

© Editorial Universitaria, S. A., 1971. Inscripción Nº 39.443. Derechos exclusivos reservados para todos los países. Texto compuesto con *Linotype Bodoni*. Se terminó de imprimir esta 1ª edición en los talleres de EDITORIAL UNIVERSITARIA, San Francisco 454, Santiago de Chile, el mes de octubre de 1971. 3.000 ejemplares. Proyectó la edición *Mauricio Amster*. Ilustraciones de *Alvaro Sotillo*. Cubierta de *Hernán Venegas*.

IMPRESO EN CHILE
PRINTED IN CHILE

DARCY RIBEIRO

LA UNIVERSIDAD
LATINOAMERICANA



EDITORIAL UNIVERSITARIA

1. Felipe Herrera, *Nacionalismo latinoamericano.*
2. Antonio García, *Reforma agraria y economía empresarial en América Latina.*
3. Fernando H. Cardoso, *Cuestiones de sociología del desarrollo en América Latina.*
4. Aníbal Pinto, *Política y desarrollo.*
5. Albán Lataste, *Cuba, ¿hacia una nueva economía política del socialismo?*
6. Jaime Eyzaguirre, *Hispanoamérica del dolor.*
7. J. Chonchol y J. Silva, *El desarrollo de la nueva sociedad en América Latina.*
8. Paulo de Carvalho-Neto, *Historia del folklore iberoamericano.*
9. Yolando Pino, *Cuentos orales chilenoargentinos.*
10. Marcos Kaplan, *La ciencia política latinoamericana en la encrucijada.*
11. Néstor Meza, *Estudios sobre la conquista de América.*
12. Osvaldo Silva, *Prehistoria de América.*
13. Darcy Ribeiro, *La universidad latinoamericana.*

INDICE

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Prólogo | 9 |
| Introducción | 15 |
| I — LA CRISIS UNIVERSITARIA | |
| 1. Modernización refleja y crecimiento autónomo | 33 |
| 2. La Universidad cuestionada | 38 |
| 3. Universidad y política | 43 |
| 4. Recolonización cultural | 51 |
| II — MODELOS ESTRUCTURALES DE UNIVERSIDAD | |
| 5. La Universidad francesa | 66 |
| 6. La Universidad inglesa | 73 |
| 7. La Universidad alemana | 74 |
| 8. La Universidad norteamericana | 81 |
| 9. La Universidad soviética | 92 |
| 10. Nuestro legado y nuestra carga | 99 |
| III — LA EXPERIENCIA LATINOAMERICANA | |
| 11. Valores profesados y conducta real | 108 |
| 12. Padrones estadísticos | 110 |
| 13. Perspectivas de crecimiento | 124 |
| 14. Características estructurales | 132 |
| 15. Mentalidad elitista | 139 |
| 16. Constricciones funcionales | 144 |
| IV — HACIA LA NUEVA REFORMA | |
| 17. Tentativas de renovación | 151 |
| <i>La Reforma de Córdoba, 152 — Esfuerzos de modernización, 156 — Proyectos de americanización, 162 — Experimentos renovadores, 164.</i> | |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 18. Dilemas y falacias | 169 |
| <i>Humanismo versus practicismo, 170 — Cientificismo versus profesionalismo, 170 — Elitismo versus masificación, 174.</i> | |
| 19. Desafíos cruciales | 177 |
| <i>Espontaneísmo o planificación, 179 — Disponibilidades y carencias, 181 — Imperativos de la expansión, 184 — Definición del proyecto propio, 188.</i> | |
| 20. Principios rectores de la nueva reforma | 193 |
| <i>Responsabilidad de la Universidad, 194 — Directrices de la reforma estructural, 196 — La carrera del magisterio, 199 — La Universidad y el estudiante, 200 — La Universidad creadora, 201 — La Universidad docente, 203 — La Universidad difusora, 205 — La Universidad y la nación, 206 — Intencionalización política de la universidad, 208.</i> | |
| V — LA UNIVERSIDAD NECESARIA | |
| 21. La Universidad de utopía | 211 |
| 22. La estructura tripartita e integrada | 212 |
| <i>Calidades de la nueva estructura, 226 — Riesgos y perances, 233 — Títulos y grados, 238.</i> | |
| 23. Los grandes complejos funcionales | 218 |
| <i>Ciencias exactas e ingenierías, 242 — Ciencias biológicas y sus aplicaciones, 246 — Ciencias humanas y carreras administrativas, 253 — Las letras y las artes, 258 — La facultad de educación, 265.</i> | |
| 24. La departamentalización | 241 |
| 25. Política universitaria | 269 |
| <i>Inscripciones y exámenes, 283 — Extensión universitaria, 288 — Creatividad e intencionalidad — 291.</i> | |
| <i>Bibliografía</i> | 279 |
| | 303 |

PROLOGO

El objetivo de este libro es contribuir al debate que hoy se ventila en todo el mundo sobre el papel de la universidad en la civilización emergente y sobre su lugar en la lucha contra el subdesarrollo. Ese debate trascendió, desde hace mucho, de las discusiones intramuros de filósofos y pedagogos para interesar y movilizar a toda la gente. En él se arguye tanto la estructura interna de la universidad cuanto el carácter de la sociedad en la que ella se inserta, indagando cómo ambas operan para reproducir, tal cual es, el mundo en que vivimos.

