legales para la conformación de la Comisión Organizadora no era menos grave. En efecto, el artículo 45º de

---

<sup>3</sup> N° 189-02-ANR, del 30 de diciembre de 1992.

<sup>4</sup> Cfr. Informe 1990-1994.

la Ley universitaria y los artículos 9° y 10° del Reglamento General de Evaluación de Universidades planteaban condiciones sumamente exigentes.<sup>5</sup> Esta normativa supuso una serie de dificultades a la Promotora instándola a buscar soluciones lúcidas y acuerdos con la ANR que posibilitaran salvaguardar, sin grandes traumas, la autonomía e identidad universitarias durante el período inicial.

Conforme a Ley N° 23733, la Comisión Organizadora se constituía en el único órgano de gobierno de la Universidad y la regía durante un plazo máximo e improrrogable de cinco años.<sup>6</sup> En el caso de las universidades privadas, era la entidad promotora la que tenía el derecho y el deber de proponer a los miembros de la Comisión Organizadora.

La documentación existente nos permite ofrecer algunos pormenores de la organización de la Universidad, al menos de los aspectos legales y administrativos. Evitando reiterar una serie de aspectos ya conocidos, procuraremos no eludir detalles que puedan ser reveladores en la línea de nuestra área problemática.

---

<sup>5</sup> El Reglamento había sido aprobado por la ANR en sesión de 8 y 9 de noviembre de 1985. Entre las condiciones para ejercer el cargo de Rector o Vicerrector, de acuerdo a la ley universitaria, se encontraban el ser ciudadano en ejercicio; ser profesor principal con no menos de doce años en la docencia universitaria, de los cuales cinco debían serlo en la categoría; tener el grado de doctor o el más alto título profesional cuando en el país no se otorgase aquel grado académico; etc. (Cfr. Art. 34)

<sup>6</sup> No obstante, era común que las Comisiones Organizadoras de las nuevas universidades permanecieran un plazo sustantivamente mayor debido a debilidades organizacionales.

En primer lugar, destaca el carácter unilateral de las estructuras de organización, y con menor rigor, las de carácter docente. Afectada, sin duda, por la crisis imperante en la universidad peruana, especialmente en la estatal, prácticamente ingobernable debido al debilitamiento interno y las presiones de los grupos proclives a la lucha armada, la Promotora consideró conveniente privilegiar la unidad frente al contraste, y concentró toda la responsabilidad de la conducción de la Universidad, única y exclusivamente, en miembros de la comunidad marista. La fuerte concentración de funciones directivas que la ley otorgaba a la Comisión Organizadora facilitó un accionar ágil y coherente, protegiendo la línea axiológica propugnada en el proyecto de creación y, en general, ejerciendo un liderazgo fácilmente percibido por el cuerpo administrativo, docente y discente. Evidentemente, un liderazgo de este tipo suele traer aparejadas algunas debilidades en la esfera de la participación en la organización y la toma de decisiones.

La práctica habitual de nombramiento de cargos en la entidad promotora se desarrollaba dentro de un marco formal, pero con niveles mínimos de protocolo y formulismo. Dentro de esta acostumbrada praxis, la Promotora eleva un Oficio a la Asamblea Nacional de Rectores en el que designa los miembros que conformarán la Comisión Organizadora.<sup>7</sup>

Debemos presumir que el Oficio, en el que no se ofrecen más especificaciones que los nombres de los interesados, mereció alguna

---

<sup>7</sup> Cfr. CHM. 02/90, el 14 de mayo de 1990 "Dicha Comisión Organizadora estará conformada por los siguientes miembros de la Entidad Promotora: Hnos. Antonio Castagnetti Morini, Pablo González Franco y Erminio Bussi Orcellet".

respuesta verbal o escrita de parte de la ANR. En noviembre del mismo año, la Promotora inicia nuevamente el trámite.<sup>8</sup> Esta vez, los nombres de los miembros de la Comisión son acompañados de sus documentos de identificación, título o grado, y la especificación de su condición de Profesores Principales de la Universidad M. Champagnat.<sup>9</sup>

En abril del año siguiente, 1991, la ANR emite una Resolución<sup>10</sup> reconociendo a la Comisión Organizadora de la Universidad Marcelino Champagnat, integrada por el Dr. Salomón Torrecilla Vesga, Presidente<sup>11</sup>; el Dr. Antonio Castagnetti Morini, Vice-Presidente Administrativo, el Lic. Pablo González Franco, como Vice-Presidente Académico y el Dr. Erminio Bussi Orcellet, como Secretario General Docente. Todos ellos miembros de la institución marista.

Dado que la Universidad nacía con una sola Facultad fue el Vicepresidente Académico quien, en la práctica, tuvo a su cargo la conducción de la misma, ejerciendo, en consecuencia, las funciones de Decano.

Los primeros seis años de la vida de la Universidad se caracterizaron por un gran celo y compromiso por parte de la Comisión Organizadora y –

---

<sup>8</sup> Of. N° 15/90, del 09 de noviembre de 1990.

<sup>9</sup> Dicha categoría la obtuvieron a través del primer concurso público en octubre de 1990.

<sup>10</sup> Resolución N° 708-91-ANR del 08 de abril de 1991.

<sup>11</sup> El Hno. Salomón Torrecilla Vesga era, a la sazón, profesor principal de la Pontificia Universidad Católica de Porto Alegre, en Brasil, y vino a conformar la Comisión Organizadora a solicitud de la Promotora. Su presencia física fue breve. Si bien conservó su cargo hasta el final de la vigencia de la Comisión, delegó sus funciones en el Vice-presidente Administrativo que asumió habitualmente las funciones de Presidente.

como señalaremos más adelante- de todo el equipo docente y administrativo, y por los intensos esfuerzos por edificar una comunidad universitaria con rasgos característicos, con identidad propia.

Otra de las preocupaciones principales de la Promotora fue la racionalización administrativa y consolidación de la Universidad sobre bases económicamente sólidas. Ambos aspectos serán desarrollados más adelante en el último capítulo de nuestro trabajo.

#### **4.1.2 Vinculaciones y dependencias.**

##### **4.1.2.1 La Universidad Champagnat, ¿una universidad “católica”?**

Es preciso reseñar un hecho que, si bien aparentemente no tuvo efectos prácticos ulteriores, constituyó un hito en la clarificación que la Comisión Organizadora y la propia institución marista venían haciendo en torno a la caracterización e identidad de la Universidad.

Esta problemática, que no fue exclusiva de la Universidad Champagnat, se insertaba dentro de una tendencia centralizadora de la Iglesia.<sup>12</sup> En efecto, hacia finales de 1991, con motivo de la publicación de la Constitución Apostólica “Ex corde ecclesiae”, sobre las universidades católicas, el Vaticano solicitó a las Conferencias Episcopales de cada país que propiciasen una

---

<sup>12</sup> Sabemos que algo similar se propuso a las Universidad Femenina del Sagrado Corazón, a la Universidad San Martín de Porres y a la Universidad del Pacífico. Los resultados fueron similares a los de nuestro caso, pero para la Universidad Champagnat, dado su corto recorrido, implicó la posibilidad de autodefinir su status

reflexión en orden a tipificar las universidades católicas de cada país. La propuesta, en síntesis, era la siguiente: las universidades católicas podían asumir uno de las siguientes formas: las erigidas por la autoridad eclesiástica, las erigidas por institutos religiosos (como el caso presente) y las erigidas por personas naturales o jurídicas que tenían una voluntad de ser reconocidas como católicas; pues, tal como lo requería el Derecho Canónico, “ninguna universidad, aunque sea realmente católica, usará este título sino con el consentimiento de la autoridad eclesiástica.”<sup>13</sup>

A finales de noviembre de 1991, la Comisión Organizadora se reúne con Mons. José Dammert y con Mons. Oscar Alzamora para considerar las relaciones de la Universidad con la Asamblea Episcopal Peruana. Ya desde el primer momento, la Comisión encontró poco cautivante la propuesta de declarar la Universidad como “católica”, pero tampoco era aconsejable una categórica negativa inicial. Las *Actas de la Comisión Organizadora* recogen la que debió ser la expresión ofrecida: “por el momento se habla del interés al respecto pero que, careciendo de Estatutos por estar la Universidad bajo responsabilidad de la Comisión Organizadora, es prematuro hablar de relaciones formales con la Autoridad Eclesiástica”<sup>14</sup> Aparentemente, esta conversación dejaba zanjada cualquier duda al respecto.

---

<sup>13</sup> Cfr. Derecho Canónico de 1983, art. 796.

<sup>14</sup> Cfr Acta del 22-11-91. Según una comunicación personal del Hno. Antonio (octubre 2002) Monseñor Dammert por teléfono dijo: “El ISPMCh. está registrado en Roma como Instituto Católico... supongo que la la UMCh lo estaría también...”. “Perdone, Monseñor, pero todavía no quisiéramos afirmarlo así no más, porque todavía estamos elaborando los Estatutos.” “Ah, bueno... eso contestaré”, dijo Dammert.

Meses más tarde, Monseñor Oscar Alzamora, como presidente de la Comisión de Educación de Episcopado Peruano, presenta nuevamente el proyecto, alentando a los responsables de la Universidad Champagnat a declararla “católica”. Por su parte, la Comisión Organizadora realizó un nuevo y más acucioso análisis de la propuesta y presentó su reflexión al Provincial y Consejo quienes, como era acostumbrado, apoyaron plenamente la propuesta de la Comisión.

En enero de 1993, tuvo lugar una nueva conversación entre Monseñor Oscar Alzamora y el Vicepresidente Académico de la Universidad. El diálogo se desarrolló sin asperezas pero con franqueza. Desde el inicio se percibía que se trataba de dos perspectivas excluyentes. La jerarquía eclesiástica enfatizaba, conforme al Derecho Canónico, los elementos más controlistas y homogenizadores del posible convenio: la vigilancia de la autoridad eclesiástica a través de sus representantes en la Asamblea y el Consejo Universitarios, la necesidad de los docentes de recabar el mandato respectivo de la autoridad eclesiástica (*“licentia docenti”* o *“missio canonica”*), y otros elementos que la Comisión Organizadora consideraba inaceptables por considerarlos atentatorios de la autonomía universitaria.<sup>15</sup>

Las autoridades universitarias, por su parte, considerando que la Universidad no ostentaba el título expreso de “católica”, que no había sido creada por la autoridad eclesiástica, que la propuesta de la autoridad eclesiástica no conllevaba el carácter de obligatoriedad y que la Congregación

---

<sup>15</sup> Cfr. Anexo N° 9.

Marista era la responsable final de la nueva obra, propuso que algunas de las funciones de control pudiesen ser ejercidas indirectamente, debiendo responder la Universidad ante las autoridades de la Congregación marista (considerada más cercana y dialogante). Sin embargo, tal opción no era posible –a menos así fue considerado por la contraparte- por la misma normativa del Derecho Canónico. Además, los potenciales beneficios que el cuerpo docente y discente pudiera obtener con el convenio (como la convalidación, en cualquier otra universidad “católica”, de los estudios cursados en la Universidad Champagnat), quedaban invariablemente para un posible “estudio posterior”.<sup>16</sup> Lo asimétrico de las condiciones ofrecidas hacía inaceptable el Convenio por parte de la Universidad.

A estas alturas de la exposición, cabe recordar que una de las razones capitales para la creación de la Universidad fue poder sacudir la tan frecuente pretensión controlista de los gobiernos de turno sobre los centros de estudios superiores directamente dependientes del Estado. En ese sentido, no era difícil apreciar la gran similitud que ofrecía la propuesta de la Conferencia Episcopal: era excesivamente fiscalizadora, complicada y fluctuante, y aparecía como un riesgo potencial de cara a la autonomía universitaria, tal como la entendía la Comisión Organizadora.

En síntesis, la Universidad, a través de su Comisión Organizadora, planteó verbalmente, ante las autoridades eclesíásticas, que renovaba su aspiración y compromiso de ser una comunidad católica de promotores,

---

<sup>16</sup> Aspecto éste que caía dentro de una lógica académica por cuanto la jerarquía eclesíástica ejercía la supervisión y aprobación de los planes de estudio y otorgaba la *licentia docenti* correspondiente a los profesores de teología.

directivos, profesores, estudiantes y graduados, y que, como tal, asumía y transmitía la doctrina cristiana dentro de la Iglesia Católica y bajo su Magisterio (Cfr. EF: 87). Añadiendo que su identidad se fundamentaba en una concepción cristiana del hombre, del mundo y de la historia, pero que, en las condiciones que le eran propuestas, prefería mantenerse ajena a la calificación canónica de “católica”.

Así pues, manteniendo una clara identidad católica, presente ya en los albores del proyecto de fundación y nunca puesta siquiera en duda en sus claustros, la Universidad se consolidó en la férrea determinación de hacer prevalecer como principios básicos de identidad, sin ningún tipo de atenuantes, la propia autonomía y su relación directa con el Instituto marista..

#### **4.1.2.2 La Universidad Champagnat, ¿una universidad “marista”?**

Aunque ya hemos adelantado ciertas consideraciones sobre el particular es forzoso que retengamos ahora algunos elementos fundamentales. En primer lugar, la relativa autonomía –relativa, por cuanto la Ley universitaria establecía parámetros- de la Universidad, amparada por la Ley, el Estatuto y la voluntad expresa de la entidad promotora y la Comisión Organizadora. En segundo lugar, la labor de la Asamblea Nacional de Rectores y de la institución marista por encauzar esa independencia dentro unos marcos relativamente uniformizadores. Sin embargo, ambas instituciones ejercieron su función de acuerdo a unos mínimos imprescindibles y dentro de un estricto marco de respeto y colaboración.

La Asamblea Nacional de Rectores realizaba sus deseos uniformizadores a través, primordialmente, de los procesos de evaluación institucional que concluirán con la aprobación definitiva o “institucionalización” de la Universidad en los meses finales de 1994.

La comunidad marista, por su parte, desplegaba su función de control y vigilancia a través del nombramiento de la Comisión Organizadora en un primer momento. Posteriormente lo hará mediante la presentación de la terna para el cargo de Rector, y la significativa representación que designa para conformar el Consejo Universitario y la Asamblea Universitaria a partir de 1995, de acuerdo a Estatutos. Por otra parte, el compacto contingente de miembros de la Congregación Marista en el claustro docente contribuyó a generar una fuerte identidad.

En consecuencia, podemos afirmar que los orígenes de la Universidad Marcelino Champagnat difícilmente pueden ser comprendidos sino desde la perspectiva de la institución marista.

#### **4.1.3 El proceso de Institucionalización**

Si la aprobación de la Ley de creación de la Universidad constituía un hito único y coronaba los desvelos del período prefundacional, otra aprobación no menos decisiva en la historia de la Universidad venía demandando los mejores esfuerzos de la Comisión Organizadora: se trataba de la ansiada

“institucionalización”. Era ésta un proceso administrativo-jurídico por el que la Asamblea Nacional de Rectores otorgaba a una universidad el permiso definitivo de funcionamiento.

Aún no habían transcurrido los 5 años que señalaba la ley como período máximo para el funcionamiento de las Comisiones Organizadoras cuando la Universidad solicitó al Presidente de la Asamblea Nacional de Rectores la apertura del proceso de evaluación y, consecuentemente, la designación de los Rectores que integrarían la Comisión Evaluadora. Unos días después, la ANR emitió tres resoluciones consecutivas tendentes a dar trámite al proceso.<sup>17</sup>

En la primera, la ANR procede a declarar la Universidad Marcelino Champagnat “en proceso de evaluación final a partir de la fecha”.<sup>18</sup> En la segunda, nombra los miembros integrantes de la Comisión Evaluadora: los Doctores Alfonso Ramos Geldres y Benjamín Boccio La Paz, a la sazón Rectores provenientes de universidades con amplia trayectoria en el campo de la formación de docentes, la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle” (La Cantuta) y la Universidad Inca Garcilaso de la Vega, respectivamente.<sup>19</sup>

En una tercera resolución, la ANR encarga “al Director General de Evaluación a fin de que, constituyéndose en la sede de la Universidad Privada

---

<sup>17</sup> Solicitud sin numeración con fecha del 25 de mayo de 1994. La ANR lo registra bajo el número 32245.

<sup>18</sup> Res. N° 1071-94-ANR, del 31 de mayo de 1994.

<sup>19</sup> Res. N° 1072-94-ANR, del 31 de mayo de 1994.

Marcelino Champagnat, prepare el Informe preliminar para la consideración de la Comisión Especial.”<sup>20</sup>

De inmediato, y tal como lo señalaba el Reglamento de Evaluación, la Universidad remite al Consejo Regional de Rectores de Lima, un informe detallado de lo actuado en el período 1990-1994. El voluminoso informe de dos tomos es remitido a la Asamblea de Rectores a inicios de junio de 1994.

A mediados de junio, la Comisión concurre a la sede central de la Universidad para realizar una evaluación *in situ*: conocer las instalaciones, revisar la documentación y conversar con los miembros de la Comisión Organizadora, a fin de recabar la información y aclaraciones necesarias para llevar a cabo su propio informe.

Los siguientes pasos en el proceso de evaluación se tornaron más lentos, lo que provocó inquietud en los claustros de la Universidad. A mediados de agosto el Informe de la Comisión Evaluadora es elevado al Comité Central Interuniversitario (CCI), organismo dependiente de la ANR. Una copia es remitida a la Universidad.

El informe constaba de tan sólo once páginas en las que se dejaba constancia de los principales indicadores de cada uno de los rubros que exigía el Reglamento, es decir,

---

<sup>20</sup> Res. .N° 1073-94-ANR, del 31 de mayo de 1994.

- a. Aspecto legal de funcionamiento.
- b. Aspecto académico.
- c. Aspecto administrativo.
- d. Recursos humanos.
  - i. Docentes
  - ii. Alumnos
  - iii. Trabajadores no docentes
- e. Recursos físicos.
- f. Recursos económicos y financieros.

En todos ellos la Comisión Evaluadora se pronunciaba muy positivamente, dentro del sobrio lenguaje propio de este tipo de documentos. La parte conclusiva era, sin duda, la más importante para nuestros fines. En ella se señala que

“1° El proceso de organización se ha realizado acorde a los dispositivos de la Ley Universitaria.

2° El desarrollo académico está adecuado a sus fines, observándose un promedio apreciable en el rendimiento académico de los alumnos.

3° El cuadro del personal docente permitirá constituir los Órganos de Gobierno de la Universidad, fundamentalmente, porque cuenta con una sola Facultad.

4° La infraestructura en general es adecuada a los fines de la Educación Universitaria”<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Informe, pág. 10.

De la evaluación realizada y las conclusiones precedentes la Comisión Evaluadora opina

“que la Universidad Privada Marcelino Champagnat se encuentra en condiciones de lograr su Institucionalización. La misma, (sic) que se pone en consideración de la Asamblea Nacional de Rectores.”<sup>22</sup>

La evaluación era manifiestamente favorable y serenó la incertidumbre temporalmente. Sin embargo, la parsimonia en la discusión del informe por parte de la ANR no dejaba de inquietar a los miembros de la Comisión Organizadora que optaron por visitar al Presidente de la Asamblea de Rectores. La visita, fijada para el 26 de octubre, resultó, aparentemente, sumamente oportuna. Dos días después, 28 de octubre, el informe entra en la Agenda de la sesión plenaria de rectores y en ella logra la aprobación por unanimidad.

Con la aprobación de la “institucionalización”, la Universidad cerraba un trascendental capítulo en su historia: el de su consolidación jurídica y normativa. Un capítulo que había durado apenas los 5 años legalmente imprescindibles.

En las Actas de la Comisión Organizadora encontramos que “el día lunes 31 de octubre se celebró el acontecimiento con una sesión solemne de todo el alumnado que terminó con un vino de honor”<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Idem, pág. 11.

<sup>23</sup> Acta de la Comisión Organizadora, N° 46, del 9-11-1994.

#### **4.1.4. El Estatuto Universitario y las elecciones de 1994.**

La Resolución de la ANR<sup>24</sup> que otorgaba autorización de funcionamiento definitivo a la Universidad Champagnat señalaba, en su parte resolutive, la necesidad de “constituir sus órganos de gobierno de conformidad con lo previsto en la Ley Universitaria N° 23733”. En consecuencia, unos meses después se constituye la primera Asamblea Estatutaria de la Universidad Marcelino Champagnat.<sup>25</sup>

Fruto de la primera sesión de la Asamblea Estatutaria fue el primer Estatuto de la Universidad Marcelino Champagnat.<sup>26</sup> Los Estatutos de 1994 sancionaron la estructura general de los órganos de gobierno, los requisitos para ocupar cargos, la duración de los mismos y las normas para su elección, en conformidad con la Ley N° 23733. En tal sentido, la comunidad marista propondría, dentro del irrestricto respeto a la Ley y los Estatutos, una terna de candidatos considerados idóneos para el cargo de Rector y Vicerrector. El mismo Estatuto establecía las normas adecuadas para que la Universidad quedase, en un sentido amplio, bajo la responsabilidad final de la Congregación Marista. No se trataba de la figura de la tradición medieval de un

---

<sup>24</sup> Res. N° 085-94-ANR del 28 de octubre de 1994.

<sup>25</sup> La Asamblea sesionó el 2 de febrero de 1995. Conformaban esta Asamblea: Antonio Castagnetti, fms. y César Delgado en representación de los Profesores Principales, Barsén García, fms., por los Asociados, y César Vidal, por los Profesores Auxiliares. Como representantes de la Congregación Marista, nombrados directamente por la Promotora de la Universidad, asisten César Serna, Manuel Reyes, Justiniano Candotti y Francisco Javier Marcone, todos ellos miembros de la institución marista. Oficia como Secretario de la Comisión Electoral, José Ticó, fms. Cfr. Actas de Asamblea Universitaria.

<sup>26</sup> La Comisión Organizadora había preparado un cuidado Anteproyecto de Estatuto por lo que su aprobación fue rápida. El Estatuto definitivo constaba de doce Títulos, ciento cuarenta y tres Artículos, seis Disposiciones transitorias y seis Disposiciones Finales.

Gran Canciller, depositario de una autoridad externa.<sup>27</sup> La autoridad máxima permanecía conferida al cargo de Rector. Las funciones del mismo venían avaladas, en los aspectos legales, por la Ley universitaria y, en la praxis cotidiana, por la experiencia de la Comisión Organizadora en los años precedentes. Por otra parte, las relaciones entre los responsables de la institución religiosa marista y la comunidad universitaria fueron extremadamente cercanas y fraternas.

Unos días más tarde, el 8 de febrero, la Asamblea Universitaria<sup>28</sup> realizó su primera sesión extraordinaria en la que fueron elegidos los Hnos. Antonio Castagnetti Morini y Pablo González Franco, como Rector y Vicerrector, respectivamente. Ambos poseían amplia trayectoria en los claustros universitarios maristas.<sup>29</sup>

Por otra parte, la nueva Universidad era de un tamaño reducido. La incesante preocupación de la institución marista por evitar incrementos en los costos de funcionamiento que pudiesen elitizarla conducía a propiciar una estructura administrativa muy reducida. Fue habitual que los miembros de los órganos de gobierno (Comisión Organizadora y Consejo Universitario) tuviesen

---

<sup>27</sup> Como era el caso de la Pontificia Universidad Católica de Lima y el de la Facultad de Teología.

<sup>28</sup> La Asamblea estaba constituida por Antonio Castagnetti, Joaquín Clotet, Pablo González, Aníbal Ísmodes y César Delgado, en representación de los Profesores Principales; César Vidal, por los Profesores Auxiliares y Rafael Kongfook por los Profesores Asociados. Todos ellos habían sido elegidos con anterioridad por el claustro universitario en concordancia con los nuevos Estatutos. En representación de la Promotora asistieron Justiniano Candotti, Manuel Reyes, Barsén García, Alfonso García, Francisco Marccone, César Serna y Sergio Astrua.

<sup>29</sup> Curiosamente, en la votación para Rector el resultado fue de 13 votos a favor del Hno. Antonio Castagnetti, y de un voto a favor del Hno. Pablo González. Para la elección del Vicerrector, la votación arrojó el resultado de 13 votos a favor del Hno. Pablo González y de 1 voto para el Hno. Barsén García.

fuerzas responsabilidades operativas en la administración concreta de los recursos, diseño de infraestructura, docencia, pastoral, relaciones con instituciones diversas... Es imprescindible, por lo tanto, a la hora de tratar de delimitar las competencias y funciones que fueron asumiendo los miembros de los órganos de gobierno, recurrir al análisis de la práctica cotidiana de los mismos.

#### **4.1.5 La creación de la Escuela de Postgrado.**

A partir de la aprobación definitiva (1994) la Universidad se encontraba, al menos en teoría, en disposición de iniciar una trayectoria más regular en todos los niveles. Pero si tal aprobación garantizaba el marco jurídico adecuado para iniciar una serie de relaciones perdurables, éstas sólo alcanzaban los estudios de pre-grado (Bachillerato y Licenciatura). Debemos emprender ahora el esfuerzo de la Universidad por conseguir una Escuela de Postgrado que le permitiese cerrar su ciclo académico, así como las acciones conducentes al logro de ese objetivo.

Ya en la sesión de la Asamblea Universitaria del 6 de marzo de 1995, “luego de un intercambio de opiniones, por unanimidad quedó aprobado el Proyecto..., encargando al Rector y al Secretario que hagan los trámites necesarios ante la Asamblea Nacional de Rectores para su aprobación”<sup>30</sup>

---

<sup>30</sup> Cfr. Acta de la primera sesión ordinaria de la Asamblea Universitaria: Libro 1, folio 00064.

Con tal objeto, a mediados de junio el Rector eleva a la ANR una solicitud en vistas a lograr su conformidad respecto a la Escuela de Postgrado. Acompañaba a la solicitud un amplio documento sustentatorio.<sup>31</sup> Una Comisión Especial designada por la ANR y conformada por Salomón Lerner, Carlos Vidal y Elga García, Rectores de las Universidades Católica del Perú, Cayetano Heredia y Femenina del Sagrado Corazón, respectivamente se constituyó en la sede de la Universidad a mediados de julio.<sup>32</sup> En agosto los miembros de la Comisión presentaron un informe a la ANR. Es una comunicación breve, de algo más de una página.<sup>33</sup> En su parte final, el documento señalaba:

“4. Asimismo, los miembros de la Comisión Especial han estudiado con detenimiento el Proyecto de Creación de la Escuela de Post-Grado de la Universidad “Marcelino Champagnat” y, en su opinión, éste debe ser aprobado”

El pronunciamiento de la ANR tuvo lugar en la sesión general del 5 de octubre de 1995. No sin ciertas reticencias por parte de algunos Rectores,<sup>34</sup> la Asamblea de Rectores resolvió por amplia mayoría:

---

<sup>31</sup> Se trata del “Proyecto de Creación de la Escuela de Postgrado”.

<sup>32</sup> La visita al *campus* universitario para verificar *in-situ* si la Universidad contaba con los docentes, instalaciones y servicios necesarios era un procedimiento ordinario en estos casos. La visita se realiza en la mañana del 18 de julio.

<sup>33</sup> El documento está codificado como CAR:REC. 381.95.

<sup>34</sup> En efecto, incluso un miembro de la Comisión Especial dispuesto a informar verbalmente en contra de lo que había firmado en el documento. No llegó a tomar la palabra. Ante la ausencia de los otros dos miembros de la Comisión Especial (los rectores de la Católica y la Cayetano Heredia), el Presidente de la Asamblea –César Paredes Canto- pidió leer el Informe y procedió a la votación. Algunos rectores de universidades de más años de trayectoria y que aún no habían conseguido la aprobación de su Escuela de Postgrado quisieron revisar posteriormente la decisión, lo que no fue aceptado en la Asamblea por considerar el tema extemporáneo.

“ ARTÍCULO PRIMERO. Emitir pronunciamiento favorable para el funcionamiento de la Escuela de Post-Grado, creada por la Asamblea Universitaria de la Universidad Privada “Marcelino Champagnat”.

ARTÍCULO SEGUNDO. Declarar que, la creación de especialidades de estudio de Post-Grado queda sujeta a la coordinación previa e indispensable con la Asamblea Nacional de Rectores, prevista por el Art. 92°, inc. a) de la Ley Universitaria N° 23733”<sup>35</sup>

Con la aprobación de la Escuela de Postgrado la Universidad cerraba un dilatado ciclo de gestiones administrativas. Esta larga serie de trámites disipó grandes cantidades de energía de parte de la Comisión Organizadora y del Consejo Universitario. En ese sentido, la creación de la Escuela de Postgrado supuso la culminación del desarrollo institucional de la Universidad en su vertiente jurídico-administrativa y, en consecuencia, la posibilidad de concentrar nuevamente los esfuerzos de las autoridades hacia las necesidades internas de la Universidad.

#### **4.2. Docentes, administrativos y personal de servicio.**

Posiblemente, uno de los rasgos específicos del profesor de los primeros años de la Universidad fue su fuerte identificación afectiva con el quehacer de la misma y una sólida mística docente. Habitualmente, esta adhesión iba acompañada de un cabal conocimiento de la filosofía propia del centro universitario; en otras ocasiones, la adhesión era más genérica o estaba ligada a la cercanía afectiva con los directivos de la Universidad. En todo caso, quienes vivieron esa época concuerdan en sentir en sí mismos que “el ingreso

---

<sup>35</sup> Res. N° 732-95-ANR.

y permanencia en el cuadro docente... (era) una opción libre, personal, lo que implicaba, como actitud de coherencia, el compromiso de respeto a los principios que orientan la Institución.” (EF: 87) Así son también percibidos los docentes por los alumnos.

“Yo pienso de que lo más importante ha sido para mí la relación con los profesores...había un ambiente muy bueno, era un ambiente de armonía, de trabajo, de entusiasmo por llevar adelante muchas cosas dentro de la Universidad. Eso es lo primero que si tú me preguntas: ¿recuerdas? Yo recuerdo eso, un grupo de profesores muy grande que tenía ganas de hacer muchas cosas por la universidad...”(D7)

Por otra parte, fue preocupación constante de la Comisión Organizadora promover encuentros y experiencias que favorecieran este sentido de cuerpo, de vocación docente.

“Y esto creo, en los primeros años recordándolo es la cosa que más me ha fascinado, más me ha entusiasmado, el poder experimentar una unidad entre la profesión social que la llevamos como maestros y el hecho de que esto coincide con una misión que la mejor dicho con la vocación que uno tiene. Si tengo que ser sincero, este tipo de experiencia la estoy indicando básicamente en cierto período, una cierta época, tal vez porque, como se dice, en el inicio las cosas son más impactantes, más conmovedoras...” (D1)

Tres categorías fundamentales de profesores contemplaba la Ley universitaria esta época: los docentes ordinarios, los extraordinarios y los contratados; los primeros estaban sometidos a la disciplina del escalafón, los segundos y terceros, no. En todos los casos, se consideraba inherente a la

docencia universitaria la investigación, la enseñanza, la capacitación permanente y la producción intelectual.

Igualmente, la Ley contemplaba tres categorías de profesores Ordinarios: Auxiliares, Asociados y Principales.<sup>36</sup> Se accedía a los diversos niveles de Ordinarios a través de concurso público de méritos o por evaluación interna. Los profesores Principales, Asociados y Auxiliares eran nombrados por un período de siete, cinco y tres años respectivamente, pudiendo ser ratificados, promovidos o separados de la docencia al terminar su período.<sup>37</sup>

No era raro que esta categorización fuera, en otras instituciones universitarias, causa de discriminación entre los docentes, por cuanto los mejor ubicados en el escalafón ambicionaban mantener una serie de privilegios en detrimento, a menudo, de los derechos de los otros. No fue así en Champagnat, donde los estudiantes e, incluso los mismos profesores, desconocían habitualmente la categoría real de los otros docentes. En ese sentido, puede afirmarse que el sistema escalafonario no provocó disensiones en el claustro. Evidentemente, la mayoritaria condición del profesorado (a tiempo parcial) favorecía esta situación.

La vigencia de la Ley N° 23733 en el momento de elaborar este trabajo de investigación nos exime en gran medida de desarrollar puntualmente las condiciones de acceso y permanencia en la docencia.

---

<sup>36</sup> Cfr. Ley 13733, arts.. 43-57.

<sup>37</sup> Ibidem.

A fines del siglo XX, el concurso público de méritos era la forma preferente, casi exclusiva, de reclutamiento de profesores, defendida por muchos como el procedimiento ideal para elegir a los mejores y evitar el tráfico de influencias y favores. Sin embargo, no todos compartían esta idílica visión de los concursos de méritos. La posibilidad de que, mediante este procedimiento, eminencias científicas pudiesen ocupar una cátedra era unánime, pero constituía, en la práctica cotidiana, excepción.

Uno de los más ambiciosos retos que asumía la Comisión Organizadora era la de configurar un cuerpo docente estable, de alta calidad profesional y con una clara identificación con la axiología de la Universidad. Desde esta perspectiva planificará tres concursos de docentes en los años 1990, 1991 y 1993. Nos detendremos en un análisis en el primero de ellos.

El proceso se inició con un Oficio de la Universidad a la Asamblea Nacional de Rectores, solicitando la Convocatoria a Concurso para el ingreso a la docencia. La solicitud fue presentada en la mesa de partes de la ANR el 22 de junio de 1990, y llevaba anexo el proyecto de Reglamento correspondiente. Para este Reglamento, la Universidad asumió en su integridad el modelo general que ofrecía como referencia la misma ANR.

En las universidades ya constituidas el proceso de nombramiento, contratación, remoción o ratificación de los profesores en sus diferentes

categorías era una atribución expresa del Consejo Universitario.<sup>38</sup> En el caso concreto de la Universidad M. Champagnat, dado que aún carecía de Consejo Universitario, la Asamblea Nacional de Rectores –a solicitud de la misma Universidad- nombró una Comisión de Concurso, integrada por notables docentes de universidades públicas y privadas.

El 1° de agosto la ANR, considerando que el proyecto de Reglamento enviado por la Universidad se ajustaba a la normativa vigente de la Ley universitaria, resuelve “aprobar el Reglamento de Concurso de Docentes Ordinarios de la Universidad Marcelino Champagnat que comprende 13 artículos y seis capítulos.”<sup>39</sup> Con unos días de anterioridad, el 24 de julio, la misma Asamblea había expedido una Resolución en la que en su parte resolutive designaba los miembros de la Comisión de Concurso de Docentes, conformada por el Dr. César Delgado Barreto, Profesor de la Pontificia Universidad Católica, en calidad de Presidente; al Dr. Aníbal Ísmodes Cairo, Profesor cesante de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos; y Mgr. Rodolfo Curazzi Gallo, profesor de la Universidad Nacional Federico Villarreal.

El nombramiento de dos personas tan cercanas a la propia Universidad como eran los Doctores Delgado e Ísmodes, así como la magnífica voluntad del Mgr. Curazzi posibilitó que, desde el primer momento, las relaciones entre ellos y la Comisión Organizadora fueran fluidas y de gran entendimiento.

---

<sup>38</sup> Art. 32, inc m) de la Ley universitaria N° 23733.

<sup>39</sup> Resolución N° 142-90-ANR. El Reglamento adoptado asumía la totalidad de la normativa genérica *ad hoc*.

El 4 de agosto, en cumplimiento de las normas legales vigentes, aparece publicada en periódicos locales la convocatoria a concurso.<sup>40</sup> Las plazas convocadas eran once. Tres para profesores principales y ocho para auxiliares, todas ellas con dedicación parcial de tiempo (de 4 a 6 horas semanales).

Sin duda, en este primer concurso –como en los dos siguientes– asistimos a una particular preocupación de la institución marista y la Comisión Organizadora por aglutinar en torno a la naciente Universidad a un cultivado grupo de docentes, con gran idoneidad personal y manifiesta adhesión al proyecto educativo-evangelizador del centro universitario, así como un reconocido nivel profesional. Era intención de los responsables de la Universidad ir trasvasando hacia la Universidad, paulatinamente y de acuerdo a las necesidades y posibilidades reales, al profesorado del Instituto, mayoritariamente conocido y en el que tenían una gran confianza. Desde esta perspectiva, resultaba lógico que en este primer concurso las plazas estuviesen implícitamente orientadas hacia miembros de la propia institución universitaria. Los resultados del Concurso concordarán con lo expuesto.

A la convocatoria únicamente se presentaron solamente los profesionales posteriormente seleccionados. Consideramos ineludible hacer una reflexión sobre este hecho. Como más arriba hemos señalado, no todo el ambiente universitario tenía una visión optimista sobre el sistema de concurso público. Sin negarle sus grandes cualidades, había quienes pensaban que este método de reclutar el profesorado mediante una especie de pleito que, en la

---

<sup>40</sup> Cfr. anexo N° 10.

mejor de las hipótesis, sólo probaba inteligencia y conocimiento científico (a veces sólo capacidad de acumular diplomas) pero difícilmente espíritu científico, vocación, hábitos de trabajo y de cumplimiento del deber, y – fundamentalmente en este caso- la adhesión a proyecto educativo propio de la Universidad. Tanto la institución marista como la Comisión Organizadora tenían plena conciencia de la trascendencia de estos primeros concursos. Consideraban imperioso cuidar no sólo la preparación profesional de los candidatos –ya existían las exigencias legales al respecto-, sino también su idoneidad personal.

No resultará extraño que la Comisión de Concurso, con estricta sujeción a ley, procurase responder apropiadamente a las expectativas de la institución promotora de la Universidad y a sus propios anhelos. En la selección del área de concurso y de los requisitos exigidos hace patente la intencionalidad de la Comisión Organizadora en salvaguardar la identidad de la Universidad en el proceso de configuración de sus cuadros docentes.<sup>41</sup>

El proceso de evaluación de los candidatos consideraba dos grandes rubros: los méritos académicos y la capacidad docente. Bajo el primer rubro se comprendía el examen de la documentación relacionada con los grados y títulos, estudios de postgrado, experiencia docente universitaria, experiencia en la investigación y experiencia profesional en la especialidad. Bajo el segundo rubro se auscultaba, mediante una entrevista, la información del candidato sobre los objetivos del área de conocimiento que enseñaba, los recursos

---

<sup>41</sup> Así, por ejemplo, la fecha máxima para la presentación del expediente se fija para tres días después de la publicación (los profesores del Instituto habían sido avisados con suficiente antelación), las cuotas de inscripción son diferenciadas, etc.

instruccionales, las destrezas para la enseñanza y evaluación, y el nivel de cultura universitaria.

Los puntajes se iban acumulando en una tabla. La Comisión de Concurso asumió como base un baremo estándar, al que se le hacen algunos ajustes, entre ellos el de elevar el puntaje que se otorgaba al candidato por su condición de docente de la Universidad.<sup>42</sup> El 27 de setiembre tuvieron lugar las entrevistas con los candidatos. La Comisión de Concurso, que ya había revisado la documentación con anterioridad, elaboró ese mismo día un Informe y lo elevó a la ANR. En el apartado de los resultados señalaba que:

“La Comisión considera que los siguientes docentes reúnen las condiciones para ser declarados ganadores del Concurso Docente para Ingreso a la Docencia Ordinaria en la Universidad Marcelino Champagnat:

Profesores Principales a Tiempo Parcial

- 1) Antonio Castagnetti Morini
- 2) Pablo González Franco
- 3) Erminio Bussi Orcellet

Profesores Auxiliares a Tiempo Parcial

- 4) Joaquín Fernández Viejo
- 5) Barsén García Alonso
- 6) Héctor Gustavo Sánchez Rojas.
- 7) Luis Alberto Bisso Cajas
- 8) Hugo Bernaola Palacios
- 9) Carlos Javier Seco del Pozo
- 10) Rafael Leonardo Kongfook Arriz
- 11) Federico José Casas Machado.”<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Así, por ejemplo, la fecha máxima para la presentación del expediente se fija para tres días después de la publicación (los profesores del Instituto habían sido avisados con suficiente antelación), las cuotas de inscripción son diferenciadas, etc.

<sup>43</sup> Informe s/n del 27 de setiembre de 1990.

Es preciso resaltar, en la perspectiva de nuestro estudio, que de los once primeros docentes ordinarios de la Universidad, ocho pertenecían a la Promotora (3 principales y 5 auxiliares) y uno era sacerdote marista; de los otros dos, uno era ex-alumno marista y el otro estaba ligado a un Instituto secular, ambos eran poseedores de una amplia trayectoria en la comunidad educativa marista.

A mediados de octubre la Asamblea Nacional de Rectores emite una Resolución<sup>44</sup> en la que aprueba el Informe citado y dispone que la Comisión Organizadora expida las Resoluciones de nombramiento para cada uno de los ganadores. El primer concurso había concluido y con él, el primer cuadro de docentes estables de la Universidad.

Aparte de este grupo de Profesores Ordinarios, constituían la plana docente otros profesores que tendrán una presencia prolongada y fructífera en la Universidad. Alguno de ellos engrosará posteriormente el grupo de profesores ordinarios; otros, en cambio, permanecerán en su condición de contratados, no por carencia de méritos sino fundamentalmente porque la agresiva política de concursos públicos propia de los primeros momentos decayó en los años siguientes. No nos es posible, dada la limitada extensión de nuestro trabajo, referirnos a todos ellos, mención que tan sólo honraría sus méritos en la acción configuradora originaria de la Universidad. Nos permitimos nombrar a aquellos que desarrollaron su actividad a lo largo de todo el período –o, al menos de una parte significativa del mismo- y que no citaremos en los

---

<sup>44</sup> Resolución N° 307-90-ANR, del 19 de octubre de 1990.

siguientes concursos: Gianbattista Bolis, Virginia Biola, Liliana Cabani, Lourdes Castillo, Orlando Cerna, Amelia García, Gianina Grecia, Guillermo Llerena, Armando Novoa, Lincoln Palacios, Susel Paredes, Jorge Ponce de León, Jessica Smith, Héctor Sotelo, Patricia Ugolotti, Noemí Valdez, Luis Vásquez y Manuel Yarlequé.<sup>45</sup>

En 1993 se realiza un segundo Concurso Público de Docentes. Los criterios y procedimientos seguidos son idénticos al primero. A través del mismo, acceden a la categoría de Profesores Principales: Joaquín Clotet Martí, Aquilino de Pedro Hernández y Mariano Morante Montes, los tres ostentaban el grado de Doctor y pertenecían a la comunidad marista. Como profesores auxiliares ingresan los siguientes miembros de la institución marista: José Ticó Marqués, Manuel Reyes Casanova, Sergio Astrua Pívor, Justiniano Candotti Perz y Francisco Marcone Flores. Acceden al puesto, además, Mateo Pozo Castellanos (sacerdote marista), Andrea Aziani Samek-Lodovici (perteneciente a un instituto laical) y los profesores César Vidal Zevallos, Gianina Iglesias Dulanto, Hernán Urbano López, Héctor Casas Machado, Nora Palomino Casanova y Javier Vega Herrera, todos ellos de amplia trayectoria en el Instituto Pedagógico M. Champagnat.

Al año siguiente se realiza un tercer Concurso Público por el que se integran como Profesores Principales los Doctores César Delgado Barreto y Aníbal Ísmodes Cairo, cuya competencia profesional y filiación marista ya ha quedado reseñada a lo largo de nuestro trabajo.

---

<sup>45</sup> Otros docentes con una presencia significativa fueron: Pedro Ceriani, Maximiliano Cubillas, José Pezo, Luis Rivas, Luis Rodríguez, Juan Villacorta, Francisco Noriega, Gamaniel Arroyo, Luis Lumbreras, José Luis Pérez, Nelly Esaine y Elmer Mena.

Los catedráticos mencionados, junto con el resto de profesores contratados, constituyeron un cuerpo docente fuertemente implicado en las tareas educativas y pastorales, y con una sólida adhesión a los principios humanístico-cristianos en general, y maristas en particular.<sup>46</sup>

“...no sólo me he sentido cómodo y contento... el trato humano, la estima humana y profesional, y también creo a nivel de la experiencia religiosa... por lo tanto, la cosa que más me sorprendió y me provocó emoción y satisfacción verdadera es el haber encontrado personas que no sólo compartían mi profesión y misión educativa –y esto enseñándome mucho por su larga trayectoria– sino el haber encontrado personas que apreciaban y compartían mi vocación...” (D1)

Esta sin par condición posibilitaba que la estructura docente de la Universidad se moviera con eficacia y rapidez, sin desacuerdos de principios que hubiesen podido interferir con los propósitos fundacionales. En efecto, es patente en este período la comunión entre docentes y personal jerárquico, que se expresa en una total inexistencia de disensiones entre ambos niveles.

“... había mucho espíritu de confraternidad, mucha ayuda. Aprendí una frase: ¿en qué te puedo ayudar? Era la frase: ¿en qué te puedo ayudar? Cuando tú querías algo, ¿en qué te puedo ayudar? Y esa frase se me ha quedado porque yo también la digo mucho, porque cuando viene alguien a abordarme por alguna razón le digo: ¿en qué te puedo ayudar? O ¿en qué te puedo servir?.(D4)

---

<sup>46</sup> Resulta reveladora al respecto el testimonio de un docente. “Mi apreciación a la universidad también está reflejada en mi familia. Mi mujer me dice a veces: “Tú tienes dos amores”. “No, yo no tengo otro”, le digo. “No, tú tienes dos amores, yo y la Universidad”. Y ella también viene frecuentemente, me visita acá..., sabe que hay que trabajar duro, salimos, nos vamos a almorzar, y conversamos de las experiencias que tenemos acá, las anécdotas, nosotros..., mis hijos también a veces han venido, saben quién es Marcelino Champagnat, ese mismo cuadro está en la casa en pequeño” (D2).

El cuerpo docente de la Universidad se va constituyendo con profesionales de distintas áreas, afines o no a educación, pero fue una constante la inclinación hacia profesionales que manifestaban vocación pedagógica.

. El hecho de que los profesores de la Universidad lo fuesen en condición de tiempo parcial era una innegable limitación, pero hacía posible que accediese al claustro docente una enriquecedora variedad de profesionales. Así, entre los años 90-95 encontramos que en la Facultad de Educación laboraron doctores en Educación (6), licenciados en Educación especializados en diversas áreas (20), psicólogos (6), licenciados en Filosofía (4), licenciados en Teología (4), ingenieros (3), abogados (3), biólogos, médicos, enfermeras, economistas, arqueólogo, contador público, administrador de empresas y otros profesionales diversas áreas.<sup>47</sup>

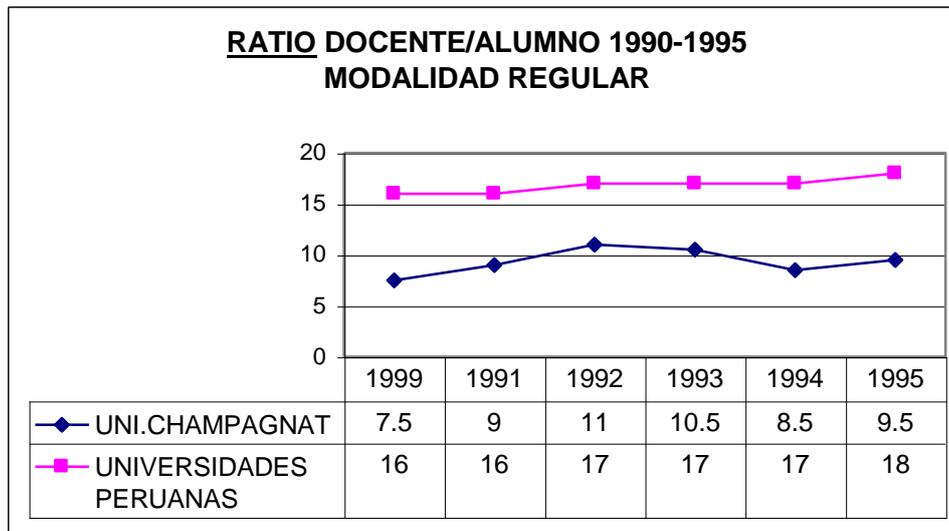
La carga lectiva promedio de los docentes era de 8 horas pedagógicas semanales, es decir, una asignatura al semestre. Cada docente dictaba sus clases y no era común los asistentes de cátedra o jefes de práctica. La *ratio* profesor/alumno era de 1/9, ubicándose muy por encima del promedio nacional.<sup>48</sup>

---

<sup>47</sup> Los datos están entresacados de diversos documentos de la Universidad y la experiencia personal. Los niveles de grados y títulos variará significativamente unos años después, tras la aplicación de los programas de perfeccionamiento con la Maestría y Doctorado.

<sup>48</sup> La *ratio* docente/alumno, según Sota Nadal (1993), era para esa fecha de 1/17.

**Cuadro Nº 4.1**



No era práctica común la acumulación de asignaturas en un solo docente, salvo en los ciclos de verano. En este período se incrementaba la carga horaria de los catedráticos pero el incremento de carga horaria mitigaba las obligadamente bajas remuneraciones de aquel momento.

Desde su fundación, la Universidad se preocupó por atraer docentes capacitados del extranjero. Los resultados fueron mixtos: vinieron profesores de un alto nivel, pero su estadía fue breve y ligada, casi siempre, al período de enero-febrero.

Para 1995, el claustro docente de la Universidad ascendía a 56 miembros, de los cuales 29 constituían el cuerpo de profesores ordinarios y el resto, 27, eran contratados. Del total de los docentes ordinarios, 8 eran profesores principales, 6 asociados (por promoción interna en 1994) y 15 ostentaban la categoría de auxiliares. Alguno de los profesores ordinarios no

dictaba clase por razones diversas<sup>49</sup>, por lo que la proporción real de docentes ordinarios y contratados habría que fijarla en 17/27, es decir, el 38 % de los profesores eran nombrados y el 62 % restante, contratados.

Como hemos señalado, un mayoritario sector del profesorado se desempeñaba en lo podríamos denominar “tiempo parcial planeado”, es decir, la Universidad les contrataba semestre a semestre (a menudo con un contrato verbal, tácito) y su renovación se hacía mucho antes de la matrícula. Eran profesores cotidianos pero cuyo contrato se renovaba permanentemente. Esto era un fenómeno habitual en la Modalidad Regular.

En la modalidad A Distancia, este tipo de contratación coexistía con los profesores a “tiempo parcial contingente”, es decir, eran contratados para reemplazar durante el período de verano a los profesores habituales de la Universidad que no deseaban o no podían trabajar en dicho período. La temporalidad de este cuerpo docente (en general, no solía enseñar más de dos veranos continuados) hacía difícil desarrollar sólidos sentimientos de pertenencia. Aunque la cohesión e identificación de estos docentes con la institución universitaria era normalmente menor, se cuidaba que tuvieran, al menos, una elevada calidad académica.

Los directivos de la Universidad no estaban excesivamente preocupados por este *turnover* de los profesores de los ciclos de verano y lo consideraban más bien como una parte de la selección natural de los docentes. De hecho,

---

<sup>49</sup> Especialmente este fenómeno ocurría con docentes pertenecientes a la propia Congregación Marista, que eran frecuentemente trasladados a otras funciones y destinos.

muchos de ellos con el tiempo pasaban a conformar la plana docente de la Modalidad Regular.

Durante esta primera etapa del desarrollo universitario los contactos personales constituían la base del reclutamiento de profesores, y uno de los criterios fundamentales para la selección era el corpus de los valores personales del postulante. El proceso de selección era realizado a través de contactos cara a cara con el Decano y/o el Vicepresidente de la Comisión Organizadora.

Era precisamente la identificación, explícita o implícita, con una serie de valores de sus docentes y estudiantes lo que otorgaba una identidad propia a la Universidad. La heterogeneidad de la formación de los docentes no parece haber sido suficiente para horadar la homogeneidad fundante.

“...una mística, la mística del maestro, la mística de Champagnat, la mística marista, una palabra que me impactó mucho porque definitivamente era, me parece, como reclamar, a todos, profesores y alumnos un único ideal... por lo tanto, sí, creo que la palabra mística, ahora que me la hace pensar, bien corresponde a lo que yo he escuchado y he visto a la actuación de los profesores... creo que al testimoniar me han enseñado digamos que esta palabra mística no es un ideal utópico sino que es un modo de enseñar.” (D1)

En general, los profesores de la Universidad gozaron de una muy buena imagen ante los alumnos y de un reconocido prestigio externo, circunscrito habitualmente al delimitado universo de la educación. Si bien no poseía

docentes que ya fuesen considerados eximios en ese momento, la Universidad gozaba de profesores relevantes y reconocidos en distintos medios.<sup>50</sup>

Se reconocía en ellos su calidad humana y su compromiso cristiano, su competencia profesional, su dedicación al trabajo que se manifestaba en su puntual asistencia, su cercanía a los alumnos y la capacidad de compensar con el esfuerzo particular las potenciales insuficiencias institucionales. Es imprescindible, para ser justos, hacer extensivo lo afirmado a la generalidad del claustro. Se potenciaban las relaciones entre profesor y alumno, buscando un profesor asequible, interesado en los progresos del alumno, motivador hacia el estudio de su asignatura. En todo caso, la idea acerca de lo que correspondía ser a un maestro era coincidente en los estamentos de la comunidad universitaria.

“Ese mantener las puertas abiertas creo que ha sido fundamental... porque no recuerdo que...hayan dicho: ¿Sabes que no te puedo atender? Nunca aunque sea en los pasillos pero te han escuchado y para mí eso es invaluable...; igual con los profesores... para mí han sido muy receptivos” (ER5).

Se proyectó un plan de formación del profesorado, orientado a su crecimiento personal y su mejora profesional, tanto científica como docente.

---

<sup>50</sup> La escasa distancia temporal de nuestra investigación no nos permite afirmar nada sobre lo que pudiera ser el futuro. No obstante, algunos de los citados docentes han destacado ya en diversos campos. Así, por ejemplo, Joaquín Clotet se desempeña como Vicerrector en la prestigiosa Pontificia Universidad Católica de Río Grande do Sul (Porto Alegre - Brasil); Joaquín Fernández, ocupó el cargo de Superior General de su familia religiosa; ya nos hemos referido anteriormente al alto nivel académico y profesional de César Delgado y Aníbal Ísmodes; etc.

Este proyecto de formación del profesorado contemplaba la realización de maestría y doctorado.<sup>51</sup>

Al margen de la organización de las tareas estrictamente docentes en las que los catedráticos y profesores contratados tuvieron el papel más relevante, la Universidad Marcelino Champagnat se organizó en torno a una serie de cargos auxiliares que cumplían funciones administrativas y que eran indispensables dentro del engranaje de la Universidad.

Consciente de la importancia de contar con la presencia de un personal administrativo y de servicio que apoyara el trabajo docente y respondiese por las tareas complementarias a la acción educadora directa, la Comisión Organizadora procuró garantizar, también en esos niveles, un personal de excelente calificación, elevado sentido de dedicación y probada ética profesional. Dentro de sus limitados recursos previó un tratamiento justo, de estímulo y aliento a su capacitación y mejora integral.

“Bueno, el hecho de ser una Universidad pequeña y el tener una sola facultad hace que todos nos conozcamos.. todo el mundo: el “guachimán” que está en la puerta ya hasta nos conoce nuestros nombres, ¿no? Y entonces ese ambiente de familiaridad, el no querer hacer daño a otra persona, el buscar el bienestar de todos, es lo que yo percibo “(ED1)

En tanto que el Instituto precursor había reunido un personal técnica y moralmente idóneo, éste pasaría a laborar en la Universidad,

---

<sup>51</sup> Plan de formación que recién adquirirá cuerpo con la apertura del Programa de Maestría, precisamente al término del período contemplado en nuestro estudio, es decir, en enero de 1996.

aportando una experiencia valiosa. Dado que Instituto y Universidad permanecieron físicamente juntos, la transferencia del personal fue, en la práctica, inmediata<sup>52</sup>. El traspaso legal fue proveyéndose gradualmente a medida que el crecimiento orgánico de la Universidad lo requería.<sup>53</sup>

Para 1995, todo el personal no docente de la Universidad era estable.<sup>54</sup> Estaba constituido por un total de 18 personas, estando doce en las planillas de la Universidad y 6 aún en las del Instituto Pedagógico. La mayor parte de las personas se ocupaban en cargos administrativos, dado el apoyo que en las tareas de limpieza y mantenimiento recibía la Universidad del personal del Colegio cuyos ambientes ocupaba.<sup>55</sup>

No considerado en este contingente y de gran peso en la marcha universitaria era el cargo de Secretario General de la Universidad. Sus funciones estaban contempladas en las cláusulas del Reglamento General, pero las verdaderas competencias del cargo deben perfilarse, tal y como ocurrió con otros casos, en la práctica cotidiana de la Universidad. Fue el Vicepresidente administrativo de la Comisión Organizadora quien llevó a cabo, durante los primeros cinco años, las tareas habitualmente reservadas a este cargo. Posteriormente, tras la institucionalización en 1994, fue el Hno. José Tico Marqués quien desempeñó el cargo. Aunque su carga de trabajo no fue

---

<sup>52</sup> El Instituto Pedagógico deja de dictar clases a partir de 1994 y cierra legalmente el 2002.

<sup>53</sup> Así, en agosto de 1990 son trasladados a las planillas de la Universidad Elsa Cárdenas, secretaria principal, y Venancio Meneses, jefe de impresiones.

<sup>54</sup> A diferencia del personal docente que laboraba mayoritariamente a tiempo parcial.

<sup>55</sup> En realidad, el cambio llega en 1991, pues para 1990 ya estaban especificadas las condiciones del examen con anterioridad

inicialmente muy densa debido a que, como hemos señalado en otro momento, los aspectos formales no eran demasiado abundantes, su papel cobrará una relevancia pareja con el número de certificaciones de grados y títulos, así como la corroboración legal de los años cursados por los estudiantes. Es conveniente señalar que esta función fue cumplida ad honorem.

Con el transcurrir de los años y en la perspectiva de una mayor racionalización y el acrecentamiento de la necesidad de ordenar la documentación fundamental de la Universidad, especialmente la relacionada con registro de notas y aspectos jurídicos, y a falta del cargo de Archivero, el Secretario General custodiaba, con la colaboración del personal a su cargo, gran parte de la documentación universitaria, exhibiéndola o impidiendo su inadecuada difusión según fuere necesario.

#### **4.3 Estudiantes.**

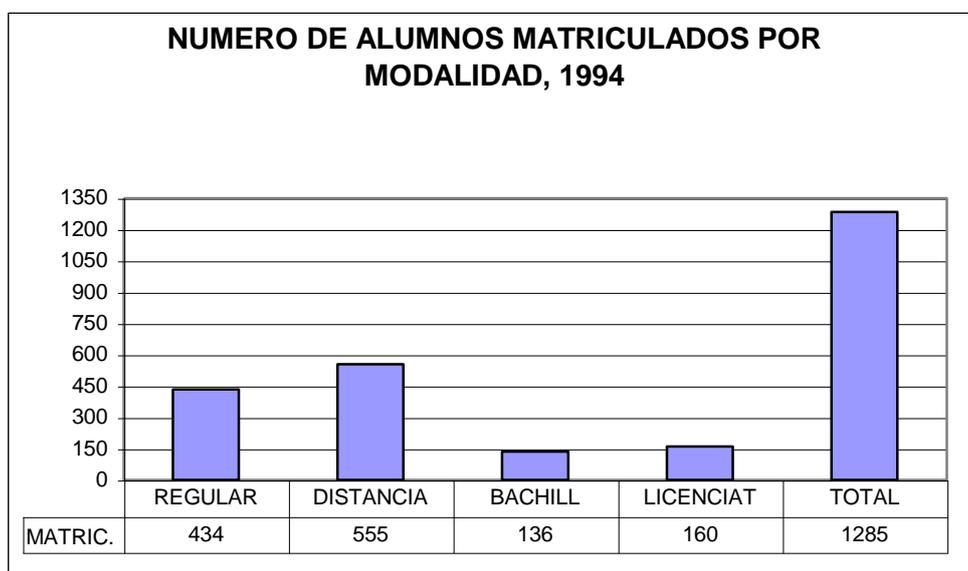
Ya hemos señalado la extrema importancia concedida al factor humano en la estructura y dinámica universitarias: los agentes universitarios fueron considerados siempre como la mayor riqueza de la Universidad. Dentro de esta perspectiva, el estudiantado fue, sin ninguna duda, el colectivo privilegiado en los claustros de la Universidad Champagnat.

Concebida como una suerte de prolongación del Instituto Pedagógico, la Universidad se organizó en torno a la Facultad de Educación. Aun cuando en los planes iniciales estaba prevista la conformación de una Facultad de

reducidas dimensiones, una de las principales preocupaciones de las autoridades académicas durante los primeros años fue captar candidatos en cantidad y calidad adecuadas. A diferencia del quehacer habitual de las universidades en ese momento, la Universidad prescindió de la propaganda masiva o por los medios de comunicación. Más bien implementó estrategias muy propias e inexploradas en la praxis cotidiana universitaria en nuestro medio en esa época.