Estos debates y los problemas que ellos suscitan parecían, hasta hace poco, peculiaridades latinoamericanas. Hoy difícilmente podrían ser considerados como tales, frente a la rebeldía de los estudiantes franceses, norteamericanos, italianos, alemanes, polacos, checos y españoles que también ponen en tela de juicio la universidad y la sociedad y reivindican el cogobierno, la reforma universitaria y la revolución social.

No se trata, obviamente, de un paralelismo ocasional, sino de formas comunes de manifestación de un mismo descontento esencial. La rebeldía de la juventud de las naciones subdesarrolladas es una forma de expresión de su inconformidad con el atraso de sus sociedades. Y se asienta en la conciencia generalizada de que la penuria de sus pueblos no es natural ni necesaria, sino que proviene de factores sociales removibles y sólo persiste porque es lucrativa para las capas dominantes de sus propias sociedades. La rebeldía de la juventud de las naciones desarrolladas apunta contra las sombrías perspectivas que se les abren de amarga acomodación a las llamadas *sociedades de consumo*. Y proviene de su toma de conciencia de las limitaciones impuestas al desarrollo humano por la estructura clasista de sus sociedades y por la bipartición del mun-

do en pueblos ricos y pueblos pobres, en que son los pobres los que sostienen la opulencia de los ricos, pero que a unos y otros condena a formas mediocres de sociabilidad asentadas en la explotación y la opresión. En ambos casos, se trata de posturas esencialmente políticas y radicales que no solamente se proponen superar algunos arcaísmos de la universidad y de la sociedad, sino que se lanzan contra la estructura de poder a que ambas sirven.

Esta rebeldía estudiantil se torna posible merced a su propia condición de capa socialmente privilegiada en relación a la juventud trabajadora, lo que la ampara, de alguna forma, delante de la represión. Y es activada por su educación, también privilegiada, que le permite anticipar una conciencia lúcida sobre el carácter retrógrado del orden social vigente. Como vanguardia de esta nueva conciencia crítica los estudiantes se lanzan contra el sistema, mientras puedan aún expresar, por el pensamiento y por la acción, su solidaridad para con los desheredados de su propia generación. Ellos bien saben que, una vez graduados, serán también aquietados por el poder disciplinador del trabajo y de la fatiga; disuadidos de sus propios ideales por las responsabilidades de familia y por los deberes de compostura profesional; y degradados por la ferocidad de la competencia económica en que tendrán que sumergirse y que acabará por convertirlos en nuevos y tranquilos custodios del orden.

Como su lucha es generacional, combaten con el sentimiento de urgencia de quienes cuentan con poco tiempo para actuar en el curso del cual urge transfigurar la universidad, que es su trinchera y la sociedad, que es su causa. Transfigurar la universidad para que deje de ser la guardiana del saber organizado para transmitirlo como información, como adiestramiento y como disciplina; pero incapaz

de utilizar sus mismos recursos intelectuales para proponerse la reformulación del orden social e incluso para debatir la responsabilidad ética de la ciencia y de la técnica que cultiva. Transfigurar la sociedad para que ella a todos asegure educación y trabajo y, sobre todo, para que a nadie condene a vender su talento y sus habilidades a quien mejor pueda convertirlos en lucros pecuniarios, sin dar lugar a cualquier oportunidad de colocarlos al servicio de la sociedad.

Fundada en estas motivaciones de carácter estructural e ideológico, la rebeldía estudiantil tiende a profundizarse y a generalizarse cada vez más. Por esto mismo, ella representará un papel relevante en la lucha por la edificación de nuevos tipos de sociedades más justas y más igualitarias. Sin embargo, no representará el papel fundamental, porque éste pertenece, necesariamente, a las grandes movilizaciones de masa, únicas capaces de reorientar el curso de la historia. La confluencia de las rebeldías estudiantiles con las luchas populares sólo se hará posible, con todo, a través de la activación política de la universidad y de la difusión entre amplias capas de los debates que en ella se realizan.

Una de las exigencias fundamentales de esta lucha consiste en la redefinición del papel y la función de la universidad misma. Es esto lo que se discute hoy, tanto en las universidades de las naciones desarrolladas como en las naciones del tercer mundo, todas descontentas con sus estructuras y con las limitaciones que ellas imponen en el esfuerzo por edificar la nueva civilización.

Este desafío de repensar la universidad es perentorio para los latinoamericanos que, teniendo una experiencia secular de vida universitaria propia y habiendo alcanzado, en nuestros días, plena conciencia de la ineficacia de su modelo básico de enseñanza superior, están más motivados

para enfrentarlo que los universitarios de las naciones avanzadas. Toda América Latina es recorrida por los vientos de una nueva reforma universitaria. Como ocurrió en Córdoba, hace medio siglo, se reabre el debate sobre las bases mismas de la universidad, sometiendo todos los principios que parecían asentados a una reevaluación crítica y analizando las perspectivas que los mismos ofrecen de servir o de oponerse al desarrollo nacional autónomo.

La formulación teórica de la nueva reforma es una tarea tanto más urgente e indispensable frente a la amenaza de colonización cultural de que somos objeto por parte de los norteamericanos y frente a los riesgos de un crecimiento espontáneo y anárquico. Pero cumple preguntar: ¿Es posible a las naciones subdesarrolladas crear universidades desarrolladas? ¿Pueden estas naciones postergar el desarrollo de sus universidades para después de alcanzado el desarrollo nacional autónomo? ¿Podrá vincularse más hondamente la universidad a la nación haciendo que aquélla no cumpla tan sólo funciones conservadoras, sino que, por el contrario, actúe en forma activamente revolucionaria?