El siguiente cuadro nos ilustra sobre la conformación del Universo de la Universidad para 1994, año en el que la Universidad completa todas sus expectativas de alumnado.

**Cuadro 4.2**



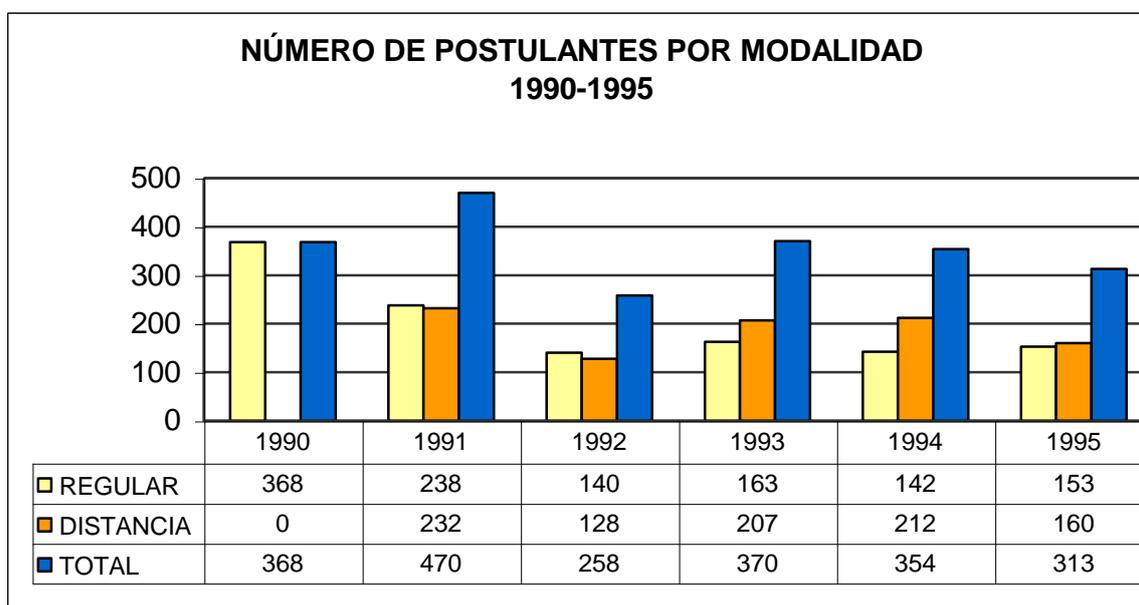
En efecto, fijada una cuota fija de ingresantes de 120 por modalidad y año, la Universidad se inclinó por una propaganda boca a boca: serán los

mismos alumnos quienes –sin ningún tipo de compensación económica- vayan propagando la imagen de la Universidad en su esfera familiar y profesional. Era ésta una práctica heredada del Instituto Pedagógico. Así es como durante los primeros años la Universidad no invierte recurso económico alguno en publicidad.

Esta estrategia, a contrapelo de las fuertes corrientes publicitarias del momento, ofrecía una ventaja capital. El postulante poseía, en general, un conocimiento previo de la Universidad muy superior al que podría haber obtenido mediante la lectura de un periódico o la audición de un programa de radio: se acercaba a las experiencias globales de otros compañeros y amigos, sabía de los estudios, de las exigencias, de los directivos y docentes, de las actividades internas... En fin, a diferencia de los aspirantes de otras instituciones universitarias el candidato a la Universidad Champagnat estaba ligado afectivamente a la misma aun antes de haber sido admitido. Consecuentemente, los procesos de identificación se fortalecían desde el primer momento que pisaba los claustros universitarios.

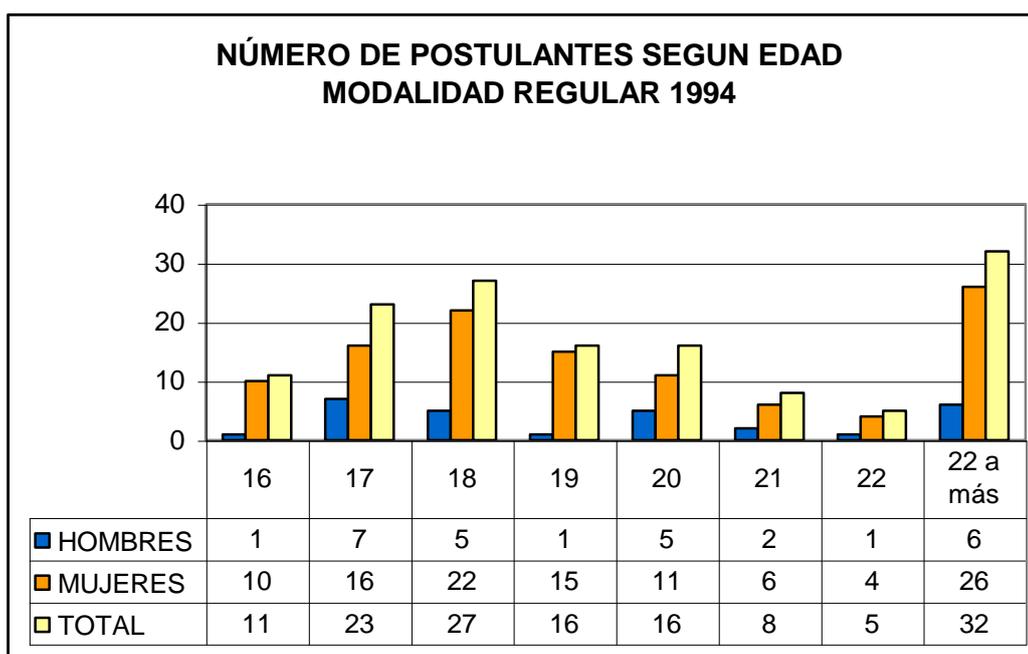
La Universidad contó con un número no muy elevado de aspirantes pero lo suficientemente nutrido como para cubrir las vacantes que ofertaba, aspecto éste que no alcanzaban muchas de las Facultades de Educación del momento.

**Cuadro 4.3**

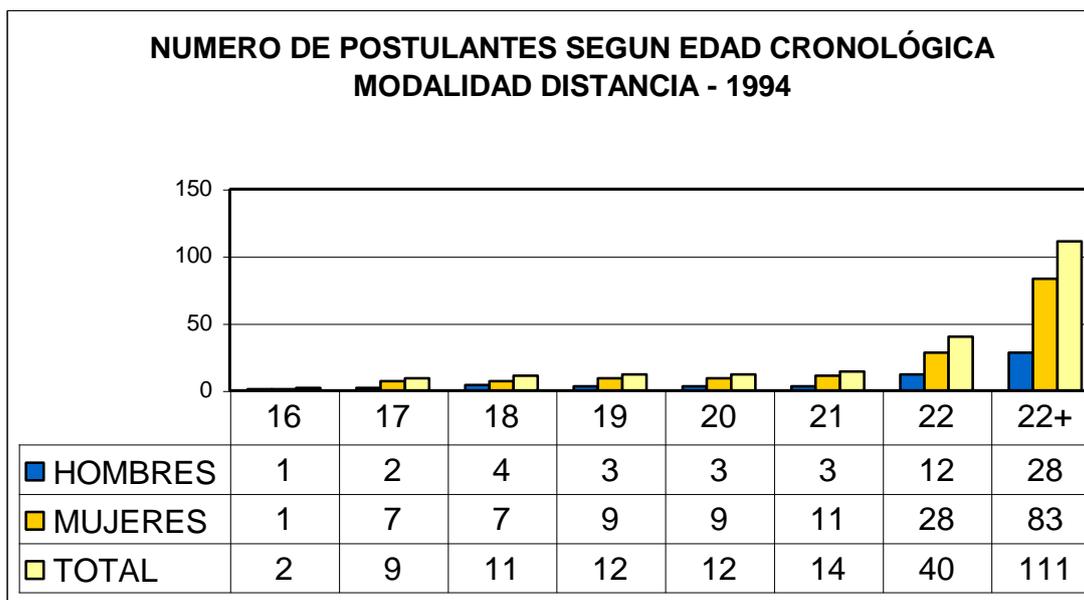


La población era predominantemente joven, muy especialmente en la modalidad Regular.

**Cuadro 4.4**

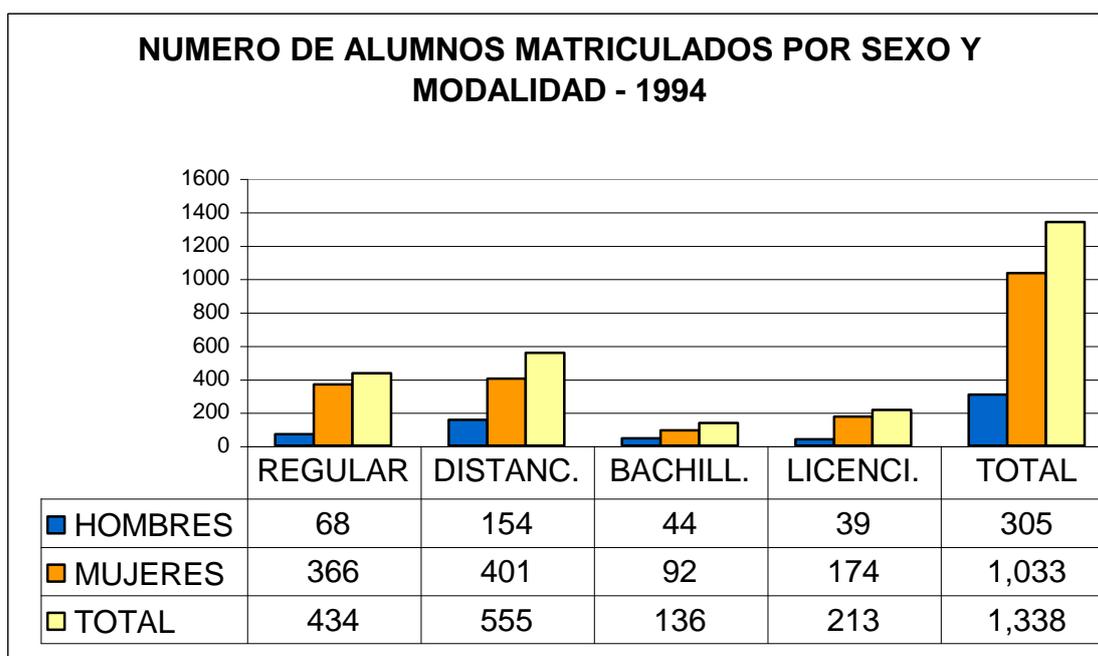


**Cuadro 4.5**



Al igual que sucedía en otros centros de formación de docente, la población estudiantil fue predominantemente femenina. La proporción de varones y mujeres se acercaba a 1/3.

**Cuadro 4.6**



Otro elemento significativo era el examen de ingreso. Desde los tiempos del Instituto el examen constaba de dos grandes partes: la prueba escrita y la entrevista. Con el advenimiento de la Universidad, la prueba escrita sufrió algunas modificaciones de cara a hacerla menos erudita y más reflexiva.<sup>56</sup> En ambas instituciones se buscaba que las pruebas de acceso además de eliminatorias fuesen selectivas, es decir, capaces de discriminar los alumnos aptos para seguir estudios pedagógicos.

La prueba escrita se subdividía en dos grandes apartados: la prueba de aptitud académica o de conocimientos y la prueba psicotécnica. La primera constaba de 100 ítems, de respuesta múltiple referidos 40 de ellos al área del lenguaje, 30 al de la matemática, y otros 30 repartidos a partes iguales entre las áreas de ciencias sociales, ciencias naturales y educación religiosa. La prueba psicotécnica constaba de otros 100 ítems, de los cuales la mitad se orientaban al razonamiento matemático y la otra mitad al razonamiento verbal. En los Prospectos de Admisión de esos años pueden encontrarse las especificaciones detalladas de los contenidos y forma de desarrollar las pruebas. Desde el inicio, el proceso de admisión fue riguroso y las personas involucradas en esos procesos se sienten sanamente orgullosas de no haber concedido nunca una vacante por presiones internas o externas.

---

<sup>56</sup> Siempre fue preocupación directa del Rector y/o Decano con la colaboración habitual de docentes de larga trayectoria y fuerte identificación institucional. más antiguo Cesar Vidal y algunos profesores colaboradores. Los exalumnos y docentes de la época recuerdan a los directivos de la Universidad elaborando el examen de ingreso, supervisando la aplicación del mismo y preparando en equipo las listas de los ingresantes.

Hasta aquí la prueba de ingreso era similar a la de otras instituciones universitarias y las posibles diferencias se hallaban en los matices. La entrevista, con un peso igual al de las pruebas anteriores, constituía el rasgo distintivo del examen de ingreso de la Universidad. En efecto, si ya había una fuerte preocupación de las autoridades de la Facultad en la elaboración y aplicación de las pruebas de ingreso escritas, la entrevista era considerada como de extraordinaria importancia.<sup>57</sup> El Jurado, conformado por tres docentes de la Universidad, inquiría a los alumnos sobre diversos aspectos de su experiencia personal, sobre sus motivaciones y condiciones para la docencia. Se trataba de una tarea larga y laboriosa.<sup>58</sup> Sin embargo, la Universidad se preocupó de que fuera llevada a cabo por docentes expertos y con nítida identificación con la Universidad. En la conformación del Jurado estuvo siempre presente alguno de los miembros de la Comisión Organizadora: se trataba de conocer no sólo las capacidades intelectuales sino de acercarse –aunque frugalmente- a la persona concreta del futuro estudiante. Son muchos los exalumnos que recuerdan estos momentos, teñidos de una cierta ansiedad, como la primera bienvenida que recibieron de las autoridades universitarias.

Cuando, de acuerdo a la normativa del Ministerio de Educación, los mejores estudiantes de las escuelas públicas debían ser exonerados de examen de ingreso a las universidades, la Universidad Champagnat consideró que dicha exoneración sólo abarcaba la prueba de conocimientos y no la de

---

<sup>57</sup> Era normal que se desarrollase durante dos jornadas completas.

<sup>58</sup> Aparte de la experiencia que iba acumulando al avanzar en sus estudios, el joven recibía diversas ayudas: entrevistas, tests y charlas orientativas.

entrevista.<sup>59</sup> La entrevista se mantuvo en las pruebas de ingreso para los diferentes programas que se irían abriendo a lo largo del desarrollo de la Universidad.

Los requisitos de admisión a la Universidad fueron más o menos los mismos que para el resto de las universidades, pero añadiéndole la condición de una carta de presentación por parte de un sacerdote, religioso o religiosa o bien un laico debidamente reconocido en la Universidad. Se trataba no sólo de atraer a los mejores alumnos, o más exactamente, no sólo a los más preparados intelectualmente sino a aquellos que reunieran más condiciones para ejercer la carrera docente como una vocación de servicio y que poseyeran un fuerte compromiso cristiano. El alumnado fue el colectivo privilegiado

En general, la oferta de plazas hacía referencia tanto a las posibilidades de infraestructura como de la demanda. La evolución de la misma durante los cortos años estudiados no resulta significativa. La pertinencia del número *clausus* estaba orientada a la búsqueda de la calidad. De esta manera asistimos a una fuerte homogeneidad en los alumnos ingresantes dentro de cada modalidad de estudios.

Desde el punto de vista geográfico, los alumnos de la Modalidad Regular provenían de la misma ciudad de Lima. Por el contrario, la Modalidad A Distancia se nutría con alumnos de toda las regiones del país, siendo los Departamentos de Junín (19.9%), Piura (14.1%), Cajamarca (6.8%), Ancash

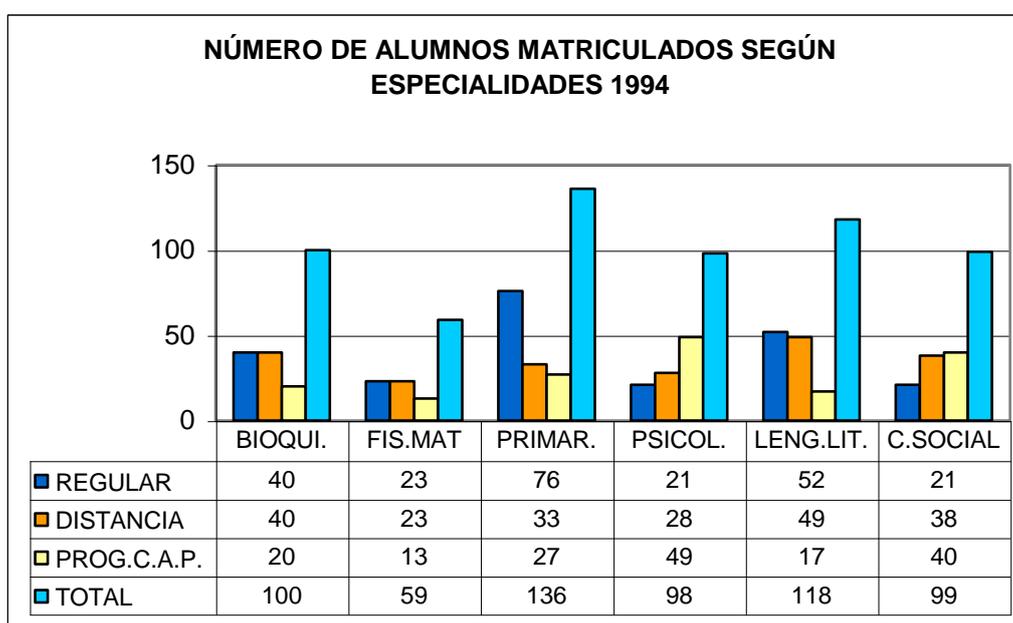
---

<sup>59</sup> Desgraciadamente, no fueron demasiados los primeros alumnos que optaron por educación, al menos en esta Universidad.

(5.7%), Moquegua (4.1%), Ica (2.95%) y Huanuco (2.95%) los de mayor afluencia de estudiantes.

La posibilidad de que, a diferencia de otras universidades, el alumno eligiese su especialidad tras cursar al menos dos años de estudios facilitaba una elección cualificada.

**Cuadro 4.7**



La Universidad Champagnat no tuvo durante los primeros años una federación de estudiantes. Varios factores contribuyeron a ello. En primer lugar, durante los cinco primeros años, la Ley no sólo facultaba a ello, sino que lo normaba por cuanto la Comisión Organizadora era el único órgano de gobierno. Por otra parte, era una práctica que había sido desalentada en el Instituto originario tanto por el temor a que se convirtiera en un instrumento de confrontación alumno-docente, como por no constituir una demanda del

estudiantado que consideraba suficientemente buena la comunicación entre docente-alumno y de éste con las autoridades:

“Algo que también diferencia esta Universidad de las otras, es la sencillez en la cual se desempeña vamos a decirlo así las autoridades máximas de la Universidad ¿no? la oficina del Rector de la Universidad, del Decano de la Universidad es una oficina en el cual con la confianza del mundo y la tranquilidad puedes entrar a saludar: "Hermano, ¿cómo está?”

“Y un diálogo personal. Uno puede compartir sus experiencias, sus alegrías, sus tristezas, tus desgracias, ¿no? tu desventura; lo que no sucede en otras Universidades, el ambiente de familia, un ambiente probablemente los alumnos cuando son universitarios ni siquiera lo perciben bien, ni lo valoran ... (ED3)

En una universidad pequeña y con un gran énfasis en las relaciones cercanas, los patrones de comunicación estuvieron signados por una identificación en torno a una mística personal e institucional y el amor a su alma mater.

Como ya hemos señalado más arriba, el estudiantado de la Universidad Champagnat en los inicios de la década de los noventa fue considerado pieza principal, por no decir única, en la institución. Provenía, en general, de una clase media o media baja, y estaba relativamente ajeno a la vulgarización del saber universitario, la politización y la violencia propia de los claustros universitarios de la época.

Motivados, sin duda, por la obligatoriedad de la asistencia a clases, que actuaba como un estimulante del trabajo, la puntual concurrencia de los

alumnos a sus clases rompía los seculares hábitos de los universitarios peruanos.

La atmósfera organizacional y propia filosofía de la Universidad Champagnat desalentaba a todos aquellos, profesores y alumnos, que consideraban que las instituciones universitarias debían asumir una posición militante o de una beligerante crítica social. De hecho, no se registró en la Universidad ninguna manifestación política partidaria y, menos aún, de apoyo directo o solapado a ideologías o militancias de grupos violentos. Más bien, muchos de los alumnos debieron sufrir los rigores de la insania terrorista. Los testimonios de la época, especialmente de alumnos de la Modalidad A Distancia, son conmovedores.<sup>60</sup>

La misma sede de la Universidad fue objeto de varias intimidaciones telefónicas y/o escritas.<sup>61</sup> Incluso las instalaciones de la Universidad sufrieron

---

<sup>60</sup> “Un encapuchado preguntó a una señora... Dónde está el profe curita?... Todos dijeron..... profe lo buscan... se acercó y me dijo... Porqué no visitas los otros campamentos como antes...? quise hablar..... NO me dijo, mañana mismo vuelves, tienes que enseñar a a leer y escribir a tu gente..... que con oraciones y cantos no se logra la revolución... te vamos a traer un programa para que enseñes al pueblo  
Aquí empieza para mí los momentos más difíciles de mi carrera como Docente.  
Para 1990la emisora estaba en lo mejor de la programación, teníamos el proyecto de instalar un antena de canal en circuito cerrado para Acarí, pero llegó el monstruo del atraso y destrucción “Sendero” recibí los primeros anónimos “Curita eres el opio del pueblo, te conocemos y nos conoces, apaga tu porquería de Radio”. Fueron varios anónimos mi familia me pedía obedecer y tuve que ceder.Ahora si terminaba la radio para siempre y también otro año perdido en el “Champagnat”.(Testimonio escrito de un alumno de la modalidad a distancia. Ver testimonio completo en anexo N°12.

<sup>61</sup> En enero de 1993 corrió una esquila arrojada profusamente en las dos primeras cuerdas de Pardo y Mártir Olaya. El texto de la esquila, escrito a máquina y con letras mayúsculas era del siguiente tenor:

EN OCASIÓN DE NUESTRO ANIVERSARIO EN MIRAFLORES PEDIMOS A UD. APOYO PARA NUESTRO LIDER Y JEFE ABIMAEEL GUZMAN, CON DOS DIAS, DEBERAN PARAR TODO TRAMITE O TIPO DE TRABAJO EN LAS ZONAS DE PARDO Y OLAYA, LOS DIAS 6 Y 7 NO RESPONSABILIZANDONOS POR PIDAS HUMANAS.  
VIVA LA LUCHA ARMADA.

en diversos momentos los efectos de la violencia, siendo el incidente más grave el ocurrido en julio de 1993 cuando un carro-bomba explotó a escasos metros de la puerta principal, sin víctimas –afortunadamente- dada la hora del suceso.<sup>62</sup>

---

VIVA LA GUERRA POPULAR  
VIVA NUESTRO CAUDILLO ABIMAEEL GUZMAN.

Precisamente los días 6 y 7 de enero se realizaban los exámenes de ingreso y las matrículas para las actividades del período de verano.

<sup>62</sup> En efecto, el día 26 de julio a las 6 horas de la madrugada un carro-bomba explotó a la puerta del local de la Universidad causando grandes destrozos. Los restos del carro se recogieron del techo de las oficinas de la Universidad. Afortunadamente, el vigilante de noche estaba a gran distancia del lugar de la explosión.





**CAPÍTULO 5**  
**DESARROLLO INSTITUCIONAL ENTRE 1990 Y 1995:**  
**ESTRUCTURAS Y PROCESOS.**

En el capítulo precedente acentuábamos el peso de los agentes de los procesos de desarrollo institucional durante los primeros años de la Universidad Marcelino Champagnat; en el presente capítulo destacaremos el rol de las estructuras (académica y de recursos) en los mismos procesos.

**5.1 Estructura Académica.**

**5.1.1 La formación de maestros como tarea capital de la Universidad.**

Pablo VI, desde una sensibilidad completamente diferente a la habitual en los Papas precedentes<sup>1</sup>, en un texto que con el tiempo se ha convertido en cita

---

<sup>1</sup> Baste recordar, por ejemplo, cómo Pío IX planteó la necesidad entre ser católicos o ser modernos cuando en el Syllabus (1864) condenó la afirmación de que “el Romano Pontífice puede y debe reconciliarse y transigir con el progreso, con el liberalismo y con la civilización”. (Denzinger 2980, 1780).

obligada en este tipo de análisis, señalaba que la ruptura entre Evangelio y cultura era, sin duda alguna, “el drama de nuestro tiempo.”<sup>2</sup>

La frase, que ha dado pie a excelentes reflexiones, nos viene a la medida para abordar el tema de los contenidos de las enseñanzas que se impartieron en la Universidad M. Champagnat en el período estudiado.

Ya hemos dejado constancia del componente educativo que anima la intuición originaria de la Universidad. Intuición concorde con el carisma educativo de la Congregación marista y con la herencia del Instituto Pedagógico precursor: se perseguía, pues, una Universidad de Ciencias de la Educación donde la formación de docentes fuera una tarea única o, cuando menos, prioritaria. (EF:35).

En consecuencia, la tradición catequético-educativa no era ajena a la nueva Universidad. El pensamiento institucional era claramente consciente de que cuando la fe se expresa en categorías culturales del pasado, no sólo se hace muy difícil evangelizar al hombre de hoy, sino que pierde también lo que un autor ha denominado la “estructura de plausibilidad”<sup>3</sup>. Es decir, que cuando una sociedad ha logrado realizar la síntesis de fe y cultura es toda la sociedad quien sirve de

---

<sup>2</sup> Pablo VI, *Evangelii nuntiandi*, 20c.

<sup>3</sup> Cfr. BERGER, Peter. Para una teoría sociológica de la religión. Kairós. Barcelona, 1971. pp. 74-82 También la cultura moderna ha salido perdiendo pues ha perdido “un suplemento de alma”. Y como señala Ortega y Gasset (1957: 89) una cultura contra la cual puede lanzarse el gran argumento *ad hominem* de que no nos hace felices, es una cultura incompleta”.

estructura de plausibilidad para la fe. En cambio, cuando parece inviable conciliar la propia fe con la cultura dominante, lo normal es que, tarde o temprano, se ponga en duda la verdad de las creencias religiosas, aunque sea sólo porque resultan ajenas a la vida.

La Universidad Champagnat, con una intensidad mucho más aguda de lo que había sido ya el Instituto de origen, era consciente de una situación heredada del pasado inmediato que, extendiendo sus ramificaciones hasta el presente había contribuido al triste estado en que se encontraba la relación ciencia, fe y vida, especialmente en algunos círculos intelectuales

“... estoy hablando a partir de estos recuerdos, de estas figuras, de estos primeros impactos; sí, la fe, la unidad –digamos- entre fe y magisterio, entre fe y doctrinas pedagógicas, entre fe y cultura, entre fe y compromiso pastoral..., entre fe y capacidad pedagógica y también de las personas que, justamente, tenían también los cargos más importantes y también otros profesores, por lo tanto, mi encuentro con la (Universidad) Champagnat ha sido un encuentro con personas...” (D1)

Los promotores de la Universidad consideraban que el eclipse del aspecto cognitivo en relación a las razones del creer era preocupante: confinar la religión fuera de los circuitos de la racionalidad, como si ella no poseyera razones o argumentaciones verdaderas, sino simplemente opiniones resultaba inaceptable.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> La fe -en la concepción original de los promotores de la Universidad- es ante todo don de Dios, pero no por esto ella deja de reivindicar con dignidad y con rigor la cualidad racional de los propios asertos y de los propios procesos. Constituía una tarea urgente y primordial el destruir la opinión

Es cierto, por otra parte, que por estas fechas, en algunas esferas académicas ligadas a estudios eclesiásticos se iba decantando una fuerte añoranza del pasado y manteniendo o recuperando claras muestras de clasicismo filosófico y teológico. Nos estamos refiriendo, entre otras expresiones, a la absorbente influencia eclesiástica en el conocer teológico, al escolasticismo como único método filosófico y teológico (a menudo llevado hasta las últimas consecuencias), al gusto por una teología “pura”, exenta de cualquier adherencia pastoral, a la separación –por una supuesta incompatibilidad originaria entre ellas– de la teología y las ciencias profanas.<sup>5</sup>

En la Universidad marista la nueva mentalidad laical fue haciendo su aparición de una manera peculiar y sin mayores escándalos.<sup>6</sup> Peculiar por cuanto, en gran medida, las nuevas ideas hubieron de ajustarse a la prudencia de un moderado eclecticismo, recogiendo elementos de la tradición que facilitasen la introducción de las novedades; poco escandalosas por el reducido tamaño de la Congregación marista y, más aún, del Instituto Pedagógico, con un bajo perfil en publicaciones o declaraciones públicas.

---

difundida -ante todo en ese espacio simbólico de la cultura que es la Universidad- la imagen de una fe mal preparada desde el punto de vista de la investigación racional. Este parece ser el objetivo primero del proyecto global y, sin duda, el carácter distintivo del proyecto educativo universitario marista.

<sup>5</sup> En ese sentido, no deja de ser revelador que la Facultad de Teología no esté adscrita a ninguna Universidad. En el mismo centro no tenía cabida una “teología pastoral”, menos academicista (no menos rigurosa). Los cursos seguían teniendo las denominaciones clásicas: “Dios, Uno y Trino”,

<sup>6</sup> Es conveniente tener en cuenta que la Congregación Marista era un “Instituto religioso laical”.

En consecuencia, es comprensible que al analizar los Planes de Estudio de la Universidad Champagnat no encontremos oposiciones radicales, sin solución de continuidad, entre una propuesta teológica y otra. Probablemente, un original eclecticismo filosófico y teológico (extendido a otras áreas del saber), plagado de contrastes y matices, caracterizó la estructura académica de la nueva Universidad, que se alejaba así tanto de posturas ultramontanas como de un cristianismo apocado o timorato.