Este libro fue elaborado como un esfuerzo por contestar a estas interrogantes y por comprender nuestras universidades y sociedades del presente, con los ojos puestos en las formas que unas y otras deberán asumir en el futuro. Su tema verdadero es el tránsito entre el hoy y el mañana, en el curso del cual las universidades deberán anticipar formas que sólo madurarán lentamente y hacerlo paso a paso con la sociedad y como uno de los instrumentos básicos de su transfiguración.

En esta edición se reúnen y se funden tres trabajos publicados originalmente en distintos países. Primero, las conferencias introductorias al Seminario de Estructuras Universitarias que dirigí en 1967 invitado por la Comisión

de Cultura de la Universidad de la República¹. Segundo, el documento que preparé para servir de base al debate del problema universitario en el Seminario de Política Cultural Autónoma para América Latina desarrollado en marzo de 1968, bajo el patrocinio del Centro de Estudios Latinoamericano de aquella universidad². Tercero, los estudios que realicé en Caracas teniendo en mira la elaboración de un Plan de Renovación Estructural de la Universidad Central de Venezuela³.

La primera parte de este libro está dedicada a un análisis sumario de los factores causales de la crisis con que se enfrentan todas las universidades del mundo. La segunda parte comprende una serie de estudios de los prin-

¹*La Universidad Latinoamericana*, Conferencias Introductorias al Seminario sobre Estructuras Universitarias de la Universidad de la República Oriental del Uruguay, Montevideo, 1968. Un resumen periodístico de este texto fue editado por *Gaceta de la Universidad* (Montevideo, 1968), bajo el título de *La Universidad Necesaria* y reproducido por Editorial Galerna (Buenos Aires, 1968) y por Ediciones del Rectorado de la Universidad de Los Andes (Mérida, Venezuela, 1969). Una edición revisada del texto completo fue publicada en Brasil por la Editora Paz y Terra (Río de Janeiro, 1968), bajo el título de *A Universidade Necessaria*. Ver también J. J. Schaeffer y otros (1969) y R. Larraud y otros (1970) que reúnen los informes de los participantes del Seminario sobre Estructuras Universitarias promovido por la Universidad de la República Oriental del Uruguay.

²"Política de Desarrollo Autónomo de la Universidad Latinoamericana", *Gaceta de la Universidad* (ix-43), Montevideo, 1968, republicado en la *Revista Mexicana de Sociología*, vol. xxx, Nº 3, 1968, pp. 621-667 y en Amílcar O. Herrera y otros. *América Latina: Ciencia y Tecnología en el Desarrollo de la Sociedad*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1970, pp. 140-174.

³*Propuestas acerca de la Renovación*. Ediciones del Rectorado: Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1970. Publicado en resumen bajo el título *Conceptos Fundamentales de la Renovación Universitaria* por la Universidad de Los Andes, Ediciones del Rectorado, Mérida, Venezuela, 1970, y por W. R. Ediciones, Caracas, 1971.

cipales modelos estructurales de universidad del mundo moderno y una evaluación del papel que ellos representan en la conformación de las universidades latinoamericanas. La tercera parte corresponde al análisis del patrón tradicional de organización de las universidades latinoamericanas. La cuarta está dedicada al estudio de las principales tentativas de renovación del mismo y a un balance de los dilemas —reales o falaces— y de los desafíos cruciales con que se enfrentan nuestras universidades. La concluimos con una serie de proposiciones programáticas en forma de principios que, a nuestro juicio, deberán regir una nueva reforma universitaria. La última parte se destina a la presentación de un nuevo modelo teórico de estructuración universitaria, basado, en larga medida, en el proyecto que implantamos en la Universidad de Brasilia, aquí reelaborado a la luz de las enseñanzas de aquella experiencia y de nuestros estudios realizados posteriormente en Montevideo y Caracas*†.

D. R.

Santiago, enero de 1971.

*Las ilustraciones de este libro son debidas a Alvaro Sotillo que las dibujó para nuestro estudio de reestructuración de la Universidad Central de Venezuela. (*Propuestas*, 1970).

†Quiero registrar aquí también mi gratitud a Eliane Doneaud du Plan L. que preparó los originales de este libro para su publicación.

INTRODUCCION

La doctrina materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y, por lo tanto, unos hombres nuevos serán producto de nuevas condiciones y de educación nueva, olvida que son los hombres, precisamente, los que alteran las circunstancias, y que también los educadores tienen que ser educados.

K. MARX

La tarea de la renovación universitaria es quizás el desafío más agudo con que se enfrentan los pensadores del mundo moderno. Los interrogantes que plantea son, no sólo nuevos, sino que eran impensables hace pocos años atrás. Por ejemplo:

- la generalización de la enseñanza de nivel superior a todos los jóvenes de las nuevas generaciones;
- la obsolescencia del trabajador tal como lo conocemos, como consecuencia de la sustitución del esfuerzo muscular por la energía mecánica: de las habilidades artesanales por dispositivos y máquinas y en virtud de la formación de la fuerza de trabajo en las universidades;
- la superación de la dicotomía entre la cultura vulgar de dominio popular transmitida oralmente, y la cultura erudita propia de los letrados, mediante la sustitución de ambas por una nueva cultura de masas, basada en el saber científico generalizado a toda población; principalmente a través de la Universidad;
- la uniformación cultural de toda la humanidad por el dominio de un patrimonio común de saber, de técnicas y de instituciones, generalizado a todos los pueblos, cuyos centros fundamentales de cultivo y difusión serán las universidades.