La familia religiosa marista, a través de sus obras, mantuvo una persistente lucha contra un obscurantista menosprecio de la educación religiosa en los centros educativos, y buscó la revalorización de la labor docente en general, y del profesor de educación religiosa en particular. Era éste un combate lento que veía retardados sus efectos en determinados ambientes. Y en ese proceso no podemos negar el tímido protagonismo jugado por la Universidad, portadora de ideas generadoras de cambios que, poco a poco, fueron consolidándose en los centros educativos y los ambientes culturales del país. Sin su concurso y su esfuerzo es probable que la llegada de estas novedades se hubiese demorado mucho más tiempo y que el ambiente propicio para su recepción en sectores mayoritarios y alejados de la metrópoli hubiese sido, también, más tardío.<sup>7</sup>

Ya el instituto había dado cabida en su recinto a alternativas amplias, insólitas hasta entonces, en la formación de docentes de Educación Religiosa. Su

---

<sup>7</sup> En efecto, si ya el Instituto fue pionero en este tipo de programas, la Universidad Champagnat era la única que ofrecía una mención en educación religiosa.

auténtica dimensión aparece cuando lo consideramos como un intento (tal vez el primero en su género en el Perú) por mejorar la débil formación del docente de educación religiosa, proponiendo unos esquemas novedosos que fueran el caldo de cultivo apropiado para ulteriores transformaciones en la propia Universidad.

No obstante la clara tendencia a mantener incólume lo existente, poco a poco, con lentitud, ciertos aspectos novedosos en el campo de las ideas comenzaron a hacer su irrupción en el ambiente académico de la Universidad.

Es preciso señalar que el conjunto de reformas no fue en modo alguno revolucionario y no conviene cargar las tintas sobre el particular. Las novedades propuestas tendían, en todo caso, a desarrollar programas más adecuados a las nuevas necesidades, mayor rigor académico, incremento de las asignaturas de carácter profano, textos más idóneos y un mayor engarzamiento de los conocimientos dentro de las distintas especialidades.

No es este el lugar para analizar al detalle los reglamentos y normas en lo que concierne a aspectos disciplinarios, administrativos y de gobierno, ni tan siquiera para analizar minuciosamente la estructura y contenido de cada asignatura. Nuestro interés se centra en una visión de conjunto de la estructura académica, en especial del Plan de Estudios inicial de la Universidad. Un Plan de Estudios común, aunque diversamente administrado, para ambas modalidades.

### **5.1.2 Aspectos generales de la estructura y régimen académico.**

Acorde con la Ley de creación, la Universidad Marcelino Champagnat ofreció inicialmente tan sólo la carrera de Educación. Tanto en su estructura como en su régimen académico, la Universidad se adecuó a lo establecido en la Ley universitaria N° 23733 y a sus necesidades propias. La Facultad era el organismo encargado de organizar y coordinar la actividad académica. Por ser una única Facultad y estar sus autoridades íntimamente ligadas a la Comisión Organizadora, la actuación de ambas era percibida en la práctica como única.

El régimen de estudios se ajustaba con exactitud a lo dispuesto en las normas universitarias: era semestral, con currículo flexible y por créditos. La Universidad, continuando la tradición del Instituto de origen, ofreció a los egresados de educación secundaria los estudios de grado en dos modalidades: la modalidad Regular o escolarizada (marzo-julio; y agosto-diciembre) y la modalidad A Distancia, de régimen mixto, con una etapa presencial en enero y febrero, y otra en el lugar de residencia del estudiante. La asistencia del alumno a las clases era obligatoria y existía un riguroso control de la misma.

“Lo que más se podía valorar es la seriedad en los estudios, difícilmente se pierden acá días de clase, aun en situaciones un poco críticas como era en la época del terrorismo que había apagones, se tuvo que comprar un equipo...para producir electricidad, para que pudieran seguir las clases. Claro que dado que la ciudad carecía de luz había que soltar antes a los alumnos porque la mayoría proceden de lugares muy apartados del cono norte y del cono sur... Entonces es un sentimiento ver que hay exigencias, seguimiento, lo cual es deseable para todo educador”. (D6)

La modalidad Regular desarrollaba el programa en 10 ciclos o semestres con un mínimo de 18 semanas cada uno. Era habitual que las actividades se iniciaran el martes de la tercera semana de marzo y el martes de la segunda semana de agosto. En la modalidad A Distancia la duración de los Programas era de 13 ciclos académicos o semestres.<sup>8</sup> La compleja y bien articulada estructura de esta modalidad implicaba tres fases o momentos. La primera se realizaba durante los meses de enero y febrero, y era denominada Escolarizada o Presencial. Una fuerte concentración horaria (doce horas pedagógicas diarias) caracterizaba esta etapa que duraba seis semanas, subdivididas en dos períodos de igual duración. La carga horaria mínima era de 10 horas por crédito, lo que hacía un promedio de unas 30 horas pedagógicas por asignatura.

Esta etapa presencial se desarrollaba en la sede central de la Universidad y tenía como fin ofrecer al alumno los fundamentos y contenidos mínimos de cada curso, la metodología del trabajo e investigación en cada asignatura, la absolución de interrogantes y dudas, la adquisición de destrezas y la obtención de la bibliografía básica. Al concluir la etapa escolarizada, el estudiante regresaba a su lugar de residencia con los textos y separatas que recogían la bibliografía básica, la propuesta de trabajos que debía realizar en la etapa no presencial, las orientaciones para la evaluación final y el cronograma detallado del proceso.

---

<sup>8</sup> La duración real venía a ser 5 años en la modalidad Regular y 6 años completos y el verano del séptimo año, en la Modalidad A Distancia.

La etapa no presencial la realizaba el estudiante en su lugar de residencia. Incluía el estudio de los cursos y la elaboración de trabajos. Las responsabilidades de trabajo y familia, la dificultad para mantener un constante esfuerzo durante un período prologando de tiempo y la soledad a que se veía habitualmente enfrentado el estudiante durante este período, hacían que aun quienes poseían una alta motivación encontrasen dificultoso el estudio y la realización de los trabajos asignados.

En la primera semana de agosto del mismo año y de enero del año siguiente los estudiantes presentaban los trabajos realizados y rendían los exámenes correspondientes. El examen final comportaba normalmente la puntuación más baja en las calificaciones de los alumnos. El cumplimiento de las tres fases era absolutamente imprescindible para los efectos de aprobación de los cursos.

Es revelador el alto índice de perseverancia de los alumnos de ambas modalidades; más aún si consideramos la persistente crisis económica de la época.

### Cuadro 5.1

#### INDICE DE DESERCIONES Y DE ÉXITO MODALIDAD A DISTANCIA

Promociones de ingreso 1991-1995

AÑO	1991		1992		1993		1994		1995		ÉXITO A 1995		ÉXITO AL 2002		
	PROM.	nºal.	%	nºal.	%										
91		119	100%	91	24%	70	23%	85	-21%	81	5%	80	67.22%	85	71.42%
92				127	100%	104	18%	91	13%	92	-1%	90	70.86%	93	73.22%
93						128	100%	117	9%	111	5%	108	84.37%	96	75.00%
94								135	100%	108	20%	105	77.77%	95	70.37%
95										138	100%	135	97.82%	96	71.11%

A partir de 1993, la Universidad ofreció a los titulados en Escuelas Normales o en Institutos Superiores Pedagógicos la posibilidad de obtener el Bachillerato y la Licenciatura por medio del Programa de Complementación Académica y Profesional.<sup>9</sup> Este programa posibilitaba a los docentes titulados en Escuelas Normales o Institutos Pedagógicos la obtención del Grado Académico de Bachillerato y el Título de Licenciado.

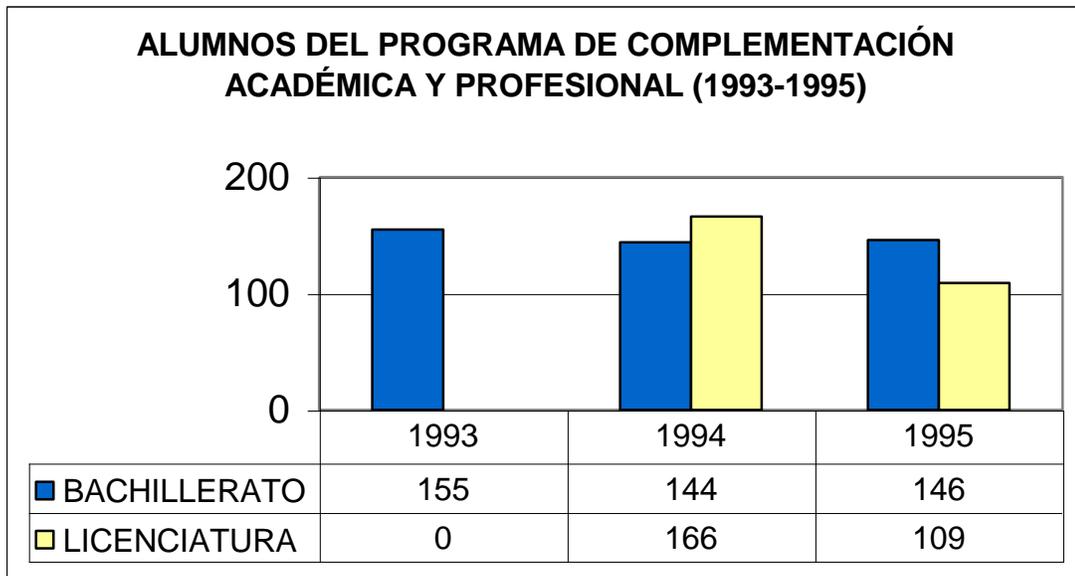
<sup>9</sup> Estos estudios fueron aprobados por la ANR mediante Resolución N° 1098-92, del 3 de febrero de 1992.

Al primero se accedía tras un corto pero intenso período de dos ciclos académicos, de enero a agosto, desarrollándose en los dos primeros meses del año la etapa presencial. La organización de estos estudios asumió una estructura totalmente novedosa, sin paralelo en otros ámbitos universitarios nacionales. Se buscaba aunar las condiciones de novedad, rigor académico, funcionalidad y economía. En lugar de las tradicionales “clases dictadas”, los estudios de Bachillerato se organizaron en torno a conferencias magistrales desarrolladas por especialistas de primer nivel. Cada curso era coordinado por un docente de la misma Universidad a quien correspondía la selección de los ponentes, la correlación entre las diferentes disertaciones y los aspectos de control y evaluación.

El Programa tendente a la obtención de la Licenciatura caminó también por sendas de novedad pero más cercana a la práctica común. Cada alumno aprobaba las 18 asignaturas de la especialidad tras presentar trabajos y rendir exámenes de cada asignatura. El examen final de suficiencia, a partir de un cuestionario de 12 grandes temas, cerraba los estudios de este Programa.

Contrariamente a los temores iniciales, el Programa fue fecundo en número de estudiantes, en promociones y en satisfacciones para estudiantes, docentes y directivos, tal como puede observarse en el siguiente cuadro del alumnado del Programa de Complementación Académica y Profesional.

**Cuadro 5.2**



La necesidad de un Plan de Estudios que no sólo recogiera la visión pedagógica de la Universidad sino que también fuera reflejo de la concepción antropológica que sustentaba su identidad constituía el nudo gordiano de cualquier actuación educativa y formadora. Se trataba de trasvasar a la práctica las declaraciones de principios. Y la Universidad, como la mayoría de las instituciones, era más osada en la declaración de principios que en la puesta en acción de los mismos.

### **5.1.3 Los Planes de Estudios.**

#### **5.1.3.1 El Plan de Estudios y la conformación de la identidad.**

Los Planes de Estudio de la Universidad constituían una de las piezas fundamentales no sólo del entramado curricular, sino de la conformación misma de la identidad. En ese sentido, participaban del significado y funcionalidad del mismo currículo. Sin entrar en una discusión prolija del punto, aspecto que dilataría en exceso las reflexiones colaterales a nuestra investigación, cabe destacar que tanto el currículum como el Plan de Estudios fueron percibidos como un proyecto formativo integrado. Es decir, más allá de un simple listado de materias, se trataba de una concepción integral de la formación del futuro docente y los cauces por donde debe discurrir esa formación.

Debemos resaltar, en primer lugar, que un Plan de Estudios de la Universidad Champagnat no era algo que pudiese surgir de la nada. Se trataba, en definitiva, de una operación sólo parcialmente autónoma y siempre sujeta a compromisos y regulaciones previas. Existía, en efecto, una normativa legal que delimitaba las posibilidades del Plan (duración mínima, semestralidad de los estudios...), así como un conjunto de condiciones institucionales que daban sentido y viabilidad a las nuevas propuestas curriculares. Entre ellas predominaba el legado del Instituto Pedagógico, pues no se trataba, en absoluto, de partir de cero. La Universidad tenía su historia, su imagen, sus puntos fuertes y débiles, sus características académicas propias, ligadas fundamentalmente a los rasgos

propios de la Congregación Marista y del Instituto Pedagógico. Las instituciones y las personas que las integraban habían ido acumulando experiencia y se habían especializado en la formación de docentes.

En el diseño del Plan de Estudios estaban implicados otros elementos que lo matizaban y determinaban. Por una parte, el Plan debió adecuarse a las posibilidades de infraestructura y medios de la Universidad. Ésta procuró facilitar la infraestructura necesaria y los medios pedagógicos y didácticos más ajustados. Por otra parte, era preciso otorgar a las diversas asignaturas cargas horarias racionales ajustadas a las necesidades del colectivo de alumnos y docentes, así como posibilitar a ambos un acceso fácil a la bibliografía básica a través de la biblioteca y del sistema de separatas.<sup>10</sup>

El desarrollo vespertino de las clases en la Modalidad Regular, de lunes a viernes y de 4.00 pm. a 9.00 pm., estaba condicionado no sólo al trabajo matutino de los estudiantes, sino fundamentalmente al hecho de que sólo en las horas de la tarde el local central de la Universidad quedaba disponible. Una reflexión similar sucedía en la Modalidad A Distancia en la que las clases se desarrollaban durante la mañana (8.30 a 12.30) y la tarde (4.00-8.30), pero con limitaciones de ambientes y de fechas.

---

<sup>10</sup> Es conveniente tener en cuenta que el promedio de alumnos de la modalidad Regular que trabajaba horario completo superaba en estos años el 70 % del total del alumnado, lo que condicionaba el horario lectivo.

El alumnado de la Universidad era reducido. Había, por otro lado, una voluntad decidida e inequívoca de mantener las pensiones en los niveles más bajos posibles. ¿Cómo, entonces, poder diversificar la oferta de especialidades sin elevar los costos?

La Universidad creyó encontrar una solución adecuada. En la Modalidad Regular, se abrirían los estudios de especialidad cada dos años. La fusión de dos promociones permitía alcanzar el número suficiente de alumnos para hacer económicamente viable la oferta de todas las especialidades dentro de los márgenes del presupuesto ordinario. Las clases de especialidad se dictaban durante cuatro semestres, tres tardes a la semana. En la Modalidad A Distancia, los estudios de especialidad se abrían cada tres años. Las clases se desarrollaban en las tardes de esos tres años, dedicándose las mañanas para cursos de formación general, profesional o religiosa.

Además, los Planes de Estudios intentaron adaptarse a las necesidades de la sociedad y a las ofertas del mercado. Una manifestación de ello es el incremento sustantivo del peso otorgado al área del conocimiento especializado (matemática, bioquímica, etc.). Incluso la mención del título de Licenciado se reordenó quedando, en primera instancia, la denominación de la Especialidad y, posteriormente, las Ciencias Religiosas, de tal forma que los estudios se adaptaron mejor a la realidad actual y futura. Con ello se intentaba lograr un

sistema de titulación más acorde con las demandas del alumnado y con mayor capacidad de penetración en el mercado laboral.<sup>11</sup>

La propuesta formativa universitaria huyó de las habituales declaraciones retóricas de valores o virtualidades personales (formación crítica, capacidad de compromiso social, madurez personal, rigor científico, ética profesional, etc.) y se orientó hacia una realización concreta sobre un proyecto formativo, valioso, precisamente, por ser realizable.

El empuje inicial dado por la Comisión Organizadora al Plan de Estudios encontró en el claustro docente un terreno propicio para su desarrollo. En efecto, la iniciativa de generar una nueva propuesta curricular por parte de la Facultad vino respaldada por el fuerte apoyo y participación de la mayor parte del profesorado quien logró concretar en un Plan de Estudios renovado la línea de actuación propugnada por la Comisión Organizadora.

### **5.1.3.2 Los Planes formativos.**

Debemos presuponer que ya desde el segundo semestre de 1989 los organizadores de la Universidad contemplaban un Plan de Estudios diferente al del Instituto de origen. Prudentemente, y en contra de la práctica habitual, el Prospecto de Admisión de 1990 (a todas luces provisional) no ofrece información

---

<sup>11</sup> Un ejemplo del cambio podemos verlo en la titulación del área de Ciencias Naturales. Frente al título de “Profesor de Religión y Ciencias Naturales” del Instituto, aparece el de “Licenciado en Bioquímica y Ciencias Religiosas” de la Universidad.

sobre los Planes de Estudio que ofrece la Universidad. La elaboración del Plan de Estudios se inició en los primeros meses del año 1990 con la explicitación del perfil del profesional<sup>12</sup>, el estudio de la salida profesional de cada especialidad<sup>13</sup>, los ámbitos de la formación que debían ser priorizados y la matriz general de los estudios en general, y de cada especialidad en particular.

Se partía de un concepto de carrera docente que resultaba más amplia y polivalente de lo que solía resultar habitual en otras instituciones universitarias. La consideración de la diversa naturaleza de los posibles contenidos formativos, con su correspondiente peso final en el Plan de Estudios, fue una decisión que se gestó directamente en el seno la Comisión Organizadora.

El cuerpo docente del Instituto Pedagógico carecía de una tradición de trabajo en equipo. Sólo en los primeros años de la Universidad se darán tímidos pasos. En consecuencia, el liderazgo en la elaboración del Plan de Estudios reposó directamente sobre los miembros de la Comisión Organizadora. Ésta, tras diversas consultas individuales a numerosos docentes, iba tomando las decisiones. En cuanto al proceso de elaboración del Plan de Estudios, la Comisión optó por una estructura común a todas las especialidades, vistas las grandes

---

<sup>12</sup> En realidad, la explicitación por escrito recién se hace al año siguiente y su redacción final correspondió al Prof. César Vidal.

<sup>13</sup> Esta situación fue una de las razones que motivó por ejemplo la inversión en la denominación del título profesional.

ventajas que la homogeneidad en el número de cursos de la especialidad ofrecía a la hora de la administración de las horas de clase.

¿Cuáles fueron las esferas básicas de formación consideradas a la hora de generar el Plan de Estudios? Cuatro fueron las áreas o tipos de contenidos propuestos, cuya validez e importancia se reconocían ya en el Plan de Estudios del Instituto: Estudios Generales o Humanísticos, Estudios Profesionales, Ciencias Religiosas y el área de especialidad concreta. Más compleja se presentó la tarea de determinar cuál había de ser el peso real de cada área o esfera de conocimiento en el Plan de Estudios. La dificultad fue resuelta buscando una respuesta funcional: la matriz de número de cursos y de carga crediticia sería común a todas las especialidades y menciones.<sup>14</sup>

#### **5.1.3.2-1 Área de Estudios Humanísticos.**

El Plan de Estudios de la Universidad concede a esta área un peso específico considerable: un total de 23 cursos o 63 créditos (27.8 %). De ellos, 53 créditos revisten el carácter de obligatoriedad; el resto son electivos.

Eran varios los objetivos que perseguía la Universidad al desarrollar este ámbito del conocimiento. Buscaba, en primer lugar, paliar las deficiencias con que accedían los estudiantes a la Universidad por lo que incluía en su Plan de Estudios –como era práctica general en la universidad peruana del momento-

---

<sup>14</sup> El área de Ciencias Religiosas era un poco más extensa -24 cursos- pero era considerada como área común.

algunas materias que permitían homogeneizar y mejorar los conocimientos básicos en campos sustantivos para el trabajo universitario (Lengua, Matemática, Biología Humana, etc.)

El énfasis puesto en el área filosófica debe entenderse desde el esfuerzo por promover una vital síntesis de fe y cultura, y de consolidar en los estudiantes una clara cosmovisión y antropología humanístico-cristianas. A pesar de su peso específico (15 créditos, 6.6 %), la formación filosófica abandonó la dimensión excesivamente escolástica que había adquirido en el Instituto Pedagógico para asumir una dinámica más orientadora y de síntesis de pensamiento. Se redujo el número de cursos: de al menos ocho pasan a sólo cinco: Introducción a la Filosofía, Pensamiento Antiguo y Medieval, Pensamiento Moderno y Contemporáneo, Antropología Filosófica y Pensamiento Filosófico cristiano.

También en filosofía aparecieron iniciativas que habrían de dar pie a la introducción de nuevas corrientes dentro, normalmente, de un eclecticismo doctrinal. Frente al predominio de la escuela tomista como casi la única escuela filosófica en el Instituto Pedagógico, comenzaron a abrirse paso además de otras corrientes escolásticas, movimientos y autores más actuales. Así, por ejemplo, se impartía un curso de “Pensamiento contemporáneo cristiano”, al que se le otorgaba la iniciativa de discurrir por nuevos caminos en la literatura, el arte y el pensamiento en general, con el objetivo de recoger las “semillas del Verbo” en autores muy diversos. Camino que puede ser considerado filosóficamente heterodoxo por algunos, pero que habría que leerlo dentro de la propuesta de la

Universidad de propugnar un descenso de la fe hacia la cultura y un posterior movimiento ascensional de la cultura a la fe: la “inculturación de la fe” y la “evangelización de la cultura”, si nos inclinamos por utilizar una terminología más en boga.

Un tercer aspecto que la formación humanística pretendía cubrir es el de incorporar talleres sobre técnicas de estudio, estrategias de manejo de fuentes documentales, etc. como mecanismo para facilitar un trabajo universitario del estudiante.

Finalmente, la Universidad ofertaba al alumno toda una amplia gama de cursos electivos. Estos cursos, aunque numerosos (eran 10, equivalentes al 4.4 % del creditaje total), poseían una exigua carga horaria. En la práctica, la oferta adquirió un claro sesgo hacia las actividades artísticas (talleres de folklore, de teatro, de apreciación artística, etc.)

#### **5.1.3.2.2 Área de Formación Profesional.**

Este segundo apartado, que completa el anterior, tiene que ver con el desarrollo de ciertas competencias que son consustanciales a la formación del futuro docente. Con el paso del Instituto a la Universidad recibió una sustantiva modificación en su extensión –se redujo en el número de asignaturas y en el peso específico dentro de la carrera- como a su concepción. En el Plan de Estudios

universitario, la formación profesional contaba con 12 cursos teóricos, 5 de práctica profesional y dos electivos, haciendo un total de 42 créditos (un 18.5 % del total).

Algunos de esos cursos poseían contenidos claros y concretos (Estadística, Metodología de la Investigación, Historia de la Educación, por ejemplo); en otros los contenidos eran inespecíficos o, al menos, no fácilmente adjudicables a una disciplina académica particular (por ejemplo, Práctica Profesional). En consecuencia, en esta área nos encontramos con asignaturas ricas en contenidos (en el sentido tradicional de conceptos o informaciones) y otras –la mayoría- que se orientaban a la transmisión y reforzamiento de competencias. Entre estas competencias dirigidas a enriquecer las diferentes dimensiones del futuro profesional (y de las que se hace eco el Perfil) podemos resaltar: el desarrollo de las actitudes y valores vinculados a la docencia y la investigación, el conocimiento de la profesión, y el desarrollo de experiencias personales y profesionales valiosas.

El área de formación profesional comenzaba a abandonar un anquilosado conductivismo para adherirse, unos años antes de que el Ministerio de Educación la asumiese como propia, la corriente constructivista. Los principios constructivistas comenzaron a convertirse en algo familiar para los universitarios maristas sin que ello implicase el abandono total de las viejas enseñanzas

conductistas que habían tenido su época de esplendor en las décadas de los 70 y los 80 y que les eran exigidas en el cotidiano diario escolar.

Dentro de esta esfera de formación profesional se enmarcaba el área de la Práctica Profesional (Práctica Pre-profesional, en sentido estricto), o lo que en otros ambientes se conoce como el *Practicum*, y que abarcaba un 7 % del total de creditaje.

Bajo el epígrafe de Práctica Profesional, que fue la denominación más extendida durante esta época, quedaba abarcado el periodo que pasaban los estudiantes ejercitándose en un escenario de trabajo real, que estaba circunscrito, en general, a los colegios o ámbitos diversos donde desarrollaban la acción pedagógico-pastoral.

Existían en ese momento en el Perú diversas modalidades de desarrollo de la práctica profesional, siendo la más extendida el situarla al final de la carrera, en el 5° y último año de estudios.<sup>15</sup> La Universidad optó por una disposición curricular de la práctica integrada a la carrera. De esta manera, el estudiante enriquecía la formación recibida en las aulas universitarias con la experiencia directa en el campo de trabajo y, viceversa, esa misma experiencia práctica le servía para "iluminar" el sentido de los aprendizajes teórico-prácticos que venía realizando en el centro de estudios.

---

<sup>15</sup> Enfoque que las últimas investigaciones tipifican justamente como el más pobre desde el punto de vista formativo

Ya en el primer año de estudios universitarios, los estudiantes se ejercitaban en la acción pastoral en diversos ámbitos, siendo los colegiales y parroquiales los mayoritarios. A partir del segundo año de estudios (tercer ciclo) el futuro docente se enriquecía con la experiencia concreta del desarrollo de clases en un aula. Durante los dos siguientes años (2° y 3° años) los alumnos dictaban un número reducido de horas semanales que iban aumentando paulatinamente. Habitualmente se enmarcaban en el área de educación religiosa. Finalmente, en los dos últimos años de la carrera, los alumnos debían desarrollar sus prácticas en la especialidad correspondiente y el número de horas se incrementaba sustantivamente.

Es preciso anotar que un porcentaje altísimo del alumnado (alrededor del 80%) trabajaba –mayoritariamente en educación- para poder costear sus estudios, por lo que las horas de práctica se consideraban aquellas de las que debían dar cuenta a la Oficina de Práctica Profesional, a través de periódicos informes y supervisiones, aun cuando su permanencia en la aulas colegiales fuese considerablemente mayor.

#### **5.1.3.2.3 Área de Ciencias Religiosas.**

El núcleo básico -o al menos el más original y distintivo- de la propuesta curricular de la Universidad radicaba en el papel preponderante de las disciplinas que configuraban este área. Mientras que en el Instituto Pedagógico, el área de especialización prioritaria era la de Educación Religiosa, la Universidad optó por

equiparar el peso crediticio de las áreas de las “profanas” a la de Educación Religiosa que pasó a denominarse de Ciencias Religiosas.<sup>16</sup>

Detengámonos un momento en el análisis de algunos rasgos peculiares del Plan de Estudios en el área de Ciencias Religiosas (y en general de toda la estructura académica) como elementos que conformaron la identidad de la Universidad. El análisis, por fuerza, ha de ser apretado para no desviarnos en exceso de nuestra línea conductora.

A nuestro modo de ver, una nota destacada que presidía la acción de docentes y alumnos era el intento de una sana secularización de la cultura y de los diversos campos del saber científico. Queremos designar con el término secularización “el movimiento de pensamiento y la corriente teológica que subraya la autonomía de la realidad humana respecto a la religiosa y sagrada”. (Petrosillo, 1995: 406). Secularización que no implicaba una ruptura con los saberes teológicos ni mucho menos una adhesión a posturas heterodoxas o irreligiosas. Muy por el contrario, este proceso secularizador se movió siempre en un terreno propicio, capaz de conciliar armónicamente las novedades científicas con la opción de fe.

La Universidad propugnaba en sus estudios –ya hemos dejado reseña de ello- un claro diálogo entre fe y cultura. (Cfr. EF: 103-104) Lejos de cualquier

---

<sup>16</sup> El cambio de nomenclatura de Religión a Ciencias Religiosas obedecía tanto a un “*aggiornamento*” de la titulación como a un intento por darle una mayor consistencia “teológica” a la especialidad.

condena integrista o desprecio de la cultura o de cualquier esfuerzo ergotista por armonizar a ultranza fe y cultura,<sup>17</sup> la Universidad orientó su quehacer teológico, pastoral, pedagógico y científico hacia la búsqueda de un enriquecedor diálogo entre la fe, la cultura y la vida. Podemos dejar expresado que el área de formación religiosa fue un claro exponente del talante ecléctico que hemos citado más arriba. Eclecticismo que se decanta, afortunadamente, hacia una mayor modernidad. En ese sentido, con el nuevo currículo asistimos al inicio de un régimen de mayor tolerancia académica, con claros indicios de eclecticismo y un evidente apego a la ortodoxia.

Obligado a proporcionar a los estudiantes un amplio abanico de conocimientos y estrategias, el Plan de Estudios de Ciencias Religiosas tuvo que asumir una postura conciliadora entre diversas tendencias. No es casual que el desagregado de asignaturas de la especialidad se inicia con los cursos bíblicos sobre los que se fundamenta cualquier discurso teológico cristiano. El Plan contempla también el desarrollo de una serie de cursos con un fuerte componente dogmático (Cristología, Eclesiología...), cuya inclusión era obligatoria tanto por la esencia misma de los estudios teológicos como por la necesidad de los futuros docentes de poseer un dominio sólido en esas áreas. Pero la mayor novedad la constituía, sin duda, el ingreso de la Pastoral en el Plan de Estudios. En efecto, si ya todos los cursos ( aun los de cuño bíblico y dogmático) poseían un fuerte componente pastoral, el Plan de Estudios contemplaba asignaturas

---

<sup>17</sup> Como pudo ser, en épocas pretéritas, la postura de Abelardo o de Kant. Esta apertura no siempre fue vista con buenos ojos por sectores conservadores dentro de la Iglesia.

específicamente didáctico- pastorales (Pastoral litúrgica, Pastoral Juvenil, Pastoral de los Medios de Comunicación Social, Didáctica de la Educación Religiosa...).

Finalmente, la formación del futuro docente de educación religiosa contemplaba una serie de asignaturas necesarias para su desempeño profesional o complementarias al mismo: Moral Cristiana, Psicología Religiosa, Derecho Canónico, etc.<sup>18</sup>

La Universidad estuvo permanentemente preocupada por complementar estos procesos predominantemente académicos con experiencias de fe más vitales y explícitas, ofreciendo a los educandos diversas instancias para la maduración de su fe y la encarnación de la misma en obras pedagógico-pastorales concretas. El ambiente académico universitario se mostró sumamente propicio para una positiva acogida intelectual y actitudinal de los contenidos de los cursos. Sin duda, todo el diseño de la pastoral universitaria se desenvolvía en esa dirección, como veremos un poco más adelante.