El primer planteamiento parecería ser la gran dádiva de la civilización emergente del mismo modo que la generalización de la enseñanza primaria fue la hazaña de la primera etapa de la Revolución Industrial, y que la universalización de la enseñanza media se nos presenta hoy como el fruto de su segunda etapa.

El segundo planteamiento —también promesa de la nueva civilización— parece indicar que, tal como ocurrió ya en las sociedades avanzadas con el campesinado, ahora será el proletariado industrial el que desaparecerá del cuadro social como categoría masiva y creciente. Esta superación exige, sin embargo, un esfuerzo educacional sin paralelo.

El tercer planteamiento trae implícitas cuestiones más graves, tales como la racionalización de procedimientos humanos fundamentales que cada sociedad cumplió hasta ahora atenta solamente a la tradición, sustituyéndolos por nuevos procedimientos intencionalmente inducidos.

¿Qué no cambiará? ¿Qué no será transformado? La familia, la patria, la religión, el amor, todo está en tela de juicio para ser redefinido y difundido como nuevas pautas remarcadas por su racionalidad. La libertad humana —que ya no era gran cosa en el mundo oprimido por la tradición— lo será menos aún, quizás, en el nuevo universo cultural racionalizado en que las personalidades podrán ser construidas intencionalmente por nuevos sistemas educacionales y en el que los deseos y la voluntad podrán ser modelados arbitrariamente por los medios de comunicación de masas, cuyo poder será prodigiosamente multiplicado.

El cuarto vaticinio, es tal vez el más ambiguo. Nadie duda de esta tendencia a la uniformación cultural, que liquida las idiosincrasias de cada pueblo haciéndoles cada vez más parecidos uno a los otros. Esta uniformación tuvo sin embargo, hasta ahora, un límite en la división

de los pueblos en céntricos y periféricos, porque cada uno de ellos estaba llamado a ejercer una función distinta en la máquina del mundo. ¿Cómo será el mañana?

En verdad, estos planteamientos sólo tienen sentido cabal para los pueblos céntricos. Los periféricos están amenazados de seguir aferrados a su singularidad, más parecidos a lo que ahora son, y en esta medida, más diferenciados y más arcaicos con respecto a los demás. Serán en este caso, pueblos que se habrán atrasado una vez más, en otro de los pasos fundamentales de la evolución humana. Para ellos —quiero decir, para nosotros— la tarea histórica será integrarse a cualquier costo a la nueva civilización, rompiendo las barreras del atraso. Rompiéndolas de manera subalterna a través de la actualización histórica y/o de la modernización refleja, que los condenará —nos condenará— a la condición de proletariados externos de otros pueblos. O rompiéndolas por los caminos de la aceleración evolutiva, a través de revoluciones sociales que nos permitan emprender transformaciones tan radicales en nuestros modos de ser, que nos posibiliten incorporarnos como sociedades autónomas, dentro de plazos previsibles, en la nueva civilización.

También para los pueblos prósperos la realización de las anticipaciones aquí enunciadas, representará enormes desafíos. Su tarea será motivar y disciplinar masas humanas que, al no tener las viejas tablas de valores incontables, ni las motivaciones de la necesidad como un acicate para el trabajo, ni el poder de la fatiga como mecanismo eficaz para inducir a la contención y al orden en sociedades desiguales, bien pueden sumergirse en el caos social.

La importancia de estos desafíos en el plano de la enseñanza superior, exige que a su superación se dediquen las mentes más lúcidas, las más capaces de ver más lejos y más hondo, las más osadas para aceptar retos y asimismo, las más generosas. Esta es una tarea ineludible porque el fu-

turo no es una entidad concreta que esté a nuestra espera. Al contrario del pasado que es fijo e inmutable, el futuro es un haz de alternativas, de probabilidades, algunas de las cuales se concretarán dentro de 10, 20 o más años a causa de nuestras acciones de hoy; en razón de las múltiples opciones que estamos llamados a ejercer ahora. En verdad, la única forma de influir sobre el futuro, para determinar lo según nos parezca deseable, es prever las formas que pueda asumir y actuar ahora según nuestra anticipación.

En el caso de la Universidad, es preciso que esta previsión tenga la mayor profundidad y amplitud posibles. Y esto porque, por un lado, la cultura sobre la cual opera la Universidad es un símil conceptual del mundo en su totalidad en que se reflejan todas las alteraciones sustanciales de la vida social; y, por otro lado, porque la Universidad no actúa como un multiplicador pasivo de una cultura exógena, sino con cierta capacidad de imprimirse en ella y de proponerse proyectos de transformación racional de la totalidad social que integra. ¿Cuál es esta totalidad? ¿La nación? ¿El continente? ¿El mundo entero? Lo es todo esto y más aún, porque la totalidad, en lo que a la Universidad se refiere, es, en verdad, la civilización. Tanto la que está feneciendo a ojos vista, y a la cual corresponde la Universidad de hoy; como la que emerge, cuyas formas mal podemos adivinar.