También en esta perspectiva debemos ubicar el celo con que se desarrollaban las Semanas de Proyección Religiosa, en las que se conjugaba la oferta al estudiante de un apostolado comunitario con una preocupación por intensificar la vivencia de la fe en los colegios estatales cercanos. Este despliegue de su acción pastoral hacia la comunidad ubicaba a la institución universitaria en

---

<sup>18</sup> Cfr. Plan de Estudios de 1990.

el genuino y estricto cumplimiento de la misión evangelizadora declarada en sus principios.

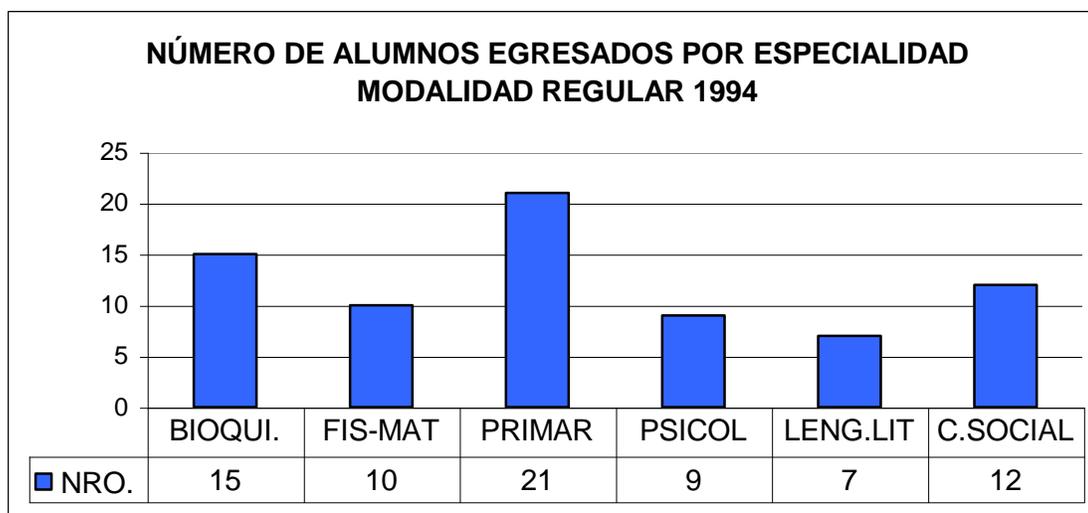
La frecuencia de declaraciones escritas y orales sobre el tema no debe conducirnos, sin embargo, a una interpretación engañosa de las mismas. La incuestionable preocupación por la armonización de fe y cultura y por hacer extensiva esta armonización, acorde con el espíritu secular que hemos citado, al resto de las áreas, no fue mucho más allá de unas mínimas metas si atendemos al plano de los hechos concretos. Es cierto que, en comparación con otras instituciones universitarias y con épocas pasadas, el panorama educativo y pastoral resultó harto optimista. Al menos potencialmente –a pesar de los magros logros- buena parte del estudiantado pudo encontrarse en disposición de enfrentar su vida y su profesión con una óptica ajustada a las mejores intuiciones eclesiales del momento y a presupuestos teológicos progresistas. A veces, sin embargo, se perpetuaban ideas conservadoras ya fuera por la posición vital de los docentes de la Universidad, ya por los prejuicios de índole religiosa o científica que arrastraban los estudiantes y frente a los que sucumbían, indefensos, los argumentos de los docentes.

#### **5.1.3.2.4 Área de Especialidad.**

Cada una de las distintas especialidades ofrecidas por la Universidad se desarrollaba en todo un conjunto de materias relacionadas con un área específica del conocimiento. Nos estamos refiriendo aquí a contenidos especializados,

restringidos y propios de algún campo concreto del saber o del quehacer. Las especialidades que ofertó la Universidad en sus primeros años fueron: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Secundaria en las menciones de Lengua y Literatura, Físico-Matemática, Bioquímica, Ciencias Histórico-Sociales y Psicología. La mención en Filosofía, aunque ofertada, nunca llegó a contar con el mínimo de alumnado como para ser abierta.<sup>19</sup> La distribución del alumnado por especialidades tuvo una desigual suerte a lo largo del tiempo. El siguiente cuadro no permite observar el número de egresados por especialidad en la Modalidad Regular, por cuanto aún no había egresado ninguna promoción en la Modalidad A Distancia.

**Cuadro 5.3**



<sup>19</sup> El mínimo fijado para abrir la especialidad era de 6 alumnos.

Dejemos, al menos momentáneamente, el análisis de los Planes de Estudio y retomemos el hilo de los acontecimientos. La elaboración del Perfil del egresado y de la estructura de la matriz de formación (las cuatro áreas con su carga crediticia respectiva) había sido un trabajo de muy pocas personas, prácticamente provenía de la Comisión Organizadora.

Para las siguientes etapas del diseño del Plan de Estudios se buscó integrar al claustro docente y comprometerle en el desarrollo detallado del Plan. A las dificultades habituales de este tipo de trabajos se añadían algunas circunstancias propias de la Universidad. En primer lugar, se trataba de la primera vez que se trabajaba en grupo y los profesores desconocían inicialmente la forma de pensar de los colegas de especialidad. La dedicación a tiempo parcial de cada docente era una segunda dificultad al momento de trabajar mancomunadamente. Pero sin duda la dificultad mayor venía de la necesidad –hecha la opción de otorgar una doble mención en la especialidad- de procurar una sólida formación en dos especialidades sin alargar el período de estudios. Esto fue posible en la modalidad Regular. La modalidad A Distancia vio alargarse un año más la duración de sus estudios.

Pero fue la tarea de ajustar el número de cursos y de horas a las posibilidades reales de la Universidad y de los estudiantes la que, sin duda, supuso uno de los mayores retos que tuvo que enfrentar el claustro docente. Se trataba de optar decisiones bien fundamentadas, lo que exigía dejar fuera algunos cursos o, al menos, algunos contenidos o experiencias. Sin desearlo nadie, entró

en juego el principio de parsimonia. En efecto, cuando los docentes de cada área (Estudios Humanísticos, Formación Profesional, Especialidades concretas) comenzaron un mancomunado trabajo para determinar la conformación de cada área, todo se iba convirtiendo en esencial, nada era prescindible y en cada reunión los ajustes de asignaturas se producían siempre al alza: cada vez más asignaturas y más contenidos. Una suerte de falso irenismo iba propiciando que cualquier propuesta tendiese a ser inclusiva y rehuir sistemáticamente la eliminación.

Un esfuerzo adicional supuso el intento por innovar a la hora de diseñar los estudios de la carrera docente. No fue tarea fácil. A las reticencias – a menudo inconscientes- propias de las personas e instituciones a romper el *statu quo* anterior se unía el reducido número de cursos de cada especialidad. Sin embargo, se dieron avances significativos sobre los programas del Instituto Pedagógico. Tal vez sea sólo simbólico pero cabe destacar el que varias especialidades incluyeran en su currículo cursos dedicados al diseño y desarrollo de “proyectos experimentales” (en Físico-Matemática, en Bioquímica...).

La conformación y aprobación final del primer Plan de Estudios fue fruto de una conciencia compartida y de la búsqueda de consensos dentro de cada especialidad. El cuerpo docente de la época recuerda con satisfacción y nostalgia el proceso seguido.

Al concluir el trabajo, el Plan de Estudios se mostraba suficientemente consistente como para gozar del beneplácito general del profesorado. El alumnado no tuvo oportunidad de pronunciarse sobre el particular, si bien quienes habían cursado estudios en el Instituto Pedagógico, consideraban sumamente positivos los cambios asumidos. Un análisis crítico nos permitiría percibir, sin duda, un margen de incertidumbre e incluso de pequeñas contradicciones internas, presentes siempre en todo proceso de cambio. La opción de revisar los Planes al séptimo año de su aplicación respondía no sólo al principio de una constante mejora, sino a la clara conciencia de que aún se percibían disonancias menores en el proyecto.

Con estas consideraciones hemos completado el apartado de los contenidos formativos de un Plan de Estudios. Como puede constatarse, la idea de formación trasciende el mero contenido de las disciplinas y se proyecta sobre un espectro más amplio y multidimensional del crecimiento (personal y profesional) de los estudiantes universitarios.

Sólo a modo de epílogo deseamos dejar señalado cómo todas las cuestiones acontecidas durante esta etapa, ponen de relieve la imagen de una Universidad ideológicamente expugnable, sensible a los avatares del tiempo, permeable a las influencias del progreso en el campo de las letras, las ciencias y la teología. Una Universidad que, con sentido histórico y social, intenta cumplir el papel educativo que le demandaba una sociedad plural que caminaba hacia la

secularización del saber y de los conocimientos, pero aferrándose a su vocación de ser portadora de una Buena Nueva.

### **5.1.3.3 Los procesos de evaluación en los estudios.**

Los procesos de evaluación académica en la Universidad M. Champagnat no se diferenciaron mayormente de sus homólogos de otras universidades, por lo que no nos detendremos mayormente en su análisis. En la Universidad Champagnat el proceso de evaluación no era considerado únicamente como un instrumento de control e información sino un elemento orientador de todos los procesos de enseñanza-aprendizaje.

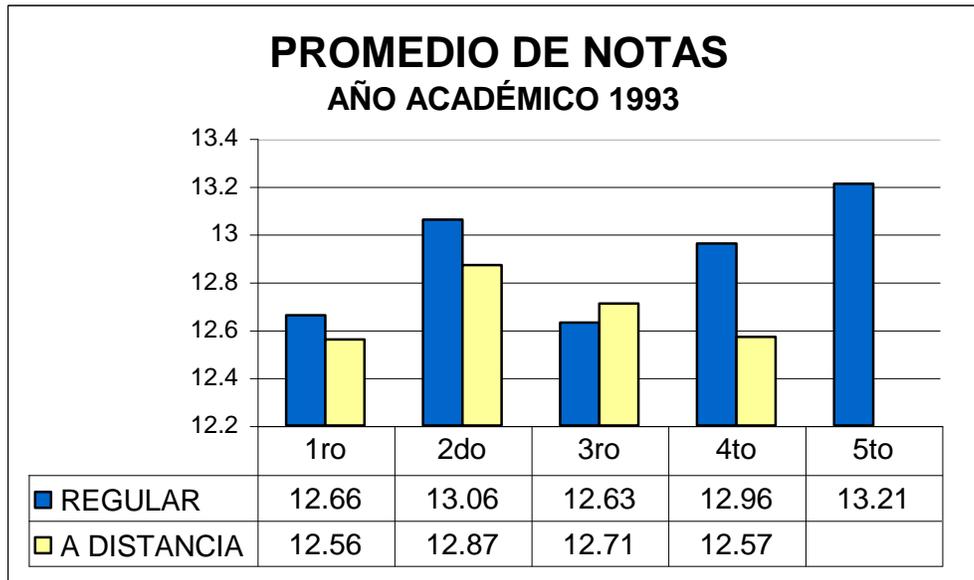
El Reglamento Interno<sup>20</sup> recogía los conceptos, tipos y normas relativos a la evaluación. Se la describe como “un proceso permanente, flexible e integral”<sup>21</sup> que se ajusta a las características de las asignaturas y a su desarrollo didáctico. Como en el resto del país, el rendimiento se expresaba en valores numéricos de cero a veinte, siendo once la nota aprobatoria. El siguiente cuadro nos permite construirnos una idea de las exigencias académicas y el rendimiento de los alumnos de la época.

---

<sup>20</sup> Cfr. Arts. 41 a 60 del Reglamento General

<sup>21</sup> Cfr. Reglamento General, art. 41

**Cuadro 5.4**



El incumplimiento del estudiante en sus obligaciones académicas manifestado en la inasistencia a exámenes parciales o finales, o en el incumplimiento de cualquiera de las etapas de la Modalidad A distancia, era calificado con una nota de uno (01). Esta calificación implicaba que el alumno debía volver a llevar el curso nuevamente y que no podía subsanarlo mediante una examen *ad hoc*<sup>22</sup> ni siquiera en ciclos intensivos.<sup>23</sup>

En igual situación se encontraba el alumno que era sorprendido en falta ética en cualquier tipo de evaluación, “sin perjuicio de otro tipo de sanciones”<sup>24</sup>, aunque no fue habitual la ejecución de esta acotación. La reincidencia en este tipo

<sup>22</sup> Como era el Programa Extraordinario de Complementación y Subsanación. (PECS).

<sup>23</sup> Como era el Programa Ordinario de Complementación y Subsanación.(POCS).

<sup>24</sup> RG, art. 43.

de falta era causal de suspensión o separación de la Universidad.<sup>25</sup> Es justo reconocer que este último artículo orientado a educar en la honestidad y transparencia del alumnado, no tuvo ocasión de ser aplicado, lo que expresa una cierta convicción ética del estudiantado.

En la modalidad Regular la nota final provenía del promedio simple de las notas obtenidas en el primer bimestre, segundo bimestre y el examen final. En el caso de la Modalidad A Distancia, el promedio provenía de las notas de la etapa presencial, el trabajo a distancia y el examen final, este último con peso doble.

Desde el inicio los exámenes finales fueron objetivos, de alternativa múltiple y se corregían en equipos computarizados. Para evitar deformaciones en los procesos evaluativos, la Facultad proponía (y exigía) que las pruebas de progreso tuvieran un carácter más abierto, donde la capacidad de razonamiento y expresión encontraran un cauce para su desenvolvimiento.

#### **5.1.4 Los programas de investigación.**

La investigación en la Universidad Champagnat cubría dos campos muy precisos: el ligado al proceso de las Tesis o trabajos de investigación necesarios

---

<sup>25</sup> RG: art. 44.

para la graduación o titulación del estudiante<sup>26</sup> y el centrado en los proyectos promovidos por el Centro de Investigación y Orientación Sicopedagógica (CIOS).<sup>27</sup>

La situación de la investigación en la universidad peruana por estas fechas puede tipificarse de sumamente precaria y escasa. Era común la socorrida justificación de la falta de recursos de las instituciones y la necesidad perentoria de los docentes de ejercer varias actividades con el fin de conseguir los recursos económicos imprescindibles. También influía el peso de una concepción de la universidad napoleónica que desligaba la responsabilidad investigadora de la función docente.

La Universidad Champagnat no fue una excepción. Si bien mantuvo un aceptable nivel en las investigaciones de sus estudiantes, los empeños de la Comisión Organizadora por generar una dinámica más agresiva de investigación en el cuerpo docente no llegó plasmarse en la realidad. Un caso concreto de lo que venimos exponiendo es el Centro de Investigación y Orientación Educativa (CIOS), creado en 1993 y pensado inicialmente como órgano nucleador de las investigaciones universitarias. En la idea original se le concebía como un gran centro que acogiese, orientase y apoyase toda la investigación de la Universidad: la del estudiantado (tesis de grado), las investigaciones personales o grupales del

---

<sup>26</sup> Abarcaba este ámbito los trabajos conducentes a la obtención del Título Profesional. El proceso de planificación, ejecución y evaluación de los mismos estaba normado por un Reglamento General de Grados y Títulos. Coordinó esta Oficina durante los años estudiados el Hno. Manuel Reyes Casanova.

<sup>27</sup> Dependiendo directamente del Vicepresidente Académico, fue coordinado por Francisco Marcone. Su principal impulsor fue el profesor Fernando González que trabajaba con un equipo de docentes y especialistas de la Universidad.

profesorado ordinario e, incluso, la de otros investigadores temporalmente adscritos a la Universidad.

Con el fin de dotar al CIOS de una fuente ordinaria de financiación se adquirieron los derechos sobre una serie de baterías de pruebas psicológicas a CEIS als (Argentina). Estas pruebas fueron sometidas a procesos de adaptación, elaboración de baremos y otros ajustes prácticos. La adquisición del hardware y el software requeridos, la consecución de la infraestructura necesaria y los trabajos de adaptación supusieron un fuerte egreso dentro de los reducidos recursos económicos de la Universidad. Tras los dos primeros años de ofrecer el producto aún no se habían cubierto las expectativas, si bien el futuro se preveía promisorio.

Desgraciadamente, el CIOS aunque logró ofrecer un servicio de tests y cursos de tutoría para docentes con gran calidad y aceptación, no logró unificar en torno a sí las energías investigadoras del claustro universitario. La aplicación de tests psicológicos a alumnos de colegios, que era uno sus servicios para generar recursos propios, terminó constituyéndose en su actividad fundamental.

Aunque en el período germinal de la Universidad, como es lógico suponer, apenas hace eclosión alguna que otra tesis o trabajo de investigación consideramos oportuno anotar algunos elementos que definieron la andadura investigadora en la naciente Universidad.

En la universidad peruana los trabajos de investigación no eran parte habitual de los cursos de la carrera y se restringían, por lo general, a las asignaturas propiamente de investigación. Esto provocaba una fuerte dificultad para realizar su trabajo de tesis. El resultado era que el enorme contingente de egresados de universidades se reducía drásticamente al considerar el número de Bachilleres y, más aún, el de Licenciados.

La Universidad Champagnat heredaba una tradición del Instituto en el campo investigativo que, si bien no era ordinariamente de gran profundidad, sí alcanzaba mayoritariamente al cuerpo de egresados. En efecto, los titulados en el Instituto alcanzan un porcentaje altísimo (85 % de los egresados) y todos ellos lo hicieron con trabajos de investigación.

En los requisitos de graduación la Universidad Champagnat intentó aplicar los estándares más altos. Mientras la mayoría de las universidades peruanas habían eliminado el requisito de la tesis para la obtención del grado de bachiller y otorgaban el así denominado “bachillerato automático” la Universidad Champagnat retuvo exigencia de la tesis hasta donde le fue posible. Ya a finales de 1994 la tesis no era exigida en ninguna Facultad de Educación lo que generaba una cierta “presión” de los alumnos sobre la autoridades de la Universidad.<sup>28</sup> Ya para 1995 la Universidad Champagnat consideraba que era posible acceder al Título

---

<sup>28</sup> Para estas fechas no sólo eran las Facultades de Educación las que no exigían la Tesis para la Licenciatura. El acceso al Título por examen era práctica común en casi todas las Facultades y Universidades.

Profesional mediante Tesis o a través de un Examen de Suficiencia Profesional. Paulatinamente, el segundo desplazaría en la práctica cotidiana a la primera.

### **5.1.5 Actividades de extensión y proyección.**

El concepto de Extensión Universitaria integraba toda acción que realizara la Universidad fuera de sus obligaciones académicas oficiales. Esta acción tendía a difundir o ampliar su función educativa y cultural, habitualmente de forma desinteresada. En la vida cotidiana los campos semánticos de Extensión y Proyección educativas eran coincidentes, por lo que en nuestra exposición los utilizaremos como tales.

La Oficina de Proyección Social y de Extensión Educativa era un órgano académico cuya finalidad se orientaba a hacer realidad el espíritu humanista y cristiano de servicio al hombre en todas sus dimensiones. Inicialmente estaba encargada de la integración de la Universidad a la comunidad próxima. Paulatinamente fue abriendo su campo hasta llegar a tener una proyección nacional, organizando la producción de bienes y la prestación de servicios, y recogiendo de la comunidad su experiencia y conocimientos.

Esta Oficina coordinaba la realización de trabajos de aplicación curricular de servicio a la comunidad siguiendo la línea axiológica de la institución. Si bien en los manuales de funciones le correspondía una Dirección autónoma, dependió directamente de la Comisión Organizadora y, posteriormente, del Decanato.

En general, las preocupaciones de proyección y extensión de la Universidad Champagnat se decantaron hacia actividades de carácter educativo y evangelizador mucho más que por las de beneficencia o asistencialistas.

Durante los primeros años de su andadura, la Universidad ofreció una amplia variedad de charlas y conferencias individualizadas, dirigidas a los más diversos públicos. Eran también habituales los cursos referidos a la docencia y a temas de actualidad cultural. Los cursos de extensión que la Universidad originalmente ofrecía eran ordinariamente de escasa duración, reducidos a menudo a una sesión matinal o vespertina.

Aunque puntuales y escasas, asistimos también a algunas intervenciones de docentes de la Universidad en distintos foros tanto nacionales como internacionales.<sup>29</sup>

#### **5.1.5.1 Proyectos concretos de extensión y proyección.**

##### **5. 1.5.1.1. Proyectos genéricos de formación de docentes.**

Aparte de las charlas breves que ofrecía la Universidad –citadas más arriba-, cabe citar en este rubro ciclos de conferencias y/o cursos que por su duración, nivel académico o número de participantes merecen una reseña específica.

---

<sup>29</sup> Cfr. Anexo 15 de *Informe* de la Universidad a la ANR de 1994.

El primero de estos ciclos llevó la denominación de “Gerencia de Centros Educativos” y tuvo una duración de 370 horas dictadas. Se desarrolló durante los años 1990 a 1993, en colaboración con el Consorcio de Colegios Católicos. Alcanzó a tener dos promociones con cerca de treinta estudiantes ordinarios cada una de ellas. El número de alumnos “oyentes” solía sobrepasar el medio centenar.

El curso buscaba capacitar idóneamente a los directivos de las instituciones escolares en las principales áreas de conocimiento intervinientes en los procesos de dirección de las obras educativas. Metodológicamente se desarrollaba sobre la base de conferencias de expertos, lecturas selectas y amplios debates.<sup>30</sup>

En 1995 la Universidad, a través de CIOS, se embarcó en un ambicioso proyecto de capacitación y mejora de las competencias de los docentes de los colegios maristas. El proyecto contemplaba un programa dirigido a Tutores y otro dirigido a Titulares de aula de educación secundaria. El primero contó con unos 40 participantes y, dada la carga horaria, se desarrolló durante el período 95-96. El segundo, menos extenso y de una más baja participación, se desarrolló durante 1995. Ambos cursos fueron organizados y ejecutados por el personal de la Oficina y sirvieron para hacer conocidos algunos rasgos de la Universidad Champagnat entre un público tan cercano como los docentes de los colegios maristas.

---

<sup>30</sup> Cfr. **Informe 1994.**

#### **5.1.5.1.2 San Lorenzo de Yurimaguas.**<sup>31</sup>

A partir de enero de 1993, la Universidad apoyó, en colaboración con la propia Congregación marista<sup>32</sup>, la organización y ejecución de un Programa de Profesionalización docente de maestros no titulados de Educación Primaria de la zona de San Lorenzo de Yurimaguas en la Amazonía Peruana. El número de docentes beneficiados por el Proyecto sobrepasó ampliamente el medio millar.

Fue éste un Proyecto de colaboración con el ISP. Bilingüe “Rvdo. Padre Cayetano Ardanza” de San Lorenzo de Yurimaguas.<sup>33</sup> Los cursos se realizaban en ciclos de verano y se beneficiaban docentes en ejercicio de los distritos de Barranca, Pastaza, Manseriche, Morena y Chahuapanas.<sup>34</sup> Fueron 6 promociones, cada una de ellas con unos 90 alumnos al ingresar. Las primeras promociones estaban conformadas casi exclusivamente por docentes nativos, posteriormente fueron accediendo mestizos. La colaboración de las diversas instituciones implicadas en el Proyecto posibilitó que los estudios estuviesen exentos de cualquier costo para los estudiantes.

---

<sup>31</sup> Cfr. Anexo 13 del Informe de la Universidad a la ANR, en 1994.

<sup>32</sup> Aparte del cuerpo docente y de auxiliar, la Congregación apoyó con un significativo aporte económico.

<sup>33</sup> Era un Instituto estatal de convenio con el Vicariato de Yurimaguas.

<sup>34</sup> Una fuente estadística de esas fechas indica de de una población total de 563 profesores, 24 estaban titulados y 539 intitulados.

La Universidad se comprometía a patrocinar el Programa de Profesionalización; a proporcionar el equipo necesario de docentes para cubrir con los requerimientos académicos de cada etapa; a asumir la responsabilidad académica de las diversas etapas del Programa, a garantizar la consecución de los objetivos del mismo; a elaborar los instrumentos de evaluación y a proporcionar los informes correspondientes para avalar a los candidatos que se propondrían para la titulación.

La tramitación y otorgamiento de la titulación correspondía al Instituto Pedagógico del lugar, como contraparte del Proyecto.

A pesar de ser, indudablemente, el Proyecto de Extensión más amplio y prolongado de la Universidad en este período, tuvo muy poca influencia sobre los procesos de identificación institucional pues no afectó mayormente al cuerpo docente ni discente, por cuanto los cuadros de profesores y administrativos fueron reclutados no tanto entre el personal de la Universidad cuanto del resto de las diversas obras maristas de Perú.<sup>35</sup>

---

<sup>35</sup> Un balance final del Proyecto, que concluyó el año 2001, corresponderá a otro estudio.

### **5.1.5.1.3 Proyecto: Albergue Tutelar de Menores “Juan Pablo II”.**

Ya desde sus inicios, en continuidad de tiempo y de concepción con la labor del Instituto, la Universidad acompañó procesos educativos y de orientación a niños de INABIF (local sito en el centro de Lima) y otros similares.

Pero fue, sin lugar a dudas, el Proyecto de apoyo académico y pastoral a los niños y jóvenes del Albergue Tutelar de Menores N° 2 “Juan Pablo II” de San Miguel (Lima), más conocido como “Maranguita”<sup>36</sup> el que despertó mayor entusiasmo entre los estudiantes y canalizó mejor los esfuerzos de ellos mismos y de la Oficina de Práctica Profesional, que era la encargada de coordinar el Proyecto. Se constituyó como un instrumento privilegiado de cara a configurar desde la cercanía a este desfavorecido sector de la juventud peruana, algunos rasgos del proyecto universitario marista.

El Proyecto se inició en 1991. Inicialmente el trabajo se desarrollaba en condiciones sumamente precarias. El entusiasmo de los estudiantes universitarios desbordaba el dique de las dificultades propias de una institución como el Albergue y de la propia inexperiencia. En efecto, a pesar de las anuales solicitudes de los Directores de turno del Albergue, la vida cotidiana estaba plagada de dificultades: alumnos con una casi nula motivación, excesiva heterogeneidad en

---

<sup>36</sup> El nombre era el diminutivo de una conocida cárcel de Lima. En realidad, la denominación de hogar tutelar no era en esa época sino un eufemismo para referirse a una cárcel de menores.

cuanto a edades y estudios cursados, la falta de facilidades de infraestructura y material didáctico...<sup>37</sup> Las actividades ligadas al Albergue congregaban a unos 35 alumnos universitarios, número considerable si consideramos el parco volumen estudiantil de la Universidad durante la Modalidad Regular.

Para 1994 se preparó un Proyecto más consistente y específico que el de los primeros años. La tarea de los estudiantes se centró en el servicio educativo a los alumnos de Primaria y Secundaria<sup>38</sup>, con un énfasis fuerte en las acciones de orientación y tutoría, manualidades<sup>39</sup> y pastoral.

La presencia de los universitarios en el Albergue se extendía a lo largo de los días lunes, miércoles y viernes, en horario matutino de 10 a 12. En estos días se privilegiaban las actividades de cuño académico. Los sábados eran dedicados preferentemente a actividades de pastoral y recreación.

---

<sup>37</sup> Era normal que algunas clases se realizasen en los mismos dormitorios o en el comedor. Las pizarras eran trozos de triplex pintados que se apoyaban en caballetes. Todo ello era elaborado a menudo por los mismos estudiantes universitarios. El único televisor y video que poseían fue donado por la misma Universidad.

<sup>38</sup> En el Proyecto se especifican los contenidos que se desarrollaban, buscando “nivelar” a los jóvenes en las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Resultaba imposible, dada la variación de la permanencia de los jóvenes en el Albergue, organizar estudios oficialmente válidos.

<sup>39</sup> En ese mismo año, 1994, se organiza un curso de crianza de conejos y bio-huerto.

El trabajo de la comunidad universitaria marista recibió diversos reconocimientos públicos de las autoridades del Albergue y otras instituciones implicadas en la recuperación de menores.<sup>40</sup>

#### **5.1.5.2 La Pastoral en la Universidad.**

La pastoral universitaria estaba preocupada por fortalecer y sostener la fe y el compromiso de estudiantes y docentes como sujetos activos de la nueva evangelización en el campo de la cultura. La actividad pastoral cubría tres grandes ámbitos: el litúrgico-espiritual, el humano-social y, por último, el cultural.

La tarea pastoral en la Universidad se asumía frontalmente como una consecuencia de la dimensión constitutiva cultural de la fe, no sólo en el sentido de cultura difundida, sino como experiencia vital de Dios y de Iglesia. En el diálogo fe y cultura al que aludíamos al inicio del capítulo, el saber de la fe adquiriría carácter de dignidad cultural cualificada. Se propiciaba una vivencia pública, pero crítica, de la fe.

En general, y este puede ser considerado como un primer rasgo de la pastoral, en la Universidad Champagnat fueron escasas las disertaciones teológicas sobre la pastoral. Se trataba de una actividad connatural, una consecuencia lógica e ineludible de la opción de fe de la comunidad universitaria y de la estructura académica de la misma universidad. Los hombres y mujeres que

---

<sup>40</sup> Cfr. Anexo 16 del Informe 94.

animaron la pastoral estos años fueron personas de acción; más allá de una ortodoxia estuvieron preocupadas por una ortopraxis pastoral y evangelizadora.

Ciertamente, no habían faltado en esos años las iluminaciones doctrinales de la Santa Sede sobre pastoral de la universidad y de la cultura. Aparte de numerosos *Discursos* pontificios que atravesaron ininterrumpidamente el transcurso de los años, Juan Pablo II afrontó el tema en la encíclica *Fides et ratio*, que precisamente veía la luz en 1990, el mismo año de la creación de la Universidad.

En este documento, fuente de inspiración para la labor educativo-pastoral de la Universidad, el Papa confirmaba que la evangelización de la cultura, con todo lo que ella significa, era una instancia irrenunciable de la “nueva evangelización”.<sup>41</sup> Cuatro años después aparece otro documento orientador, titulado *Presencia de la Iglesia en la universidad y en la cultura universitaria*.<sup>42</sup>

La pastoral en la Universidad era, por estas fechas, una actividad realizada ad honorem, y suponía normalmente una preocupación más en la ya recargada agenda de los protagonistas. Sólo en los veranos de 1994 y 1995 comenzó a remunerarse el tiempo dedicado a esta misión.<sup>43</sup>

---

<sup>41</sup> FR: 103.