La audacia de cuestionar —que se desencadenó simultáneamente en las universidades de todo el mundo— es quizás el síntoma más marcado del nacimiento de esta nueva civilización. Para nosotros, como pueblos que fracasamos en integrarnos en la civilización que muere, este cuestionamiento, este coraje de ponerlo todo en tela de juicio, es aún más imperativo. Cualquier apego a formas heredadas del pasado, cualquier celo por tradiciones vestidas, puede ser desastroso. En estas condiciones, cada

proposición, cada juicio, cada institución, cada persona, precisa ser severamente criticada mediante el examen más objetivo de su adecuación a los fines que deseamos alcanzar y de su capacidad efectiva de ayudar u obstaculizar nuestra lucha por romper con el atraso.

Para los pueblos subdesarrollados ninguna otra directriz general cabe sino la de que somos pueblos en estado de ser, cuya forma no ha sido plasmada aún. Pueblos que, en su fracaso por incorporarse de manera autónoma a la civilización presente, sólo tienen un valor ineludible que es su condición de tabla rasa, de proyecto de futuro, que únicamente se cumplirá en el marco de la nueva civilización. Pueblos que una vez más corren el riesgo de fracasar, si en los años venideros se dejan inducir por sus élites dominantes, tal como ocurrió en el pasado, al seguir los caminos de la modernización refleja por la vía de la dependencia.

Cualquier ideal mediocre que propugne para los pueblos del Tercer Mundo de mañana menos de lo que ya tienen hoy los pueblos avanzados, e incluso menos de lo que aquellos pueblos tendrán en un futuro previsible, puede ser catastrófico. Ahora bien, ¿a dónde encontrar la capacidad de repensar el mundo con sabiduría y la libertad de cuestionarlo con la necesaria amplitud y generosidad anticipando conceptualmente el futuro humano y nuestro propio futuro, sino en la Universidad? Ella es nuestra trinchera en la lucha contra el avasallamiento político, la dominación económica y la recolonización cultural que sin ella serían inevitables. Sin embargo, ella apenas empieza a despertar. Activarla e intencionalizar políticamente su acción no es tarea fácil, bien lo sabemos. Esta es, sin embargo, nuestra misión.

El rasgo más característico de la Universidad actual es su capacidad de automovilización, tanto para cuestionar la estructura de poder y el orden social, como para proponer utopías concretas de lo que debe ser la sociedad y la existencia humana en la próxima civilización. Tal es lo que parecen buscar hoy los movimientos estudiantiles que convulsionan todas las grandes universidades del mundo. No les satisface tan sólo objetar la visión tradicional transmitida por la sociedad; ni siquiera protestar contra la imposición autoritaria de esa visión por parte de sus profesores; o contra el tipo de enseñanza llamada *desinteresada* que suministran. De hecho, lo que cuestionan es la vida que habrán de vivir cuando egresen de la Universidad; es el patrón de relaciones humanas impuesto por el sistema socioeconómico vigente. Lo que les enoja son los compromisos que las generaciones más viejas asumieron en su nombre y que cristalizaron en instituciones respecto de las cuales se les exige lealtad, pero en las que ellos no creen. Es decir, lo que cuestionan es todo el conjunto de valores de una civilización que pregona la fraternidad, la libertad y la igualdad, pero que se deja uncir dócilmente por el despotismo, la explotación y la violencia.

Frente a estos reclamos es natural que se queden perplejos muchos académicos de perfil tradicional, que han transferido siempre a los políticos los deberes de pensar en el destino nacional; que se encastillan en una erudición inocua e indiferente al mundo real, y que apenas cultivan el sarcasmo o el cinismo como formas supremas de contestación. El contraste entre estos dos tipos de mentalidad no podría ser mayor, sobre todo porque siendo generacional, lleva al estudiante amargado por conflictos de la misma naturaleza dentro del ambiente familiar, a imprimir mayor calor a su cuestionamiento.

Es imposible prefigurar ahora la Universidad del futuro.

No obstante, algunos de sus rasgos comienzan ya a manifestarse. Tales son entre otros:

- La masificación del estudiantado de universidades que dejarán de formar élites, para abrigar la totalidad de la juventud de las generaciones venideras.
- La burocratización de las enormes universidades del mañana, debido a la creciente importancia de su papel social que provocará tamaña ingerencia gubernamental que dejará muy pocas posibilidades de supervivencia a la hegemonía académica.
- El gran poder que la Universidad será llamada a ejercer como institución fundamental de cada sociedad, no sólo por tamizar a través de sus cursos las nuevas jerarquías dirigentes, sino también por conferir legitimidad a su mando.

La primera de estas anticipaciones es vista generalmente como una amenaza de caos interno y de quiebra de los patrones de enseñanza. La segunda, como riesgo de estatización que no dejará lugar para la libertad académica. La tercera parecería ser la anunciación de una nueva *inteligencia* tecnocrática, fríamente racionalista y duramente competitiva.

Sin embargo, lo que hace parecer aterradores estos vaticinios es una visión ingenua que los concibe como meros desdoblamientos de tendencias existentes y mensurables hoy, o que las visualiza como alteraciones aisladas de la Universidad, sin capacidad para apreciar los cambios que tendrán lugar simultáneamente en la propia civilización. En verdad, la consecución de estas anticipaciones no representaría el clímax de la civilización actual, sino el brote de una nueva civilización.