<sup>42</sup> Documento conjunto de la Congregación para la Educación Católica, del Pontificio Consejo para los Laicos y del Pontificio Consejo para la Cultura, titulado *Presencia de la Iglesia en la universidad y en la cultura universitaria* (22 de mayo de 1994).

<sup>43</sup> Fundamentalmente porque se pedía a ciertas personas que no dictasen clases para apoyar la

En un documento excepcionalmente revelador <sup>44</sup> se señala que:

“Dentro de la Familia Marista, y fieles al lema de nuestra Universidad, la base de la Pastoral Universitaria es educar a nuestros estudiantes una sólida experiencia de Dios, viviendo el Evangelio como lo vivió María, constantemente en actitud de Servicio, Disponibilidad y Riesgo”

En consecuencia, la pastoral estaba orientada no sólo a realizar una serie de actividades internas, sino que se encontraba en continuidad con la pastoral que cada estudiante debía desarrollar en su ambiente. La presentación de una constancia de trabajo pastoral era una condición indispensable para matricularse cada año en la Universidad.

A diferencia de las pastorales habituales en las universidades católicas - entendidas éstas en el más amplio sentido del término- en las que el centro de la acción pastoral era la “capilla universitaria”, centrada en un miembro del clero, la pastoral en la Universidad Champagnat fue, en virtud de su concepción, su estructura y sus animadores, una pastoral laica.<sup>45</sup>

---

actividad pastoral.

<sup>44</sup> Se trata de un informe que la Comisión de Pastoral de la Universidad entrega al Hermano Charles Howard, en una la visita que realiza a la Universidad el 20 de mayor de 1992.

<sup>45</sup> En efecto, la pastoral ordinaria de la universidad como la extraordinaria –pascuas, retiros, etc.- fueron dirigidas y animadas por personas que no pertenecían al clero, ya fuesen Hermanos o laicos.

La Pastoral se esforzaba por conjugar la preparación de profesionales calificados y de testigos creíbles. En ese sentido, se definía al mismo tiempo, como atención espiritual a las personas y como acción eficaz de animación cultural, en la que la luz del Evangelio orienta y humaniza los itinerarios de la investigación, del estudio y de la didáctica. La preocupación por establecer una pastoral de servicio desalojaba a la pastoral universitaria de los estrechos límites de su local y la acercaba a las necesidades de los menos favorecidos:

“lo que nos obliga a estar atentos a las necesidades de nuestros niños y jóvenes que en su mayoría carecen de lo indispensable para sostener su dignidad de Hijos de Dios, en una sociedad masificante, injusta y esclavizante.”<sup>46</sup>

La pastoral acoge, anima e ilumina la labor pastoral que cada estudiante realiza en su lugar de origen, “cuando ejercemos el efecto multiplicador llevando lo dado en nuestra labor universitaria a las diferentes situaciones sociales por las que atraviesan nuestros alumnos.”<sup>47</sup>

Las actividades del Departamento de Pastoral en la Modalidad A Distancia se concretizaban en jornadas de reflexión (aula por aula), una masiva peregrinación<sup>48</sup>, la atención constante a las inquietudes personales, el intercambio de experiencias y la facilitación de materiales apropiados para el ejercicio pastoral.

---

<sup>46</sup> Cfr. Informe del Equipo de Pastoral al Superior General.

<sup>47</sup> Ibid.

<sup>48</sup> La peregrinación se realizaba al promontorio del Morro Solar, lugar que albergaba una imagen de María y una gran cruz, recuerdo de la visita del Papa al Perú.

Era común que durante el año un equipo animador <sup>49</sup> organizase jornadas de reflexión e intercambio en distintos lugares de la geografía nacional, especialmente en la zona de Piura, Huancayo y Arequipa. En estos lugares los estudiantes y exalumnos (del Instituto) compartían rasgos de la espiritualidad marista a través de lo que se denominaba “Fraternidad marista”.<sup>50</sup>

En la Modalidad Regular, junto a las jornadas de reflexión, era la pastoral de proyección social la que acaparaba mayores esfuerzos. La presencia en el INABIF (Instituto Nacional de Bienestar Infantil), CEDRO (Centro de Prevención de Drogas) y otras instituciones similares se manifestaba a través de campañas de alfabetización y proyección psicopedagógica y pastoral.

Entre las técnicas y materiales más utilizados, según la propia confesión de los animadores, estaba la preparación de material audiovisual, la charlas, las dinámicas de grupo, los juegos, las celebraciones litúrgicas y las celebraciones de la Palabra.<sup>51</sup>

---

<sup>49</sup> Habitualmente conformado por Hermanos maristas jóvenes con sus formadores, que eran las autoridades en la universidad.

<sup>50</sup> Las Fraternidades maristas de ese momento estaban constituidas por grupos de alumnos y exalumnos del Instituto Pedagógico y la Universidad, ilusionados con el carisma de Champagnat. Si bien tuvieron un dinamismo extraordinario, sobre todo en los estudiantes de la Modalidad No Regular, nunca llegaron a estructurarse en forma permanente..

<sup>51</sup> Cfr. Informe del Equipo de Pastoral.

Mención aparte merece la Pascua universitaria. Sin tradición previa en el Instituto Pedagógico, la celebración de una Pascua en régimen de internado<sup>52</sup> concitó grandes ilusiones y ofreció el marco para una vivencia juvenil de la fe, que difícilmente podrían ofrecer las parroquias. Se ofrecía como una celebración bienal. Se desarrollaba los años pares y congregaba habitualmente un tercio del total del alumnado de la modalidad Regular.

Siguiendo una secular forma de evangelizar cultivada en la Iglesia, la Pastoral acercaba la figura del Patrono (u otros santos) a la vida de la comunidad educativa, para su conocimiento e imitación. Especialmente la Pastoral impulsaba la celebración de los días festivos (Champagnat, San Pedro...).

Otra evidente ocasión de labor pastoral la ofrecían algunas ocasiones características, como el recibimiento de los alumnos de primer año, las fiestas navideñas, de Pascua de Resurrección y de fin de año, las diversas iniciativas culturales, algunos servicios comunes, etc.

La Universidad brindó apoyo pastoral a diversos centros educativos y/o parroquias a lo largo del año. Asimismo realizaba semanas de proyección pastoral todos los años en las que participan todos los alumnos de la Universidad.

---

<sup>52</sup> El local del Colegio Champagnat en San Isidro fue el lugar usual para la realización de este evento.

Los beneficiarios de este servicio superaban los dos mil alumnos de diversos colegios estatales de la zona de influencia de la Universidad.<sup>53</sup>

Los logros conseguidos en la labor pastoral no deben ocultar los aspectos problemáticos de la pastoral universitaria marista, problemática que habría que resituarla en torno a tres amplias y profundas matrices: la complejidad de la condición universitaria, la aún evidente separación entre la acción de la Iglesia y el mundo de la cultura, y la dificultad de encontrar cauces adecuados a lo que podríamos denominar una espiritualidad laical.

#### **5.1.5.3 Actividades extracurriculares.**

Las actividades extracurriculares no eran muy numerosas en la Universidad Champagnat. El cuerpo estudiantil, como hemos señalado en el capítulo anterior, trabajaba mayoritariamente en las mañanas, dedicando las tardes al estudio. El tiempo para actividades complementarias se veía así drásticamente limitado.

##### **5.1.5.3.1 Talleres.**

El Instituto Pedagógico nunca ofreció talleres o asociaciones, aunque siempre cultivó el gusto por el arte en todas sus manifestaciones. En un centro de

---

<sup>53</sup> Ver anexo N° 13.

estudios donde un altísimo porcentaje del alumnado trabajaba jornada completa, la demanda de actividades extracurriculares era prácticamente nula.

La Universidad alentó desde sus inicios la participación de los estudiantes en estos talleres, dándoles un fuerte apoyo. Los talleres se desarrollaban en horario no escolar. La Facultad nunca les otorgó carga crediticia, no tanto por desconfianza hacia el trabajo desarrollado en ellos cuanto por las dificultades para insertar las calificaciones en un Plan de Estudios nuevo y que no había contemplado, en 1990, esa posibilidad. Así, en 1993 nacen tres Talleres: el de folklore, orientado hacia el cultivo de bailes y danzas autóctonas; el de música, preocupado por desarrollar las habilidades musicales con fuerte énfasis en la música “folklórica” nacional; y el de teatro, que se constituyó en una versión menor –tanto en número de participantes como, probablemente, en nivel artístico- de los talleres de teatro de las grandes universidades del país.

En general, los talleres fueron pequeños en número y de desigual desempeño. Sin duda, el que concitó mayor demanda entre el alumnado y desarrolló una mayor continuidad fue el Taller de folklore, que en corto tiempo llegó a ser número fijo en las celebraciones internas y logró abrirse camino en eventos externos (interuniversitarios, municipales, etc).

### **5.1.5.3.2 Las fiestas.**

Tal vez sean las fiestas, con sus medios expresivos y sus formas comportamentales colectivas y ritualizadas, es decir, lo que denominamos ambiente de fiesta, lo que caracteriza las actividades extracurriculares de la Universidad, salvando la relevancia del resto de actividades citadas en este apartado. En este breve análisis de las fiestas universitarias –a través de la documentación y el testimonio oral- pretendemos señalar los diversos elementos que se interrelacionaban en ellas, como manifestación simbólica de la vida institucional y elemento que contribuyó a la generación y reproducción de la idea de comunidad universitaria.

La fiesta fue, sin duda, la actividad extracurricular que más contribuyó a fomentar espíritu de grupo e identidad institucional. Dimensión de identidad relacionada con la profesión docente y con la docencia en sí. La fiesta era en la Universidad fue siempre un hecho social. A su alrededor la propia comunidad universitaria descubría sus coincidencias, sus conflictos y su diversidad. En ese sentido, la fiesta era un medio de comunicación e integración social que identificaba a los estudiantes con la comunidad universitaria.

En la Universidad, las fiestas se presentaban como un paréntesis dentro de la vida cotidiana de la comunidad, pero siempre como manifestación común de alegría. Si bien no fueron numerosas, la Universidad ponía gran énfasis en que

fueran densas en contenidos vitales y constituyesen un espacio adecuado para la integración de toda la comunidad universitaria.

A nuestro entender existen dos elementos que deben destacarse especialmente a la hora de situar en su verdadera perspectiva la fiesta universitaria marista: la dimensión comunicativa y la dimensión de integración social.

Las fiestas centrales eran dos nucleando, cada una de ellas, las celebraciones de las respectivas Modalidades: el 6 de junio para la Modalidad Regular, y el 12 de febrero en la Modalidad A Distancia.

La primera correspondía a la fiesta patronal<sup>54</sup> y constituía la fiesta institucional por antonomasia. La celebración en torno a la fiesta del 12 de febrero –onomástico del Rector- se fue configurando y adquiriendo ciudadanía poco a poco hasta llegar a constituir la fiesta institucional del ciclo A Distancia.<sup>55</sup>

Al inicio la mayoría de las fiestas se caracterizaban por su simplicidad e improvisación, pero poco a poco su estructura fue complicándose y exigiendo una mejor preparación. En general, las celebraciones se estructuraban en torno a un elemento religioso (generalmente, una Eucaristía), un elemento artístico (música,

---

<sup>54</sup> El 6 de junio (de 1840) Marcelino Champagnat falleció en L'Hermitage (Francia).

<sup>55</sup> En efecto, de una sencilla felicitación centrada en una Eucaristía, a la celebración se le fueron adhiriendo otras actividades festivas –actuación artística en el teatro, campeonatos deportivos que le confirieron un carácter singular.

teatro...) y un elemento lúdico (gymkhana, deportes...). El programa de celebraciones incluía la participación de alumnos, directivos, docentes, administrativos y servicio.

Otros espacio celebrativo anual era el conjunto de Concursos diversos: literarios, musicales, artísticos, científicos, etc. Se organizaban alrededor de la fiesta de la primavera y los alumnos concursaban individualmente, por grupos o por aulas, según correspondiera. Cada año un lema unificaba la temática. Los lemas nos orientan meridianamente sobre el espíritu que animaba este tipo de actividad universitaria. Así, por ejemplo: “Para educar a un niño hay que amarlo” (1990); “En el corazón de Marcelino” (1991); “Vive el Evangelio: ¡Anúncialo con María!” (1992), “El mundo, obra de Dios... casa para todos” (1993). Sin duda, fue el concurso de la canción el que concitó mayores esfuerzos y canalizó más fuertemente los elementos de identificación y adhesión institucional, a través de la adhesión a un aula de clase o año de estudios concreto.

“...nuestro lema es educar para amar y eso para nosotros nos queda tan grabado... cuando estamos en quinto me acuerdo salimos para cantar en grupo en el Festival y justo ese año nosotros nos tocaba hablar de Marcelino en los colegios de turno noche y teníamos que hacer una canción para Marcelino y a su obra y allí fue donde hicimos la canción ‘Educar para amar?’. ¡Qué bonita canción! Nunca me voy a olvidar” (ER7)

“...mi grupo lo sintió muy fuerte, muy fuerte, al punto que varios de mis compañeros... en estos concursos de música... yo tenía un compañero (que) durante los cinco años siempre él componía canciones.. y siempre era por mismo rumbo: "educar", "María", "Champagnat", "educar", "María", "Champagnat". Los cinco años y recién yo caigo en la cuenta que sí, los cinco años había sido eso, entonces

creo que de alguna manera es el ejemplo como se plasmó en esa música...” (ED2)

Las actividades deportivas fueron escasas y ligadas siempre a una de las dos grandes celebraciones. Se organizaban por años de estudio, y se reducían a pequeños campeonatos internos, no exentos de emoción, de fulbito, voleibol y básquetbol. La participación en campeonatos externos fue casi inexistente y de una insignificante trascendencia.<sup>56</sup>

Normalmente a la promoción se le reconocía un protagonismo activo relevante, liderazgo que encontraba en las fiestas su culmen: la promoción era quien se encarga de organizar y preparar la parte principal de las fiestas institucionales. A la promoción saliente se le encargaba la bienvenida de la promoción entrante, la coordinación de la fiesta central, la animación de la Semana Religiosa en la Modalidad Regular y la organización de algunas actividades menores.

La estructura organizativa de la promoción era mínima, pero funcional, una estructura “sobre la marcha”, y en cierta manera espontánea, dando respuesta a las necesidades de cada momento. Básicamente, podemos hablar de una estructura grupal, donde más que unos cargos, lo que había eran unas ciertas

---

<sup>56</sup> Lo que no impide, irónicamente, que en 1992 la Facultad reciba un Diploma por haber clasificado como Campeón en el I Campeonato de Fulbito interfacultades, probablemente el único en el que participó la Universidad durante estos primeros años.

responsabilidades que iban siendo cubiertas por los mismos miembros de la promoción.

La graduación era el momento crucial y álgido de la celebración de las promociones. Coordinada desde la Facultad, eran los integrantes de la promoción los encargados de organizar las actividades celebratorias de despedida.

En síntesis, la fiesta en la Universidad cumplía un rol educativo en relación a la cohesión sociocultural y de integración colectiva, que aseguraba la transmisión de la “cultura institucional” propia de una promoción a otra (en el sentido de educación social, en el más puro estilo *durkheimiano*). En ese sentido, la fiesta genera una “ilusión de comunidad”. Se construye una reificación del “nosotros comunitario” frente a un ellos exterior.

## **5.2 Los Recursos**

El estudio de las importantes cuestiones del devenir económico de las instituciones suele quedar relegado en los estudios de investigación. Y sin embargo, es sumamente revelador para la mejor comprensión del funcionamiento interno de las mismas, así como –en nuestro caso- para despejar ciertas dudas acerca de la participación de ciertas entidades o grupos sociales diversos en la marcha de la Universidad. Afortunadamente poseemos suficientes huellas documentales para poder plantear una visión panorámica del problema.

Entenderemos por recursos los insumos financieros, físicos y tecnológicos, que la universidad consideró necesarios para el logro de sus objetivos. Para los fines de nuestra investigación nos centraremos en el análisis de:

- a) Financieros y presupuestales.
- b) Infraestructura y tecnológicos.
- c) Biblioteca y otros servicios.

Los aspectos de personal, considerados por algunos autores como “recursos humanos”, han sido contemplados en el capítulo anterior.

### **5.2 1. Aspectos financieros y presupuestales.**

Como hemos comentado ya, en el proyecto original de creación se planteaba que la Universidad Champagnat sería una universidad privada, sin fines de lucro, con autonomía económica, lo que le permitiría organizar su sistema económico-financiero, así como elaborar y administrar su propio presupuesto.

Formaban parte de los recursos económicos de la Universidad, según el mismo Estudio de Factibilidad:

- los ingresos por concepto de pensiones y otras tasas educativas;
- el aporte de la propia Promotora;
- las donaciones de entidades del país y del extranjero;

- y la venta de bienes y servicios; y otros posibles ingresos. (EF:122 y ss.)

Aunque la Ley universitaria vigente requería que la entidad promotora demostrara que poseía los adecuados recursos económicos, no se solicitó ninguna prueba de ello. En realidad, la institución marista nunca hizo un depósito de fondos inicial y único, sino que fue desembolsando los recursos a medida que eran necesarios. Por eso, aunque la Universidad tuvo siempre el respaldo económico de la Congregación y no sufrió falencia económica que repercutiese en el desenvolvimiento regular de las actividades, hubo de sujetarse a una rigurosa disciplina financiera para hacer frente a sus necesidades en el contexto de un país sumido en profunda crisis.

#### **5.2.1.1 Ingresos y egresos.**

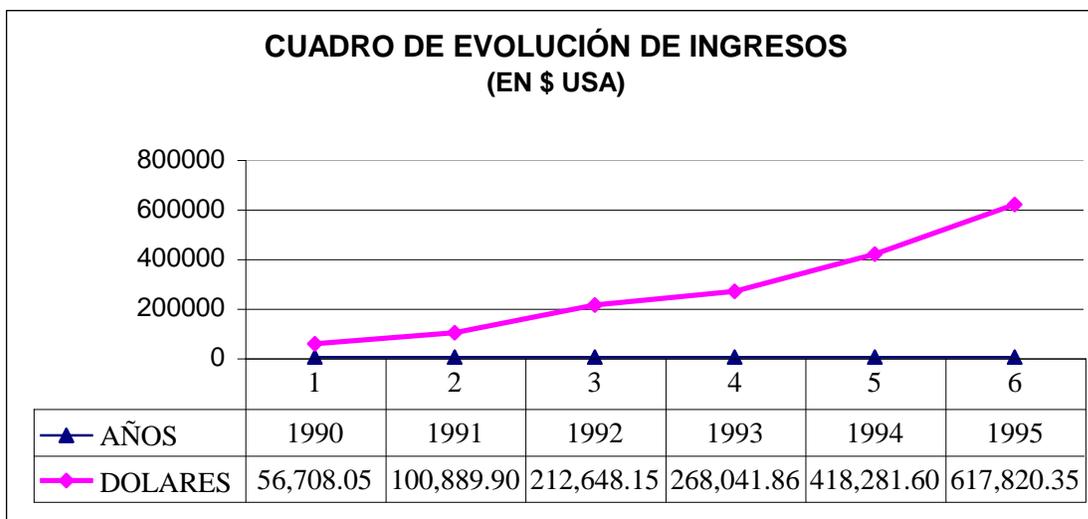
Los ingresos de la Universidad, de acuerdo a los Estados Financieros, alcanzaron los niveles precisos para el adecuado funcionamiento operativo de la misma. Por otra parte, la Comisión Organizadora veló celosamente para evitar cualquier dispendio innecesario. El equipo administrativo se mantuvo dentro los límites imprescindibles y el cuerpo docente laboraba mayoritariamente por horas.

Para 1990, las entradas económicas de la Universidad se afirmaban en las pensiones de los 120 alumnos de su Facultad de Educación (27.64 % del total) y – esencialmente- en las donaciones de la Congregación (72.36 %). El monto de sus ingresos no superaba la cifra de \$ 75,000 dólares USA. Para 1995, la matrícula

había ascendido significativamente y superaba los 1300 alumnos si consideramos las dos modalidades. Sus ingresos financieros superaban ya el medio millón de dólares, es decir, unas siete veces el ingreso del primer año. Esta ascendente evolución de los ingresos de la Universidad durante los años relativos a nuestro estudio puede observarse en el siguiente cuadro.

En el cuadro siguiente podemos la evolución general de los ingresos anuales de los años relativos a nuestro estudio.

**Cuadro 5.5**



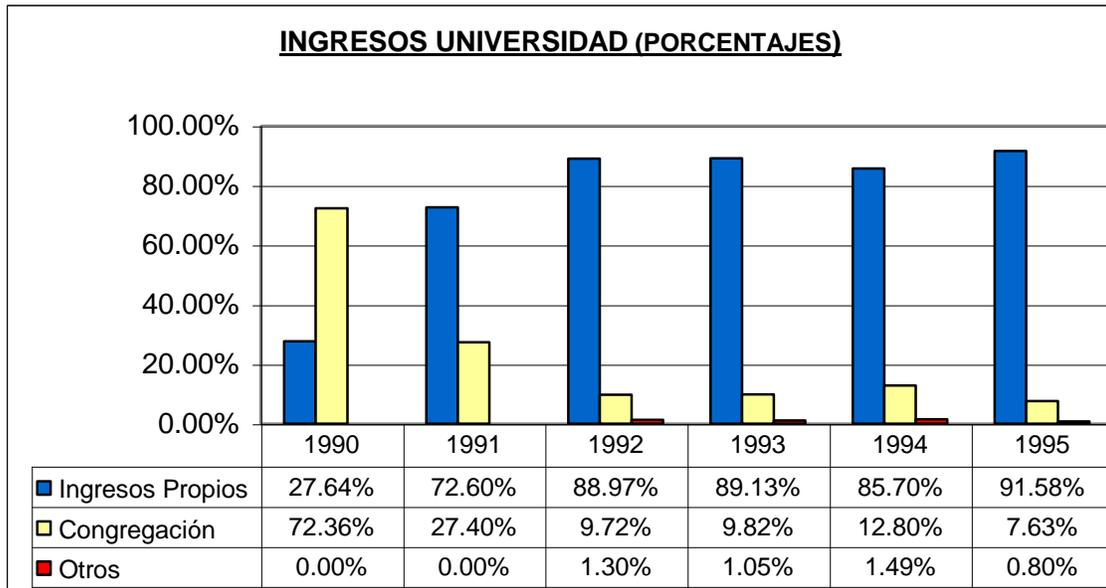
En el proyecto de creación se expresaba que sería “política permanente de la Universidad su autofinanciamiento. La Congregación de los Hermanos Maristas

del Perú, Promotora de la Universidad, garantiza el capital operativo que requiera la Universidad para su funcionamiento regular” (EF:126). Consecuentemente, la Comisión Organizadora, orientó las actividades económico-financieras siempre hacia ese fin.

La necesidad de ingresos adicionales llevó a los directivos de la Universidad a sincerar los costos de los estudios. Además la Comisión Organizadora buscó implementar algunos programas complementarios de formación, ofrecer servicios especializados como los ofertados a través de CIOS y algunas otras alternativas. Ninguna de ellas reportó grandes éxitos financieros; por lo que alguna de ellas se abandonó tempranamente.

El cuadro siguiente muestra las tendencias del presupuesto de 1990 a 1995 y las fuentes de financiación de ingresos. De una fuerte dependencia de donaciones, especialmente de la Congregación, la Universidad pasó gradualmente a un presupuesto casi completamente autofinanciado.

**Cuadro 5.6**



La autofinanciación llevaba aparejados algunos inconvenientes internos. El primero y más peligroso era el encarecimiento permanente de la enseñanza, con el consiguiente peligro de elitización. Otras dificultades provenían de la dificultad de la Universidad para consagrar recursos a la investigación o la publicación de los resultados de la misma; así como el abandono de actividades de proyección social que exigiesen recursos financieros. La Comisión Organizadora percibió reiteradamente la necesidad de generar un sistema de captación de recursos, especialmente externos, para poder solventar ciertas penurias. No pudo conseguir algo permanente y estable. Anualmente se solicitaba a algunas instituciones católicas una contribución, normalmente para proyectos concretos de apoyo al estudiantado, pero sin llegar a gozar de la seguridad de una ayuda permanente en el tiempo. Con excepción de una pequeña contribución hecha por alguna

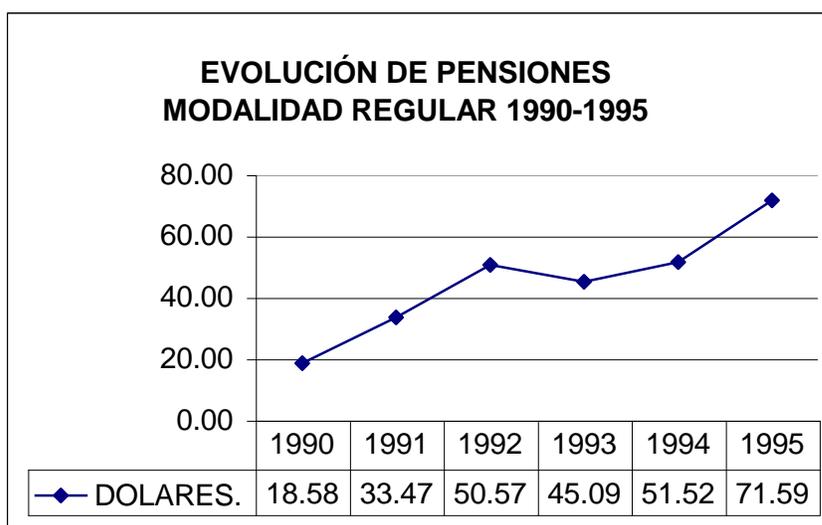
institución católica extranjera (Adveniat, sobre todo), la Universidad no pudo conseguir financiamiento de ningún organismo nacional o internacional.

Sin embargo, la crisis económica no hizo sino incentivar una mayor eficiencia del sistema administrativo de la Universidad. La Universidad no introdujo en el cobro de sus tasas una escala de pensiones, algo habitual en las universidades privadas de la época. Era ésta una práctica impuesta por el gobierno revolucionario de Velasco Alvarado, en los años setenta, en un intento por democratizar la educación privada superior del país. En su lugar, la Universidad Champagnat consideró más oportuno ofrecer una de las más bajas tasas en lo que respecta a los costos de los estudios universitarios privados en Lima. Durante 1990 mantuvo la pensión del Instituto. Para 1991 la pensión estudiantil mensual quedó fijada en 25 nuevos soles (US\$ 25.25). La pensión universitaria fue elevada a medida que la devaluación, la inflación y las necesidades de autofinanciación lo hacían necesario.

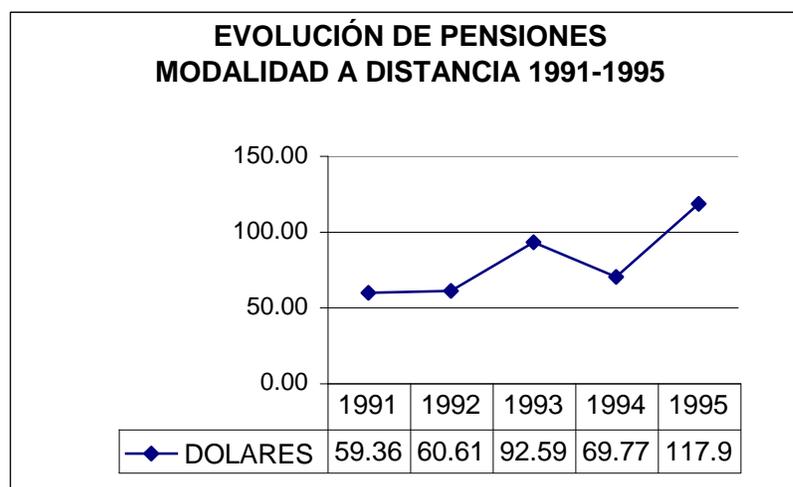
Evidentemente el incremento progresivo de los servicios que la Universidad ofrecía a sus estudiantes conllevaba un encarecimiento gradual de los costos de la educación. Por otra parte, el esfuerzo por lograr la autofinanciación contribuía a elevar las pensiones. De todos modos y tal como señalamos en otro apartado, las pensiones de la Universidad Champagnat se mantuvieron entre las más bajas de las universidades particulares limeñas.

En los dos cuadros siguientes se puede observar la evolución de las pensiones durante el período 1990-1995.

**Cuadro 5.7-A**



**Cuadro 5.7 B**



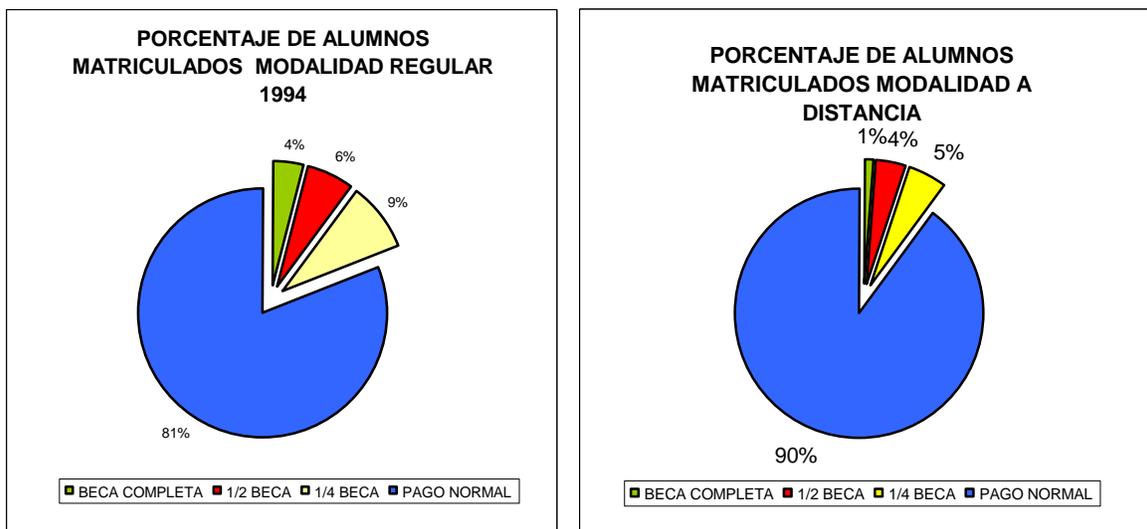
En cuanto a la pensión de los estudios de la Modalidad Regular (marzo-diciembre), primaba el criterio de que no superase el 50% del sueldo de un profesor del Estado. Las desiguales variaciones de la política salarial del gobierno, junto con variaciones inflacionarias influyeron cada año en la determinación de la mensualidad. Más aún, durante el año 1990 la pensión variaba prácticamente cada mes. En cuanto a la Modalidad A Distancia se consideraba normalmente alrededor de dos pensiones mensuales de la Modalidad Regular.