Ciertas tendencias que comienzan a delinearse y muchos eventos sorprendentes, pero ya hoy previsibles, pa-

recen apuntar a situaciones tan diametralmente distintas que nos obligan a considerar aquellas previsiones bajo otras luces. Esto no significa que ellas no se cumplirán, sino que se cumplirán dentro de coyunturas tales que hechos como la masificación de la Universidad —y lo que implica en crecimiento caótico— o su estatización y el contenido burocrático que le es atribuido —o el poder jerarquizador de la Universidad— con el sentido despótico que le parece inherente —vendrán a ser percibidos en el futuro no como amenazas sino como liberaciones.

Lo cierto es que las manifestaciones de descontento contra la Universidad y contra las sociedades tal como ellas son ahora, por su carácter universal y por su vigor, parecen anunciar el advenimiento de formas nuevas de una y otras. La característica más saliente de estas manifestaciones es su postura antiliberal. Quiero decir, su actitud a un tiempo tan libertaria como la de los viejos anarquistas, pero por igual opuesta a la hipocresía en que se basa la llamada libertad académica. Esta consiste, del punto de vista de la juventud, en una forma de complacencia y hasta de connivencia con el sistema que los viejos académicos estudian y discuten, pero de una manera tan distante y descomprometida que contribuye más a su consolidación que a su transformación.

Otra fuente de tensiones que conflagra la Universidad proviene de la generalizada aunque confusa percepción de que ella ya pasó a constituir una fuente de poder y de que lo ejerce de modo irresponsable. En efecto, la Universidad opera como la gran agencia no sólo formadora sino también selectora de los cuadros dirigentes de la sociedad. En el futuro, los poderes resultantes del ejercicio de esta función serán cada vez mayores, hasta el punto de exigir que se cumplan de acuerdo a reglas explícitas. Hoy día, la Universidad sólo responde en el plano técnico-académico, por la tamización que cumple a través de sus sistemas de

exámenes y de otorgamiento de grados. Por este mecanismo, la Universidad abre o cierra a cada estudiante ciertas perspectivas de vida y ascenso social; empero, lo hace como si se tratara de evaluar conocimientos de matemáticas o de derecho —por ejemplo— y no de decidir respecto a destinos humanos.

En las sociedades capitalistas, en las que tiene lugar una selección económica previa a la tamización académica, el problema aún no se presenta tan crudamente, porque para ellas la cuestión fundamental reside en la superación de las barreras económicas opuestas a la generalización de la educación superior. En las sociedades socialistas, estos problemas ya se plantean de manera perentoria. Para ellas la interrogante es: ¿Cómo legitimar el ejercicio del mando por parte de élites tecnocráticas formadas predominantemente en las universidades? Esta cuestión sólo puede ser contestada argumentando que si cada uno ingresa a los 6 años de edad en un sistema educacional abierto, en el cual todos puedan progresar mediante el sometimiento a las mismas pruebas altamente competitivas, es legítimo que así se seleccione a los más capaces o sencillamente a los más exitosos en enfrentar los criterios de promoción educacional vigentes. El problema reside, sin embargo, en que no siendo ésta la justificación, el poder selector y legitimador de la Universidad, permanece indefinido, sin alcanzar su máxima justeza y precisión.

Actualmente las sociedades socialistas buscan legitimar el poder de sus jerarquías superiores en nombre de un mandato popular conferido por la dictadura del proletariado, ejercida, por el partido. Sin embargo, ¿hasta cuándo se podrá seguir aceptando la necesidad y la legitimidad de tal dictadura? ¿Hasta cuándo será necesario designar como proletariado a los nietos y bisnietos de los obreros que hicieron la Revolución? Lo único que de hecho puede legitimar la jerarquía dirigente en una sociedad iguali-

taria, es el renombre alcanzado en algún sistema competitivo abierto a toda la población, en el cual algunos se califiquen por méritos objetivamente medidos para el ejercicio de las posiciones más elevadas. Vale decir: sólo el sistema educacional y en especial la Universidad cuya función es adiestrar cuadros podrá conferir legitimidad al ejercicio del poder en las sociedades futuras cuyos gestores serán necesariamente graduados en cursos universitarios.

Todo indica que cierto grado de preocupación relativa a esta problemática se encuentra presente en la insatisfacción de la juventud para con sus universidades en las sociedades avanzadas, tanto capitalistas como socialistas, que tiende a rechazar las instituciones que manipulan sus destinos y lo hacen, por regla general, irresponsablemente o, por lo menos, mediante criterios inexplicados.

El descontento de los jóvenes privilegiados por la educación de las sociedades subdesarrolladas sólo puede ser mayor porque a estos factores de rebeldía se agregan otros. En efecto, esta insatisfacción es tan grande que los llevó a adelantarse por cinco décadas, sobre todo en América Latina —en la lucha por la reforma universitaria y en los movimientos de protesta. La rebeldía estudiantil entre nosotros, tiene hoy día su motivación más profunda en la percepción del carácter retrógrado de las clases dominantes de sus propias sociedades, que fracasaron históricamente en la tarea de conducir las al desarrollo, porque siempre estuvieron comprometidas con los principales factores de atraso.

Para nosotros se trata, pues, además de aquellos desafíos, y aun antes de enfrentarlos, de encarar y superar la situación de rezago histórico en que caímos. Esto plantea

una situación mucho más compleja, en la cual debemos emprender dos movimientos simultáneos de autosuperación: uno para acompañar la renovación de la universidad que recorre todo el mundo, otro para buscar los caminos de la aceleración evolutiva, es decir, la activación revolucionaria de la universidad en la lucha contra la modernización refleja.

En efecto, a América Latina y todo el Tercer Mundo los recorre hoy una ola de modernización refleja por la vía de la incorporación histórica correspondiente a aquella que despertó a nuestros pueblos y a nuestras universidades en la década anterior a la Independencia. Nuevamente, una revolución tecnológica ocurrida en otra parte llega hasta nosotros, incitándonos a mayores esfuerzos de autosuperación. En el caso de la Universidad, estas incitaciones se hacen presente tanto por los movimientos estudiantiles de protesta, como por hechos nuevos del tipo de las visitas de banqueros solícitos que ofrecen préstamos, o de los peritos internacionales que se presentan para asistir y ayudar. La verdad es que estamos siendo cortejados por los agentes de una nueva modernización que nos ofrecen hoy oportunidades mucho mayores que las de ayer para alcanzar nuestras antiguas metas de hacer más eficaces nuestras universidades. Resta saber, ¿eficaces para qué y eficaces para quién? Si la meta de la Universidad fuera la misma de las clases dominantes de nuestros países —todas ellas comprometidas con la integración continental y con la recolonización cultural —pocas dificultades se nos presentarían. Este sería, sin embargo, un camino de autocondenación a un atraso relativo que nos volvería a situar en la posición de pueblos rezagados, ya no de la presente civilización, sino de la próxima.

Pero si rechazamos los caminos de la modernización ¿qué otras oportunidades se nos presentarán? La verdad es que en las condiciones actuales y siguiendo por la misma

ruta de la dependencia, sea por el mantenimiento del *statu quo* sea por la vía de la modernización, no tenemos ninguna posibilidad de alcanzar los logros que se presentan como promesas de la nueva civilización para las sociedades que en ella se integran. En efecto, ¿qué oportunidad tenemos de incorporar un día toda la juventud en la enseñanza superior con nuestras poblaciones a medias marginadas del sistema productivo modernizado, y para las cuales la oferta de una educación primaria completa ya sería una gran ventaja? ¿Qué oportunidades tenemos de integrarnos en la nueva tecnología que proscribe el uso de la energía muscular humana, si nuestro problema es dar empleo a los millones que sólo a esto aspiran y que incluso ni siquiera esto alcanzan? ¿Qué nos ofrece la promesa de superar la dicotomía entre la cultura erudita y la vulgar, sustituyéndola por una cultura de base científica, si ésta debe ser difundida por un nuevo sistema formal de educación que no tenemos cómo crear, y si la cultura nueva se difunde entre nosotros tan sólo a través de los medios modernos de comunicación de masas que son los instrumentos supremos de alienación y recolonización cultural?

La modernización de la Universidad sería quizás la solución más desastrosa porque sólo permitiría a nuestras sociedades lograr mayor eficacia en el uso de los nuevos equipos para seguir cumpliendo mejor nuestro viejo papel de culturas espurias y de sociedades atrasadas que corresponden a las economías dependientes. Es cierto que a un número algo mayor de personas les permitirá ascender socialmente y adaptarse a hábitos más sofisticados de consumo en la medida que se integren en los sectores modernizados. ¿Es esto suficiente? ¿Lo es para quién? ¿Acaso contribuir a ello no implicaría volvernos cómplices de un proceso de recolonización de nuestros pueblos que los eternizaría en el papel de proletariados externos de nue-

vos imperios basados en la tecnología y en las ciencias más desarrolladas?

Sin embargo, cabe preguntar: ¿Será lo opuesto lo que se nos impone? O sea, el negarse la Universidad a alcanzar mayor eficacia en el desempeño de sus funciones técnicas y profesionales para no contribuir de este modo a la modernización refleja? Esta interrogante la he oído muchas veces. Confieso que mi sentimiento en relación a ella es de desaliento. Después de trabajar tantos años en la búsqueda de soluciones para los problemas de nuestras universidades subdesarrolladas dentro de nuestros países subdesarrollados, me siento involucrado en una competencia extravagante. Es como una carrera con los pies atados, en la cual nos esforzamos por desarrollar las formas más artificiosas de dar pequeños saltos valorando como hazañas los logros más mediocres. Sin embargo, renunciar a nuestra lucha por implantar aquí y ahora nuestra utopía de Universidad equivaldría a abandonar el campo a los modernizadores que buscarían tornar la Universidad más eficaz y al mismo tiempo intencionalizarla en el sentido de la defensa del *statu quo*.

Esto significa que cumple a nosotros luchar por la renovación estructural de la Universidad porque sólo así podemos influir para que ella actúe más favorablemente hacia la revolución. Pero sin olvidar que el objetivo último es esta revolución. En efecto, las metas más ambiciosas que nos propongamos para mañana, y todas las que tenemos hoy y que nos parecen inalcanzables, serían fácilmente resueltas si hubiésemos hecho la revolución. Precizando más: ninguna dificultad de orden técnico se nos presenta para la formación en nuestras universidades de todas las modalidades y cantidades de científicos y tecnólogos que nos sean requeridos, siempre que exista consenso sobre la necesidad de formarlos, y de que la sociedad se renueve estructuralmente, los reclame y sea capaz

de darles ocupación. China pudo saltar de apenas pocas centenas a cientos de miles de científicos y tecnólogos en pocos años; Cuba formó los cuadros que sustituyeron con gran ventaja a los miles de especialistas que perdió después de la Revolución. Ahora se propone dominar la ciencia moderna y nadie duda que podrá hacerlo por igual en breve plazo.