La Universidad marista fue considerada popular. Sus pensiones de la Modalidad Regular eran –como hemos señalado- de las más bajas en el nivel universitario limeño. Aun así, el índice de morosidad era elevado. Contrariamente a las prácticas comunes en las universidades privadas de la época, fueron relativamente muy pocos los estudiantes que se vieron obligados a retirarse por pagos. La Universidad concibió estrategias para mitigar esta dolorosa situación que no era sino el reflejo de la crisis nacional: permisos de atraso en los pagos, fraccionamiento de los mismos, condonación de moras, “préstamos” sin intereses y una serie de mecanismos similares.

“... y mira que la situación socioeconómica no cambió mucho porque en ese tiempo también tú estabas en primero, segundo, tercer año y estabas trabajando y..., bueno, veías mucho más cantidad de gente esforzándose por llegar temprano; es más, no veías gente en los balcones, todos estaban en trabajo, creo que es un punto importante.”  
(ED2)

El siguiente cuadro nos permite observar la estructura de pagos y becas de la Universidad en las dos Modalidades de estudio.

**Cuadro 5.8**

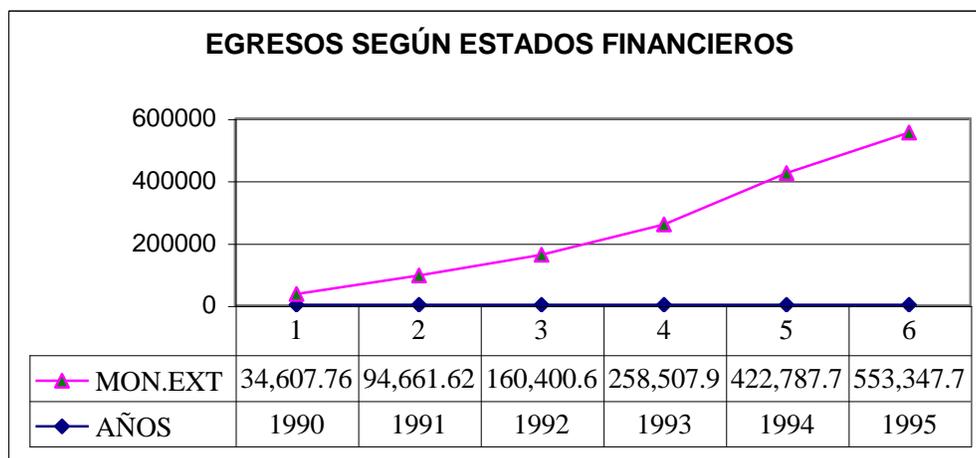


Asimismo, la Universidad mantuvo un sistema diversificado de becas. Algunas de ellas eran concedidas a los estudiantes con un alto rendimiento académico, otorgamiento que consideraba el año de estudios y la especialidad cursada. Otras se otorgaban en función de motivos estrictamente económicos.

Había una modalidad más para ayudar al alumnado. Esta consistía en proporcionarles temporalmente trabajo en la misma Universidad: de apoyo en impresiones, secretaría, biblioteca... en una cantidad suficiente para cubrir los costos de la pensión sin afectar al tiempo necesario para el estudio.

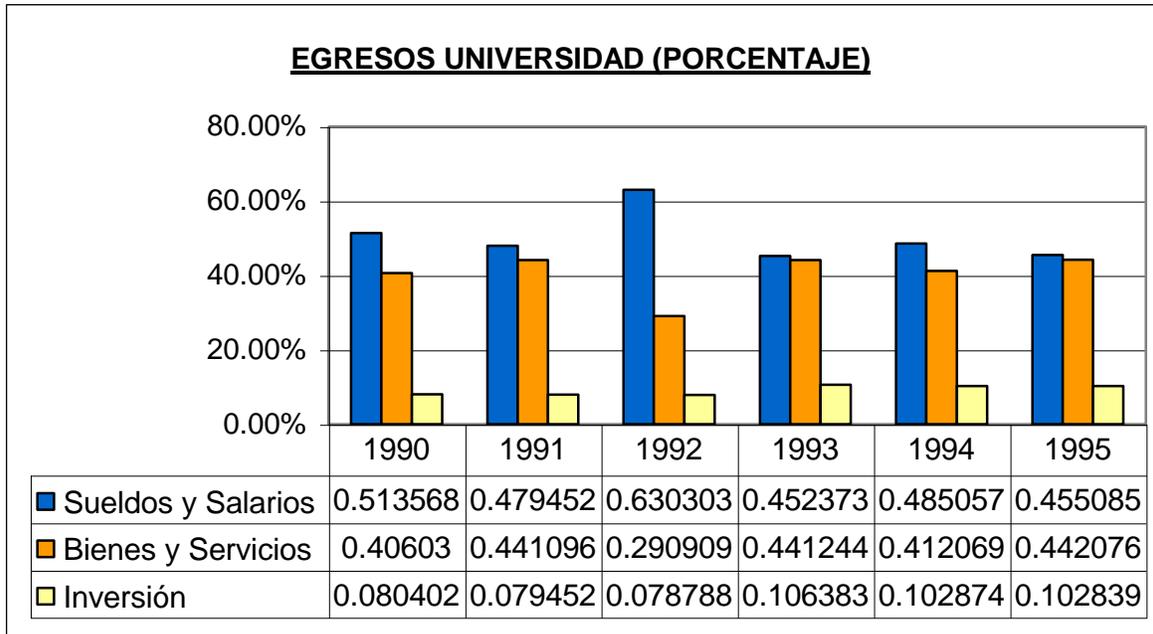
En coherencia con los ingresos, los egresos de la Universidad mantuvieron un nivel bajo, pero fueron poco a poco incrementándose debido tanto al aumento de la población estudiantil como al incremento de los servicios que la Universidad brindaba a sus estudiantes y a la mejora en el régimen salarial.

**Cuadro 5.9**



Habitualmente se mantuvieron por encima de los ingresos y sólo 1994 arrojó un ligero déficit financiero, no económico. Los sueldos y los gastos en bienes y servicios constituyeron los rubros fundamentales de los gastos, tal como puede apreciarse en el siguiente cuadro.

**Cuadro 5.10**



### 5.2.1.2 Remuneraciones.

El que los profesores fuesen trabajadores mal retribuidos no sorprendía a nadie, constituyendo una tónica que podríamos calificar de secular. La precariedad de los sueldos hacía que, salvo vocaciones manifiestamente definidas, se produjera una huída de la enseñanza hacia formas más rentables de ganarse la vida o, como mínimo, una simultaneización de ambas actividades, en detrimento de una enseñanza de más calidad.

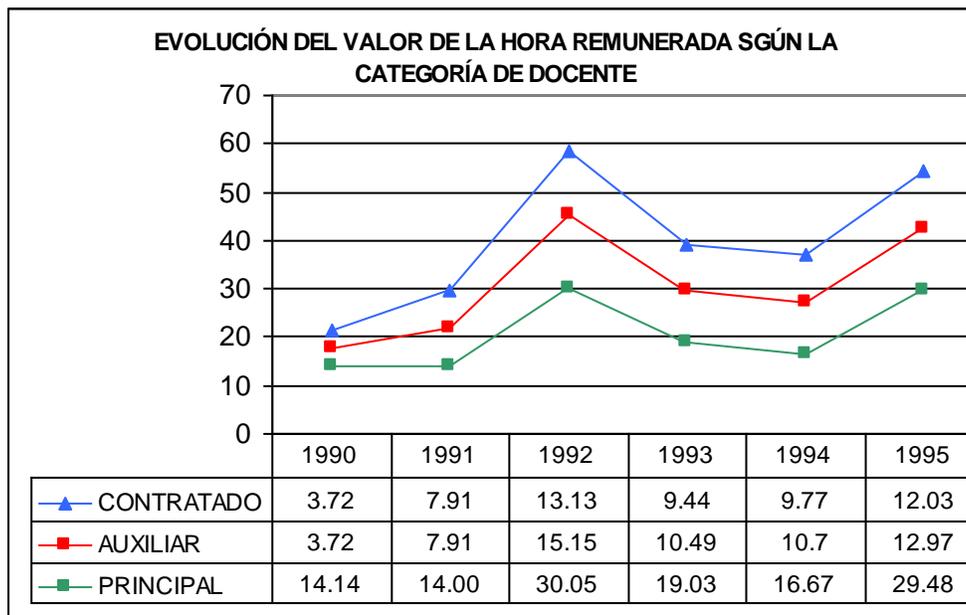
A mejorar esta situación se encaminaron buena parte de los esfuerzos de la Comisión Organizadora, si bien no siempre fue posible llegar a los niveles esperados. La situación de los catedráticos en la Universidad Champagnat estaba lejos de ser boyante, pero no era peor que la sus colegas de otras instituciones universitarias particulares y, menos aún, de las estatales. La Universidad pudo otorgar, si no unos salarios acordes con la noble misión de maestro, sí al menos lo suficientemente dignos como para ser homologables con universidades privadas orientadas a sectores medios y altos de la población.

Los sueldos de los docentes fueron calculados sobre la base de hora dictada. Inicialmente las tarifas no fueron diversificadas, pero con el transcurrir de los años se ajustarían a un escalafón muy poco diferenciado.

Conviene recordar que en el lenguaje de puertas adentro, las sesiones eran de 90 minutos, a los que se denominaba comúnmente “hora de clase”. Para 1991 los sueldos se adecuan a los distintos niveles o categorías de docentes, y se diferencian entre sí, aunque lejos de los sustantivos contrastes de otras universidades. La diferencia entre los emolumentos de una categoría a otra oscilaba entre 10 y 30%.

El cuadro siguiente nos muestra las variaciones sufrida por los sueldos durante los primeros años.

**Cuadro 5.11**



Para 1990 las bases económicas que fundamentaban la Universidad podían calificarse de débiles sin llegar a precarias y se reducían en la práctica a la satisfacción de las necesidades básicas de crecimiento vegetativo, si bien su evolución mostraba grandes fortalezas.

### **5.2.1.3 Consideraciones finales sobre los aspectos económico-financieros.**

Poco o poco, el incremento de las matrículas de alumnos así como el aumento de solicitudes de Diplomas y Certificados comenzó a hacer posible la existencia de un remanente. La apertura del Programa de Complementación y Profesionalización, en enero de 1993, con 160 alumnos, supuso una inversión inicial que pronto generó una clara liquidez.

Al finalizar el primer quinquenio, las perspectivas económicas se presentaban más favorables aun cuando no se alcanzara la totalidad de los resultados deseados. Para 1995, el Perú abandonaba la lacra del terrorismo y una cierta expectativa de bonanza económica se avizoraba en el futuro cercano. En la Universidad, la consolidación de la afluencia del estudiantado a las aulas y una cierta holgura financiera, contribuían a pensar en una etapa de mayor estabilidad económica. La mejora en las condiciones financieras de la Universidad permitió pensar, incluso, en la construcción de la Residencia Universitaria, cuyo presupuesto superaba largamente los ingresos totales de el presupuesto de todo un año.

Hemos tratado de describir las coordenadas económicas que enmarcaron la vida de la Universidad durante estos años. Ellas contribuyen a explicar en gran medida alguno de los aspectos relativos a su estructura orgánica e incluso al desarrollo académico. Para estas fechas: “la Universidad sigue su curso normal y sin mayores dificultades sino aquellas provenientes de la gran crisis económica que atraviesa el país.”<sup>57</sup>

### **5.2.2 Recursos de infraestructura.**

Tal como se ofrecía en el Estudio de Factibilidad (EF: 126), la infraestructura universitaria quedaba asegurada por la institución marista que

---

<sup>57</sup> **Acta** de Consejo Universitario del 8-8-92.

ponía a disposición de la Universidad el local y los recursos de materiales del Colegio Champagnat de Miraflores. La diferencia de horario escolar (matutino para la institución colegial y vespertino para la universitaria) posibilitaban tal colaboración. La Universidad comenzó a operar en los ambientes del citado colegio. Esta simbiótica colaboración no era nueva. Desde hacía algunos años, el Instituto Pedagógico había ocupado en exclusividad unos pocos ambientes y compartido amplios espacios con el Colegio.

Esta situación era paradójica. Por una parte, la Universidad podía hacer uso amplio, y casi irrestricto durante el horario vespertino, de una serie de ambientes cuya calidad y cantidad hubiesen sido difícilmente imaginables para una Universidad nueva, pequeña y de reducidos recursos: unos 23,000 metros cuadrados de superficie y más de 9,000 de construcción.<sup>58</sup> Por otra, los ambientes “propios” se reducían a unas cuantas oficinas, que no sobrepasaban los 150 metros cuadrados, generosamente calculados. Estas oficinas estaban dedicadas a las funciones de dirección y administración de la Universidad.<sup>59</sup>

El inmueble del centro educativo necesitó muy pocos ajustes para adaptarse a las necesidades de la Universidad. El incremento de necesidades de número de aulas era fácilmente resuelto dadas las dimensiones del colegio y su

---

<sup>58</sup> El inmueble -en referencia alcanza la extensión de 23,400 m<sup>2</sup> con un área construida de 9,946.3<sup>o</sup> .m<sup>2</sup>, siendo el resto patios Y áreas verdes. La construcción es de material noble y se ha hecho la debida declaración de fábrica).

<sup>59</sup> DIRECCION Y ADM1INISTRACION:.Direc. General (12 m<sup>2</sup>); Direc. Estudios (12m<sup>2</sup>.); Dpto. de Investigac. (12 m<sup>2</sup>), Administración (12 m<sup>2</sup>); Secretaría (24m<sup>2</sup>); Centro de Cómputo (12 m<sup>2</sup> );Taller de impresiones (64 m<sup>2</sup>).

condición de compartidas. Mayores estrecheces se vivían en el sector administrativo que se encontraba cada día con más personal y mayores necesidades pero con la misma superficie.

Aparte de las dificultades económicas y financieras, la Congregación marista tenía el proyecto de reubicar el colegio Champagnat en un terreno apropiado que poseía en Surco. La Universidad podría quedar así en el local miraflorentino o trasladarse a otro muy apropiado en el distrito de Surco.<sup>60</sup> Esto llevaba implícito que cualquier proyecto de desarrollo de la infraestructura en Miraflores fuera considerado poco menos que superfluo y, en consecuencia, denegado el permiso de construcción.

Ante la imposibilidad de dar una respuesta integral al problema de la Universidad en el corto plazo, los organizadores estuvieron siempre inquietos por encontrar soluciones parciales que permitiesen aliviar la pesada situación.

Así es como en la primera parte del año 1991, aprovechando la considerable altura de los ambientes de secretaría (4.80 m) se construye un “altillo” en secretaría y al año siguiente se amplía a la zona de administración y cómputo. Si bien no era, objetivamente hablando, una gran superficie la que se

---

<sup>60</sup> El terreno estaba localizado en el distrito de Surco y alcanzaba una extensión de algo más de 20,000 metros cuadrados.

ganaba (unos 36 metros cuadrados) visto en la perspectiva de las dimensiones totales del área administrativa, la cifra era considerable.<sup>61</sup>

A finales del año 91, por medio de una remodelación de la Biblioteca se logra obtener una sala de lectura (compartida con el colegio) de regulares proporciones y una mayor amplitud en la zona de archivo y clasificación.

El año 1992, la Universidad logra incorporar a su servicio propio una amplia zona de sótano, que le permitió establecer una sala de reuniones y un pequeño almacén de textos y separatas.<sup>62</sup> En 1993, obtuvo un espacio en el tercer piso de la torre de entrada (que posteriormente pasaría nuevamente a uso del colegio) donde pudo ubicar durante dos años algunas oficinas de asesoría y servicios al estudiante.

La consecución de alguno de los terrenos que rodeaban el perímetro de la Universidad había sido una preocupación constante de los directivos. La escasez de recursos propios hizo inviable este sueño durante años. En 1994, ante una ventajosa oferta, la Congregación decidió comprar un terreno adyacente de unos 1000 metros cuadrados, de propiedad de la familia Carter. La Universidad pudo así, en sentido estricto, contar con su pequeño trozo de terreno soberano. La vieja

---

<sup>61</sup> La zona de administración abarcaba unos 48 metros. Estos altillos sirvieron fundamentalmente para ofrecer un espacio a las computadoras que se iban abriendo camino dado el incremento de textos, separatas y trámites documentarios que iba requiriendo la Universidad, y como un pequeño “cajón de sastre” en el que cabían elementos tan disímiles como los archivos con los expedientes de cada alumno o los trajes del Taller del Folklore.

<sup>62</sup> Ambos ambientes no suponían más allá de 120 m<sup>2</sup>.

casona, a la que se le quitó el segundo piso por el peligro que encerraba, sirvió para albergar algunas oficinas (sala de grados, secretaría de complementación académica y profesional, un sector de impresiones). Para una comunidad universitaria con un claro, aunque nunca apocado, sentimiento de minoridad, la posibilidad de ir identificando espacios propios constituía un refuerzo en su autoestima y su sentimiento de pertenencia.

Pero fue sin duda el ofrecimiento por parte de la promotora marista de un terreno de 1,800 metros cuadrados en Surco lo que constituyó el punto más álgido en lo que a mejoras de infraestructura se refiere.<sup>63</sup>

Para los estudiantes de la Modalidad A Distancia con dificultades de alojamiento en Lima, la Universidad habilitó, durante los meses de enero y febrero, el local de la Primaria del Colegio Champagnat, en el distrito de San Isidro. Este servicio, heredado del Instituto, beneficiaba a un nutrido grupo de estudiantes de provincias, cuyo número se incrementaba año a año. A finales de 1995 el local llegó a albergar hasta 250 estudiantes brindándoles, en condiciones ciertamente precarias, las prestaciones de comida, dormitorio, aseo y ambientes de estudio.

Fue este uno de los servicios más representativos de los ofrecidos a los estudiantes de la Modalidad A Distancia. Este internado estudiantil ayudó poderosamente a que estudiantes de escasos recursos lograran completar sus

---

<sup>63</sup> Es el terreno sobre el que unos años después se construirá la Residencia Universitaria.

estudios universitarios. La vida en común y el compartir una idéntica ilusión, contribuyeron vigorosamente a forjar una sólida mística y fuertes lazos de identificación institucional.

Junto a la preocupación por la infraestructura asistimos a una paralela inquietud por dotar a la universidad de los medios de apoyo educativo o didácticos que posibilitasen el cumplimiento de los fines propios de la Universidad.

### **5.2.3 Biblioteca y otros servicios.**

Ya desde el inicio de sus actividades, la Universidad contaba con una aceptable cantidad de libros provenientes del íntegro de la biblioteca del Instituto Pedagógico. La infraestructura, como hemos señalado, era de proporciones más que reducidas: unos 64 m<sup>2</sup> aproximadamente daban cabida a un almacén que en la puerta de entrada tenía adaptado un mostrador desde donde se atendía al alumnado. Para la lectura se empleaba un ambiente colegial cercano. No era la falta de interés por este servicio lo que provocaba esta situación sino la escasez de recursos económicos y las dificultades para encontrar una infraestructura adecuada.

Para inicios de 1990 la biblioteca debía estar conformada por algo menos de 8,000 títulos, de cuyas características no tenemos clara referencia. Desde el primer momento se intentará mejorar esta ya sustantiva biblioteca, bastante mejor dotada que otras de instituciones similares. Aparte del ya señalado problema de

infraestructura, la falta de un sistema ágil de búsqueda y consulta generaba dificultades sobre todo a medida que iba incrementándose el número de consultas como resultado de la política académica de la Facultad. Por otro lado, el número de títulos existentes podría llevar a engaño dado que muchos de ellos habían devenido obsoletos con los años.

En 1991 se establece un ambicioso plan estratégico para mejorar el servicio de biblioteca. Este incluía una mejora en la infraestructura quedando la zona como depósito exclusivamente, mientras que se conseguía una sala de lectura que cubriera las necesidades inmediatas la clasificación y/o reclasificación de los libros existentes.

También consideraba la implementación de un sistema computarizado de clasificación y almacenamiento de datos. En función a ello, fueron reclasificados los libros existentes conforme a la nomenclatura Sistema de Clasificación Decimal Dewey. Como soporte técnico se optó por el programa Micro-Isis por su amplia difusión –era promovido por la UNESCO-, aun cuando adolecía de cierta complicación operativa.<sup>64</sup>

El núcleo de este Plan de mejora lo constituyó una agresiva política de adquisición de libros. Adquisición que estaba mediatizada por los limitados recursos de la Universidad. No es posible ofrecer datos exactos de los montos

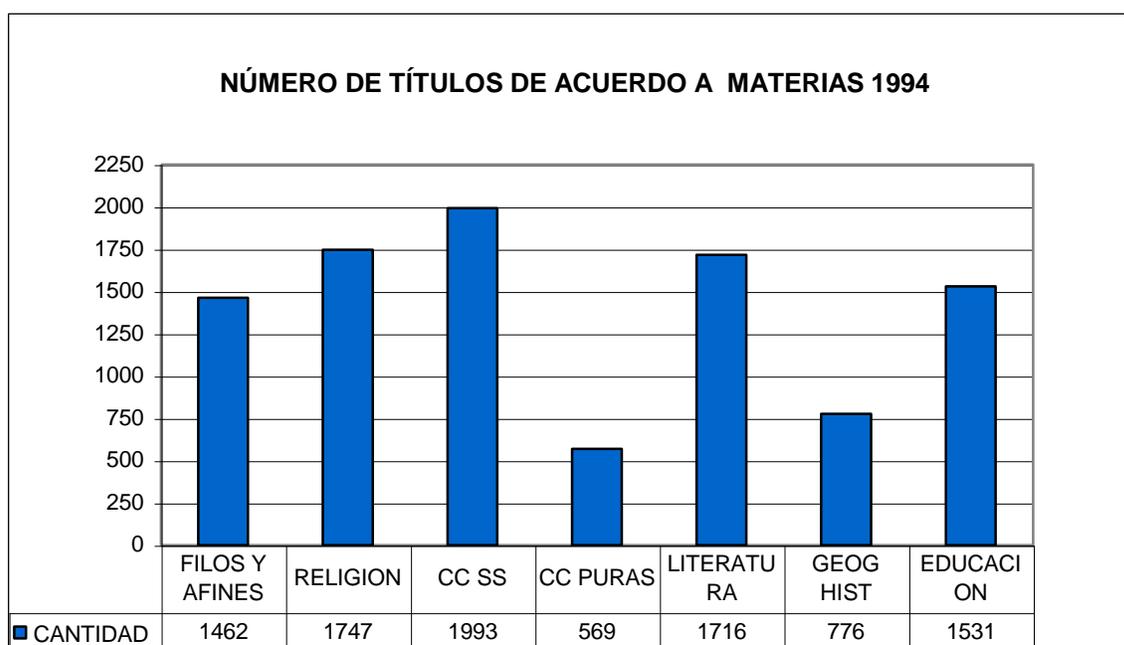
---

<sup>64</sup> Promovido por la UNESCO, el programa de Micro Isis era distribuido en el Perú por el CEPIS (Centro Panamericano de Ingeniería Sanitaria y Ciencias del Ambiente).

gastados, pero sí es posible comprobar el esfuerzo por actualizar la biblioteca, preocupándose incluso los directivos por recoger una buena bibliografía en sus viajes al exterior, con lo que se subsanaba, en parte, el problema de escasez de libros en el país.

El cuadro siguiente nos permite ver la evolución de la adquisición de libros durante los primeros años.

**Cuadro 5.12**



Durante 1995 se adquirió un fuerte contingente de textos orientados hacia los estudios de Maestría en Administración Educativa.

En cuanto a la atención a los alumnos, se ajustó a las necesidades de los estudiantes y, en líneas generales, la Universidad ofertó un servicio oportuno y de

calidad. Habitualmente la biblioteca estaba atendida por dos personas, número que se incrementaba en épocas de mayor demanda. Los trabajos complementarios como clasificación, forrado y etiquetado de libros se hacían normalmente en otro horario y con personal experto en cada una de las tareas.

Un factor estrechamente ligado al servicio de biblioteca era el de la preparación, impresión y distribución de separatas. Se trataba de un intento uniformizador ideado en el seno de la Comisión Organizadora y tendente a favorecer el acercamiento de los estudiantes a los textos originales de los respectivos autores, relegando los estudios críticos para ocasiones precisas. Cada asignatura llegó a tener así su propia separata con textos seleccionados.<sup>65</sup> Si bien no constituía el sumum de la rigurosidad académica, sí era muy apreciado por alumnos y docentes, que lo consideraban como el más asequible y coherente con las posibilidades y necesidades del estudiantado y de la propia Universidad.

Es evidente que la baratura de las separatas estaba en relación con los bajos costos de impresión de las mismas, con la permisividad de la ley de derechos de autor y con el incremento del alumnado que exigía mayores tirajes. Los costos de los libros originales suponían cantidades difíciles de obtener para un estudiante de la Universidad.

---

<sup>65</sup> Cada separata constaba habitualmente de un equivalente a unas 300 páginas de libro. Se imprimía en papel bulky y se entregaba gratuitamente a cada alumno al inicio de cada ciclo académico. Esta estrategia tuvo su auge en el segundo semestre de 1992.

No es de extrañar, a la luz de estas reflexiones, que la preparación, publicación y distribución de separatas recibiese una unánime aprobación de docentes y, más aún, de los estudiantes.





## **CONSIDERACIONES FINALES**

A lo largo de nuestro estudio hemos pretendido describir la relación entre la Universidad Marcelino Champagnat por una parte, y la Congregación Marista, el Instituto Pedagógico y la universidad peruana en general, por otra. Y en esa relación nos hemos esforzado por encontrar líneas de continuidad y de ruptura entre las instituciones implicadas.

Abordar el tema de las consideraciones finales de un trabajo de investigación histórica cuando a lo largo de su desarrollo se han intentado superar los meros aspectos descriptivos, obliga necesariamente a incurrir en la reiteración. Máxime cuando los elementos interpretativos –siguiendo la línea del área temática propuesta- se han presentado procurando un encadenamiento lo más lógico posible, atendiendo a criterios cronológicos y a la relación causa-efecto con sucesivas alusiones a los resultados

parciales y con continuas vueltas a muchos de los puntos de partida. Es por estas razones que nuestro último apartado sobre las conclusiones no puede ser sino una especie de síntesis de esos resultados que, implícita o explícitamente, han quedado ya expuestos en los diferentes capítulos que integran esta investigación.

1. La Universidad Marcelino Champagnat es fruto del impulso carismático marista y de las oportunidades provistas por el Instituto Superior Pedagógico. Varios factores situacionales de este período, junto con los ideales e intuiciones de algunos miembros de la institución religiosa posibilitaron la creación y desarrollo de la Universidad.

La Universidad Champagnat, desde este punto de vista, se ajustó a los esquemas típicos de las instituciones peruanas de enseñanza superior de fines del siglo XX y se configuró sobre la base inicial del Instituto Pedagógico del mismo nombre, regido por la Congregación de los Hermanos Maristas..

2. Al respecto es preciso señalar que los gestores de la iniciativa de creación estaban plenamente convencidos de que la Universidad surgía como una transformación del Instituto y que la nueva entidad universitaria mantendría la línea política, axiológica y

pedagógica del Instituto de origen. Los mentores del proyecto no partirán -paradojas de la historia- de una inicial y definitiva iluminación, sino que habrán de que caminar por los tortuosos senderos de una progresiva iluminación: la Universidad será fruto de tanteos, ilusiones y desencantos, y deudora de providenciales coincidencias.

3. Concretamente hablando, este punto de arranque organizativo y jurídico –la comunidad marista del Perú- condicionó la vida de la Universidad haciéndola coincidir en muchos aspectos con sus propias necesidades, pero confiriéndole, al mismo tiempo, una serie de valiosos rasgos originales o distintivos.

Entre las similitudes destaca básicamente el papel de dependencia en que quedó la Universidad con arreglo de la institución marista cuyos miembros asumieron los principales resortes de gobierno contribuyendo, de esta manera, a una estructuración jerárquica específica, que se apartó de los tradicionales modelos de las universidades de la época -con esquemas organizativos aparentemente más democráticos, pero en el fondo menos comunitarios-, para ajustarse a un esquema más directivo, pero no menos cercano y participativo.

4. En esta perspectiva, la presencia del elemento docente y discente se caracteriza por una participación en los ámbitos de la consulta y el diálogo abierto, pero con restricciones en cuanto a la toma de decisiones capitales. Lo dicho distó mucho de considerar al cuerpo docente y estudiantil como un mero elemento pasivo.
  
5. La propia organización de la Universidad, con relaciones asimétricas pero cálidas y fraternas, vino a ser un reflejo casi perfecto, al fin y al cabo, de la estructura comunitarista (“espíritu de familia”) propiciada por la orientación pedagógica de la institución promotora. Este ambiente institucional centralizado buscaba neutralizar las fuerzas disgregadoras tanto *supra* como infrauniversitarias. La Universidad Marcelino Champagnat se convirtió, de esta manera, en una institución capaz de revalorar en su interior los elementos comunitarios.
  
6. Cabe resaltar, pues, el paralelismo evidente entre la organización peculiar marista, centralizada y jerarquizada, pero con un claro énfasis en una relaciones institucionales fraternas y cercanas, y los esquemas organizativos universitarios. La institución promotora, ejerciendo indirectamente su función modeladora, posibilitó a la Universidad –bajo modalidades muy actuales- no abandonar los viejos esquemas corporativistas medievales.

7. Estos asertos, a modo de generalización, no deben hacernos olvidar la enorme complejidad que afrontamos a la hora de establecer la correcta relación entre la institución marista, el Estado peruano y la Universidad Champagnat. Esta matización resulta de gran importancia si tenemos en cuenta que, independientemente de la estructura organizativa interna, sus mentes rectoras, vinculadas como hemos señalado a la Congregación marista, ofrecieron una resistencia –a veces pasiva, a veces activa- a los intentos excesivamente controlistas protagonizados por el Estado, a través de la Asamblea Nacional de Rectores o la misma Iglesia. La Universidad M. Champagnat se configura a partir del modelo (o los modelos) existentes en la universidad peruana del momento, pero sin constituirse en una copia impersonal de la misma.
  
8. La imperiosa necesidad de obtener la institucionalización para asentar con solidez y estabilidad la base legal de la Universidad acentuó la dependencia –velada pero real- respecto a la Asamblea Nacional de Rectores, obligando a la Universidad a plegarse a ciertos requerimientos para el logro de la conformidad definitiva, pero consiguiendo soslayar que estas exigencias socavarán su propia autonomía.

9. La rápida institucionalización de la Universidad, alcanzada en el más corto término legalmente viable, así como la pronta aprobación de su Escuela de Postgrado deben interpretarse como un reconocimiento de la comunidad académica nacional, a través de la ANR, de la trayectoria académicamente rigurosa y administrativamente transparente de la Universidad M. Champagnat durante estos primeros años.
  
10. En esta misma perspectiva debe entenderse la relación de la Universidad respecto a la jerarquía eclesial: salvaguardando una substancial identidad católica, presente en los albores del proyecto de creación y de ningún modo puesta siquiera en duda en sus claustros, la Universidad se mantuvo en la férrea determinación de hacer prevalecer, sin ningún tipo de atenuantes, la propia autonomía y su relación inmediata con la institución marista, como principio esencial de identidad.
  
11. La autocomprensión o autoidentidad de la Universidad se apoyaba en todos los agentes institucionales: directivos, docentes, administrativos y estudiantes. El desarrollo de una mística institucional se trasvasó en una mística de la labor docente: una opción decidida e inequívoca a favor de la

educación en general, y de la formación de docentes en particular. Ese inquebrantable desvelo por el factor humano del proceso educativo constituye uno de los rasgos configuradores de los primeros años de la Universidad.

12. Aun cuando presenciemos una fuerte concentración del poder en la Comisión Organizadora y –posteriormente- en el Consejo Universitario, la presencia de apropiados canales de comunicación entre los diversos estamentos de la Universidad, forjó un estilo de vida cimentado en la confianza, la colaboración y el respeto mutuo. La Universidad Champagnat logró institucionalizar la idea (poco común en esas fechas) de una universidad libre de politización y administrativamente eficiente; asentada sobre una sana disciplina y sólidos lazos de fraternidad, valoración y aprecio entre los diversos integrantes de la comunidad universitaria.

13. Durante esta etapa del desarrollo universitario, uno de los criterios fundamentales para la selección de los docentes fue los valores personales del postulante. En consonancia, al momento de la incorporación de los nuevos estudiantes se aspiraba atraer no sólo a los mejores alumnos, o dicho más cabalmente, no sólo a los más preparados intelectualmente sino a aquellos que

reunieran más condiciones para el ejercicio de la carrera docente como vocación de servicio, y que tuvieran un fuerte compromiso cristiano.

Era precisamente la adhesión, explícita o implícita, con unos valores, es decir, la libre apropiación de una mística específica, lo que otorgaba una identidad propia a la Universidad.

14. Uno de los rasgos distintivos de docentes y estudiantes de los primeros años de la Universidad fue su fuerte identificación afectiva con el ser y quehacer de la misma, o dicho con otros términos, una sólida mística. Habitualmente, esta adhesión iba acompañada de un conocimiento y práctica cabales de la filosofía marista propia del centro universitario. En todo caso, los miembros de la comunidad universitaria sintieron que el ingreso y permanencia en la misma suponía una opción libre y personal, lo que implicaba, como actitud de coherencia, el compromiso de respeto a los principios que orientaban la Institución.

15. Desde ese punto de vista, la fiesta en la Universidad cumplió un rol educativo en relación a la cohesión sociocultural y de integración colectiva, asegurando la transmisión de la “cultura institucional” y acrecentando los procesos de identidad

institucional relacionada con la profesión docente y con la docencia en sí. La fiesta fue, sin duda, la actividad extracurricular que más contribuyó a fomentar espíritu de grupo e identidad mediante la reificación del “nosotros comunitario”.

16. Si en su estructura organizativa la Universidad M. Champagnat participa considerablemente de las características tradicionales de la universidad peruana, en el aspecto financiero ofrece rasgos peculiares que la alejan de las prácticas usuales de las universidades privadas de la época, pensadas fundamentalmente como “empresas productivas”, y la aproximan al esquema organizativo propio de una entidad sin fines de lucro y con una inequívoca propuesta de servicio. Sólo así puede juzgarse tanto el decidido apoyo económico-financiero de la institución marista como el hecho de que muchos de los cargos directivos –en manos de miembros de la familia religiosa marista- fueran ejercidos ad honorem o con remuneraciones notoriamente inferiores a las habituales en el medio.

17. La colaboración de la Congregación marista en las bases financieras y organizativas de la Universidad se mantuvo dentro de los propósitos altruistas y educativo-evangelizadores propios de un centro educativo de estas características, sin desviarse

hacia el logro de propósitos partidarios o de prestigio, habitualmente insolidarios e insertos en la compleja maraña de la vida sociopolítica del momento; una cuestión que se refleja en la total ausencia de conflictos académicos o relacionales, y que termina resultando imprescindible para una cabal comprensión de la dinámica interna de la Universidad.

18. La Universidad, en cuanto a los recursos financieros, permaneció a expensas de las tasas académicas de los estudiantes, sin recibir apoyo alguno por parte del Estado u otra institución extraña. La Congregación marista, que tampoco había recibido ningún tipo de asistencia económica o financiera para la creación de la Universidad, no sólo no desvió del amplio proyecto originario el patrimonio que ésta generaba, sino que se preocupó de conseguir los fondos necesarios y de vincularlos ajustadamente con la institución universitaria. Su contribución económica en el proyecto no se circunscribió únicamente a la cesión en uso de los inmuebles que la Universidad utilizaba, sino que se manifestó perseverante a la hora de afrontar las secuelas que la crisis económica provocaba en los estudiantes universitarios.

19. El hecho de que el monto del aporte de la institución marista fuese adecuándose a las necesidades, permitió a la Universidad superar airoosamente el trance de indefensión propia de su nacimiento y sentirse protegida frente a cualquier eventualidad que pudiera condicionar la regularidad de la vida académica. Dentro de una austeridad presupuestal, la economía de la Universidad fue estable, sin penurias, y si éstas llegaron a vislumbrarse fue sólo en los primeros años.

20. A la luz de la evolución de los rasgos generales de la economía, la Universidad marista se reveló como una institución profundamente sensible a los vaivenes de la coyuntura económica, así como a los altibajos de una sociedad conflictualizada. En ese sentido es preciso señalar que la Universidad mantuvo una invariable preocupación por la situación económica de sus estudiantes, y al mismo tiempo, por las necesidades de los docentes y administrativos.

21. Descendiendo a niveles más precisos, la función social de la Universidad debe contemplarse como la de un centro educativo de proyección local y nacional, en cuanto amplió paulatinamente su área de influencia a todas las regiones del Perú. Sobre estas zonas realizó su labor atrayendo a los jóvenes de extracción

económica media o baja. Independientemente de la calidad de los estudios, la Universidad aproximó los valores culturales vigentes y los democratizó poniéndolos al alcance de esas grandes mayorías.

22. La vida de Universidad M. Champagnat discurrió en la búsqueda de su propia identidad a través de la formulación, en la praxis cotidiana, de su propia ideología, su “saber hacer” y sus propios recursos. La comunicación cara a cara, el predominio de las estructuras informales, largas horas de trabajo y dedicación, y un sentido emergente de colectividad y misión caracterizan estos primeros años. La Universidad privilegió la cohesión entre sus miembros y el compromiso personal e institucional, es decir, en una mística propia.

Paulatinamente la Universidad fue institucionalizando procesos, formalizando su estructura y apostando por una mayor eficiencia.

23. Al declinar el siglo XX, las universidades y centros de estudios nacionales seguían perpetuando los postulados ideológicos e intelectuales venidos del exterior. En estas circunstancias resultaba muy difícil que la Universidad Champagnat participase

en grandes inquietudes reformistas a nivel educativo. Sin embargo, se esforzaba por divulgar en sus aulas las novedades aportadas por el constructivismo cuando éste aún no era un *lugar común* en la pedagogía del país.

24. Si bien la vida académica de la Universidad fue, en gran medida, un reflejo de lo que acontecía en la universidad peruana de la época, no se limitó únicamente a reproducir los esquemas de los centros más prestigiosos sino que se propuso responder creativamente al reto que implicaban las mejores condiciones estructurales de los mismos.

25. Ya hemos dejado constancia del componente educativo que animaba la intuición originaria de la Universidad. La tradición catequética y evangelizadora no le era ajena. Para los promotores de la Universidad resultaba inaceptable confinar la religión fuera de los circuitos de la racionalidad, como si ella no poseyera razones o argumentaciones verdaderas, sino simplemente opiniones. La estructura académica de la Universidad responderá fielmente a esta intuición fundacional de armonizar fe, cultura y vida.

26. La Universidad propugnó la revalorización de la labor docente en general, y la del profesor de educación religiosa en particular. En este proceso no podemos negar el papel pionero jugado por la Universidad, portadora de ideas generadoras de cambios que, poco a poco, fueron consolidándose en los centros educativos y los ambientes culturales del país. En este proceso la Universidad jugó, sin duda, un rol protagónico. Sin su concurso y su esfuerzo es probable que la llegada de estas novedades se hubiese demorado mucho más tiempo y que el ambiente propicio para su recepción en sectores mayoritarios y alejados de la metrópoli hubiese sido, también, más tardío.

27. Desgraciadamente, en el Perú de finales de siglo XX, parecía que las novedades en casi todos los campos del conocimiento únicamente podían venir desde fuera, con la desventaja de caer sobre un terreno poco propicio para su florecimiento. Los órganos de gobierno de la Universidad, protegiendo unos estudios teológicos serios y rigurosos, introdujeron un Plan de Estudios más cercano a las ramas profanas del saber. Esta reforma del Plan de Estudios respecto al correspondiente del Instituto Pedagógico, estuvo atemperada fundamentalmente por un eclecticismo teórico y práctico, eclecticismo que se decanta hacia una mayor modernidad. En ese sentido, la implantación del nuevo

currículo supuso el inicio de un régimen de mayor tolerancia académica, con claros indicios de eclecticismo y un evidente apego a la ortodoxia.

28. Esta tarea se vio matizada por una acción más puntual: la de cumplimentar las aspiraciones de mejora intelectual y pastoral del estamento religioso y de agentes pastorales. Las aulas universitarias se vieron concurridas por un considerable contingente de religiosos, religiosas y agentes de pastoral en busca de estudios y grados académicos, mostrándose en esa línea como una de las instituciones más representativas del momento.

29. Sin embargo, la presencia de personas del clero en los claustros universitarios fue exigua. En la Universidad marista prevaleció una mentalidad laical comprometida con su fe tanto en los aspectos organizativos como en los académicos. Esto favoreció, sin duda, el original eclecticismo filosófico y teológico (extendido a otras áreas del saber), flexible pero no heterodoxo, plagado de contrastes y matices, que caracterizó la estructura académica de la nueva Universidad.

30. En esa misma perspectiva, la pastoral se encontraba en continuidad con la pastoral que cada estudiante debía desarrollar en su ambiente. La pastoral en la Universidad Champagnat, a diferencia de las pastorales habituales en las universidades católicas fue, en virtud de su concepción, su estructura y sus animadores, una pastoral laica.

31. La labor de proyección social se orientaba a hacer realidad el espíritu humanista y cristiano de servicio al hombre en todas sus dimensiones. Inicialmente estaba encargada de la integración de la Universidad a la comunidad próxima. Paulatinamente fue abriendo su campo hasta llegar a tener una proyección nacional. En general, las preocupaciones de proyección y extensión de la Universidad Champagnat se decantaron hacia actividades de carácter educativo y evangelizador mucho más que por las de beneficencia o las meramente asistencialistas.

32. La defensa de la autonomía universitaria estuvo respaldada en la Universidad por intereses e inquietudes netamente educativos, académicos o pastorales. La ausencia de pugnas internas por el control de la Universidad y la solución de los problemas mediante acuerdos y concordias permitieron a la institución marista ganar con el transcurso del tiempo un prestigio de Universidad

disciplinada y seria. Las interrupciones de clase o el absentismo docente eran manifestaciones comunes en considerables ambientes universitarios peruanos, pero un fenómeno enteramente desconocido en la Universidad Champagnat.

33. Con discreción la pequeña Universidad fue configurando su propia razón de ser no sólo en los estrechos límites de su perímetro geográfico, sino que incluyó el ejercicio de una perseverante y esforzada influencia en otras áreas apartadas de la metrópoli capitalina. Desde una crítica y exigente mirada sobre sí misma, potenciada por las dificultades de un ambiente económico, político, social y educativo difícil, surgió su preocupación académica y pastoral. Lejos de limitarse a impartir grados y títulos o adormecerse en los laureles del reconocimiento legal obtenido, avivó en sí el interés hacia niveles más altos, progresivos y exigentes de su tarea.

34. En la Universidad Champagnat la distancia entre los ideales propuestos y las realizaciones concretas es notoria. Sin embargo, éstas cobran relevancia cuando se las contempla en la perspectiva de otras instituciones homólogas y de las difíciles circunstancias económicas, sociales y políticas que le tocó atravesar. Sus contribuciones no son excepcionales, es cierto,

sino más bien comunes al resto de universidades, pero le sirvieron para hacer –en un corto lapso- homologables, cuando menos, la calidad y el prestigio de sus egresados a los de otras Facultades de Educación del entorno nacional.

La Universidad Marcelino Champagnat, así descrita, difícilmente podría ser concebida como una aurora ilustrada, pero se constituyó en una tenue y persistente luminaria en la sombría noche de la realidad educativa peruana en los postreros años del siglo XX.

#### **A modo de consideración final.**

Como lo señalamos en nuestra *Introducción*, el presente estudio gravita en torno a los procesos de continuidad y ruptura. Nos hemos interesado a lo largo de su desarrollo por “la reconstrucción de la historia de la Universidad Marcelino Champagnat a partir del estudio de las principales líneas de continuidad y ruptura que conviven y se relacionan entre sí durante el período de creación e institucionalización”. Al intentar poner punto final a nuestra investigación estamos en condiciones de afirmar que el desarrollo de la misma nos permite aportar datos empíricos confiables para elaborar descripciones sólidas de los procesos de estabilidad y cambio generados gradualmente en el eje diacrónico de la historia.

Debemos aclarar que empleamos los términos "continuidad y ruptura" sin retórica alguna. En ese sentido, nuestra propuesta de continuidad no significa que todos los elementos de la Universidad ya estén prefigurados en el Instituto de origen, sino que debe interpretarse en el sentido de que, en primer lugar, la Universidad viene a resolver problemas que ya eran vistos como tales en el Instituto, y que, en segundo lugar, los elementos centrales de la Universidad no surgen *ex nihilo* o catastróficamente. En tercer lugar significa, a nuestro entender, que la Universidad impone una reorganización del material trabajado por el Instituto en virtud de la cual algunos elementos del mismo se conservan, otros se modifican y otros, sencillamente, son abandonados.

En la Universidad Champagnat los procesos de continuidad y cambio generaron complejas cadenas de transmisión que consiguieron preservar y comunicar patrones cognitivos y simbólicos. Entre los ámbitos universitarios que dan cuenta de las ideas centrales y principios axiológicos y pedagógicos dominantes en el Instituto sobresalen: la estructura organizativa, el cuerpo docente y discente, los recursos y la organización académica. A partir de ellos, es dable intentar comprender los procesos complejos de continuidad y ruptura, tradición y cambio.

La Universidad adoptó ante la tradición de la universidad peruana, de la Congregación marista y el Instituto Pedagógico de origen, una posición que

incluyó tanto la continuidad como la ruptura, generando procesos de estabilidad y persistencia, pero también de variación y transformación. Continuidad y cambio serán las dos caras de una reconstrucción creativa de los principios ontológicos, procedimentales y pedagógicos de una forma de hacer que, sin renunciar a sus orígenes, pretendió superar lo “tradicional” manteniéndose dentro de una sana y fructífera tradición. El resultado ha sido, a nuestro juicio, una fecunda fusión de horizontes antiguos y nuevos, y un intento exitoso de construir un nuevo puente entre razón y fe, entre cultura, fe y vida.

Es conveniente señalar, finalmente, que en la Universidad los procesos de continuidad y cambio operaron conjuntamente, fueron complementarios y recíprocos. La permanencia de elementos originarios a través del tiempo y del espacio implicó un ajuste a las transformaciones que inevitablemente ocurrían tanto dentro de sus claustros como en el entorno social y cultural.

## BIBLIOGRAFIA GENERAL

1. **ALONSO, .E.** (1993) "La entrevista abierta", en el curso *Las prácticas cualitativas de Investigación social: la entrevista abierta y el grupo de discusión*. Ávila, Departamento de Sociología de la UNED.
2. **ALVIRA, F.** (1983): "Perspectiva cualitativa – perspectiva cuantitativa la metodología sociológica" en *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. N° 22, págs. 53-76.
3. **APPLE , M y ROMAN, L.G.** (1991) "¿Es el naturalismo un alejamiento del positivismo? Los enfoques materialista y feminista de la subjetividad en la investigación etnográfica", en *Educación y Sociedad*. N° 9, Madrid. Págs. 59-90.
4. **ASAMBLEA NACIONAL DE RECTORES.**  
(1994). Separatas y fotocopias diversas. Lima.  
--- (1994) *Hacia una Ley Universitaria*. Lima, UNA.
5. **BARRAL, C.** (1981) *Cuando las horas veloces*. Barcelona, Seix Barral.
6. **BAUTISTA, J.M.** (2000) *La Universidad en la encrucijada de la formación*. Huelva, Hergué.
7. **BENAVIDES, L.** (1988) "La historia oral en Chile", en *La invención de la Memoria*. Santiago, Jorge Narváez Editor.
8. **BERGER, P.** (1971) *Para una teoría sociológica de la religión*. Barcelona, Kairós.

9. **BLOCH, M.** (1997) *Ecrits de guerre: 1914-1918*. Paris, Armand Colin.
10. **BORDIEU, P** (1986) "L'illusion biographique", en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*. N°. 62-63. Págs. 69-72.
11. **BOUDON, R. et al.** (1986): *Corrientes de la investigación en las Ciencias Sociales*. Madrid, Tecnos.
12. **BRAUDEL, F.** (1958) "Historia y ciencias sociales: la larga duración", en *Cuadernos Americanos*, Año XVII, 6, México.
13. **BUSTAMANTE, L** (1998) *La nueva universidad*. Lima, UPC.
14. **BRICALL, J.M<sup>a</sup>.** (2000). Informe Universidad 2000. <http://www.elpais.es>.
15. **CANALES, M. y PEINADO, A.** (1994) "Grupos de discusión", en DELGADO, J.M. Y GUTIERREZ, J. (coord): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid. Síntesis. Págs. 287-316.
16. **CASSIRER, E.** (1976) *Filosofía de las formas simbólicas*. (Vol. III). México. Fondo de Cultura Económica.
17. **CATANI, M.** (1990): Algunas precisiones sobre el enfoque biográfico oral" en *Historia y Fuente oral*, n° 3. Págs. 151-164.
18. **CONDE, F.** (1993) "Los grupos personalizados en la Investigación social", en el curso *Las prácticas cualitativas de Investigación social: la entrevista abierta y el grupo de discusión*. Ávila. Departamento de Sociología de la UNED.
19. **CONGREGACIÓN PARA LA EDUCACIÓN CATÓLICA y otros** (1994) *Presencia de la Iglesia en la universidad y en la cultura universitaria* .
20. **CROS, F y BROCH, M-H.** (1991) *Comment faire un Projet d'établissement*. Lyon, Chronique Sociale.

21. **CUETO, C.** (1947) Bases de la Universidad Peruana. Lima. Librería e Imprenta Gil.
22. **DELORS, J.** (1995) *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo: Retos y Pistas para entrar en el siglo XXI*. Bruselas, CCE.
23. --- (1996) *La educación encierra un tesoro*, París, UNESCO.
24. **DENZINGUER, E.**(1963) *El magisterio de la iglesia*. Barcelona, Herder.
25. **DEUSTA, A.**(1937) “El problema pedagógico nacional”. En *La Cultura Nacional*. Lima.
26. **ECO, U.** (1991) *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa.
27. **ELIADE M.** (1951) *El mito del eterno retorno*, Madrid: Alianza.
28. **ESTRUCH, J.** (1992) “El conflicte quantitatiu/qualitatiu: un fals problema”, en *Tècniques Qualitatives en Ciències Socials*. Cicle de Conferències. (Març 1991) Associació Catalana de Sociologia. Págs. 7-16.
29. **FEIXA, C.** (1990) *Cultures juvenils; hegemonia i transició social. Una historia oral de la juventud a Lleida (1936-1989)* (Tesis doctoral) Universitat de Barcelona
- 30 **FERRAROTTI, F** (1990): *La historia y lo cotidiano*. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- 31 **FOX, D.** (1987) *El proceso de investigación en educación*. Pamplona, EUNSA.
- 32 **FRIGERIO, G.** (1998) *El análisis de la institución educativa*. Buenos Aires, Santillana.

- 33 GALLEGO, C.** *La inmigración africana en Zaragoza. Espacio, discurso y memoria de los procesos migratorios en Aragón.* Tesis doctoral. Universitat Rovira i Virgili, 2001. . (Tomado de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes).
- 34 GARCIA CALDERON, F.** (1954) *En torno al Perú y a América.* Lima, Mejía Baca.
- 35 GENETTE, G** (1996) *Discurso da narrativa.* Portugal, Vega.
- 36 GIDDENS, A** (1993) *Consecuencias de la modernidad.* Madrid. Alianza Universidad.
- 37 ----** (1995) *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración.* Bs. As. Amorrortu.
- 38 HALBWACHS, M.** (1950 ) *La mémoire collective,* París: Universidad de Francia
- 39 HABERMAS, J.** (1987), *teoría de la acción comunicativa.* Vol. I y II. Madrid, Taurus
- 40 ---** (1988) *La lógica de las ciencias sociales.* Madrid, Tecnos.
- 41 HAMPE, T.** (1989) *Historia de la Pontificia Universidad Católica del Perú.* Lima, PUC.
- 42 HERRERA, F.** “Dinámica social y desafíos educacionales: perspectiva de dos décadas”. En I. Lavados (ed). *Universidad Contemporánea: Antecedentes y Experiencias Internacionales.* Chile; Corporación de Promoción Universitaria.
- 43 HERNANDEZ, F.** (1986) “El relato biográfico en Sociología”, en *Revista Internacional de Sociología.* Madrid 44 (3). Págs. 277-293.

- 44 HERMANOS MARISTAS DEL PERU** (1989) *Proyecto de creación de la Universidad de Ciencias de la Educación Champagnat*. (Texto presentado a Senadores y Diputados).
- 45 IBAÑEZ, J** (1986) *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid. Siglo XXI
- 46 INSTITUTO DE HERMANOS MARISTAS** (1998) *Misión Educativa Marista*. México, Progreso
- 47 -----** (1998) *Misión Educativa Marista*. México, Progreso.
- 48 JUAN PABLO II** (1991) *Fides et Ratio*. Lima, Editorial Salesiano.
- 49 LA TORRE, A.** (1964). *Universidad y Sociedad*. Barcelona, Ariel.
- 50 LÉVI-STRAUSS C.** (1968) *Antropología estructural*. Buenos Aires, Eudeba
- 51 LE GOFF, J.** (1991) *El orden de la memoria. El tiempo como imaginario*. Barcelona, Paidós.
- 52 LOZANO, J.** (1994) *El discurso histórico*. Madrid, Alianza Universidad,
- 53 MARTINEZ, M.** (1986). *La Universidad de Orihuela 1610-1807. Un centro de estudios entre el Barroco y la Ilustración*. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante. Pp. 770. (Tomado de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes).
- 54 MARTINEZ, A.** (1986) *La Universidad de Granada: 1900-1931*. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Pp. 792 (Tomado de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes).
- 55 MATEOS, A.** (1997) Seminario "La Historia del Tiempo presente. Teoría y metodología". Universidad de Cáceres, noviembre 1997.
- 56 McGREGOR, F.** (1981). *Sociedad, Ley y Universidad Peruana*. Lima, PUC.

- 57 **MILLA, C.** (Ed) (1994) *Crónica del Perú Republicano (1800-2000)*. Lima, Editorial Milla Batres.
- 58 **MIRÓ QUESADA, F** (1976) “La universidad como generadora de autonomía nacional”. *Universidades*, Año XVI, Número 63. México; UDUAL, enero-marzo, 1976
- 59 **MORIN, E.** (1986) *El método. La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Ed. Cátedra.
- 60 **NEGRE, P.** (1992) “*Tiempo libre y ocio en Cataluña*”. Comunicación presentada en el IV Congreso de la Federación Española de Sociología (FES). Madrid. Reprografiado.
- 61 **NEWMAN, JH** (1947) *The Idea of a University*. New York, Longman, Green and Co.
- 62 --- (1996) *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. Pamplona, EUNSA
- 63 **ORTEGA Y GASSET, J.** (1930) *Misión de la Universidad*. Madrid, Revista de occidente
- 64 ---- (1957) *El observador. Obras completas .t.2*. Madrid, Revista de Occidente.
- 65 **ORTI, A.** (1986): “La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: la entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo”, en García Ferrando, M y otros (Compil). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de la investigación*. Madrid. Alianza. Pags. 153-185
- 66 **PABLO VI** (1982) *Evangelii nuntiandi*. Lima, Ed.Salesiana.
- 67 **PACHECO, A.** (1989) *Creando Instituciones Educativas. El caso de la Universidad de Lima*. Lima, s/e.

- 68 PÁEZ D., INSÚA P., VERGARA, A. (1992) "Halbwachs y la memoria colectiva: la imagen histórica de Europa como un problema psicológicosocial", en *Interacción Social*, 2; pp. 109-125, Madrid, Complutense.
- 69 PAREDES, C. y SACHS, J. (1991). *Estabilización y crecimiento en el Perú*. Lima, GRADE,
- 70 PARODI TRECE, C. (2000) *Perú 1960-2000*. Lima, CIUP.
- 71 PAWSON, R. (1994) "Quality and Quantity, Agency and Structure, Mechanism and Context, Dons and Cons." Nuffield College 1993/ World Congress of Sociology ISA , Bielefeld M/S.
- 72 PEÑALOZA, W (1972) "La Universidad y el desarrollo del país". En *Seis Temas Educativos de Actualidad*. Lima; Seminario de Altos Estudios. Universidad Gracilazo de la Vega.
- 73 PENEFF, J. (1990) *Le Méthode Biographique*. Paris, Armand Colin.
- 74 PEREZ GÓMEZ, A (1998) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- 75 PETROSILLO, P. (1995) *El cristianismo de la A la Z*. Madrid, San Pablo.
- 76 PHILLIPS, E. y PUGH, D. (2001). *Cómo obtener un doctorado*. Barcelona, Gedisa.
- 77 PUJADAS, J.J. (1992) *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid, CIS.
- 78 RAMOS, R. (1989) "Maurice Halbwachs y la memoria colectiva". *Revista de Occidente*, 100, 63-81.
- 79 RIBEIRO, D. (1971) *La universidad latinoamericana*. Santiago, Ed. Universitaria.

- 80 --- (1973) *La Universidad Nueva, un Proyecto*. Buenos Aires, Ciencia Nueva
- 81 RICOEUR, P. 1987 "El tiempo contado", en *Revista de Occidente*, 76, 41-64
- 82 --- (1993) *Écrire l'histoire du temps présent*. París, CNRS.
- 83 --- (1995) *Tiempo y Narración*. México, Editorial Siglo XXI. La Introducción es de Maceiras, autor a quien citamos en nuestra investigación.
- 84 --- (1997) *Autobiografía intelectual*. Bs. As., Ediciones Nueva Visión.
- 85 RICOEUR, P., GADAMER, H. y otros.(1979) *El tiempo y las filosofías*. Bilbao, Sígueme.
- 86 ROSA, A.y otros (Ed). (2000) *Memoria Colectiva e Identidad Nacional*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- 87 SANTA SEDE. (1983) *Manual de Derecho Canónico*. Madrid, BAC.
- 88 SCRIBANO, A. (1995) *Curso Introductorio al proceso de Investigación en Ciencias Sociales*. Centro Editor de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca.
- 89 SCRIBANO, A. (1999) *Epistemología y Teoría: Un estudio introductorio a Habermas, Bourdieu y Giddens*. Centro Editor de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca.
- 90 SAINT-EXUPÉRY de, A. (1987) *El Principito*. Lima, Ediciones Culturales Marfil.

- 91 **SIERRA BRAVO, R.** (1999) *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid, Paraninfo.
- 92 **SOTA NADAL, J.** (1993) *Testimonio: Universidad Campus de batalla*. Lima, UNI.
- 93 **SCHUTZ, A.** (1976) "Problemas de la sociología interpretativa", en Ryan.A (Ed): *La filosofía de la explicación social*. México, F.C:E:
- 94 **TESCH, R.** (1991) "Software for Qualitative Researchers: Analysis Needs and Program Capabilities", en Lee y Fielding *Using Computers in Qualitative Research* . London, Sage. Pp. 16-38.
- 95 **TOULMIN, S.** (1977) *La comprensión humana I. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Madrid, Alianza.
- 96 **TOURTIER-BONAZZI, Ch.** (1991) "Propuestas metodológicas", en *Historia y Fuente Oral*. Barcelona nº 6, págs. 181-189.
- 97 **VARIOS** (1994) *Dictionnaire encyclopedique de l'éducation et de la formation*. Paris, Nathan Université.
- 98 **VATTIMO, G.** (1986) *Introducción a Heidegger*. Barcelona, Gedisa.
- 99 --- (1988) "El imposible olvido", en *Usos del olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 100 **VELÁZQUEZ, A. y REY, N.** (1999). *Metodología de la Investigación científica*. Lima, Editorial San Marcos.
- 101 **VEZZETTI, H.** (2002) *Después de la masacre. Guerra, dictadura y sociedad*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- 102 **VILLARAN, M. V.** (1973) "Las profesiones liberales en el Perú". Cuadernos del CONUP. 14. Set. 1973. 201-212

**103 YERUSHALMI, Y.**(1988) "Reflexiones sobre el olvido", en *Usos del olvido*, Buenos Aires, Nueva Visión.

**104 ZOLL, R** (1992): "El metot biogràfic". Seminari sobre Investigació Qualitativa. Departament de Sociologia, Universidad Autònoma de Barcelona.