Es cierto que no sabemos formar sabios, ni promover florecimientos intelectuales y artísticos, incluso porque desde hace algún tiempo, el científico y el tecnólogo dejaron de ser sabios. A éstos, sin embargo, los podemos formar de los tipos y en las cantidades requeridos a condición de que nuestras sociedades alcancen el grado de autonomía en la conducción de su desarrollo que los vuelva necesarios. Para ello, lo que se impone hacer, es trascender la modernización refleja por la que marchamos hasta ahora —y que hizo de nosotros proletariados externos de otros pueblos— a fin de que nos encaminemos, a través de la la revolución social, a un esfuerzo de aceleración evolutiva, en el curso del cual nos reconstruiremos como pueblos estructurados para sí mismos.

Conforme se verifica, la revolución social constituye de hecho, la misión ineludible de los universitarios —de los intelectuales— de las naciones subdesarrolladas: es decir, nuestras tareas cruciales son definir el carácter de la revolución necesaria; descubrir las brechas estructurales que ensanchadas, permitan desencadenarla; formular proyectos alternativos de las falsas soluciones de hoy para todos los problemas nacionales.

Cumple preguntar empero, ¿puede la Universidad convertirse en un agente de cambio intencional revolucionario de nuestra sociedad? En rigor debemos responder que no, ya que las clases dominantes harán todo lo posible para impedirlo. Sin embargo, las estructuras de poder no son jamás tan homogéneas y coherentes como para conse-

guir imponernos la voluntad de las capas dirigentes, a menos que la Universidad misma se vuelva su cómplice. En los dos casos —el de la Universidad volcada a servir deliberadamente a la revolución necesaria; y el de la Universidad acoplada y convertida en instrumento de modernización refleja— la situación será siempre altamente conflictiva. En el primer caso, por los tumultos provocados por los interesados en mantener el *statu quo* que verán en la Universidad su principal enemigo. En el segundo caso, convulsionada por la juventud levantada contra una Universidad que traiciona sus ideales.

La opción como se ve, no es entre la tranquilidad y el tumulto, sino entre dos órdenes de tensiones. Cualquiera de ellas, en ciertas circunstancias, puede ser paralizadora. Es de señalar, no obstante, que los conflictos activos del primer orden de tensiones permiten a la Universidad ejercer, por lo menos, el papel de última institución oficial donde el pueblo y la nación pueden proponerse un proyecto propio de desarrollo autónomo y autosostenido ya que todas las demás han sido o vienen siendo ganadas por la modernización refleja, la integración continental, la industrialización recolonizadora. El segundo orden de tensiones, en cuanto reacción contra el avasallamiento, no constituye nunca una elección de los universitarios. Es una circunstancia en la que se puede encontrar cualquier universidad cuando la crisis de la estructura de poder ya no le permite garantizar a los universitarios el derecho a la protesta. En estas circunstancias, la lucha se trabará en las condiciones que les sean impuestas a los universitarios, y la verdadera Universidad estará otra vez, fuera de su casa, con los que buscan los caminos de la revolución necesaria.

I

La crisis universitaria

...La Universidad es ya una institución política ...en el mejor de los casos, sólo puede tratarse de una *contrapolitización* y no de una politización de la Universidad.

HERBERT MARCUSE

La crisis con que se enfrentan las universidades modernas se presenta bajo múltiples formas que permiten caracterizarlas como coyuntural, política, estructural, intelectual e ideológica.

Es coyuntural en el sentido de que deriva, en gran medida, del impacto de fuerzas transformadoras, que están afectando a todas las universidades del mundo como efecto de la transición de una civilización de base industrial a una nueva civilización. En esta transición, a los impactos de la Revolución Industrial se suman, aparentemente, los desafíos de una nueva revolución científica y tecnológica, la Revolución Termonuclear, cuya capacidad de transfiguración de la vida humana parece ser indefinidamente mayor. En las universidades de las naciones avanzadas, esta crisis asume la forma de traumas, provenientes de la conscripción de sus investigadores y laboratorios para las tareas de la guerra fría y caliente y de tensiones resultantes de innovaciones prodigiosas de las actividades productivas y de los servicios que absorben contenidos técnico-científicos cada vez más apreciables, exigiendo una preparación de nivel universitario para toda la fuerza de trabajo. En las naciones históricamente atrasadas, los síntomas de esta crisis coyuntural comparecen como efectos reflejos, entre los cuales sobresale el de desafiar a sus universidades —que fracasaron en absorber, aplicar y difundir el saber huma-

no alcanzado en las últimas décadas— a realizar la tarea casi impracticable de autosuperar sus deficiencias para dominar un saber nuevo que se amplía cada vez más, o ver aumentar progresivamente su desfase histórico con relación a las naciones avanzadas.

La crisis es también política, una vez que las universidades, estando insertas en estructuras sociales conflictivas, se ven sujetas a expectativas opuestas de sectores que las quieren conservadoras y disciplinadas, y de sectores que aspiran a verlas renovadoras y hasta revolucionarias. En las naciones desarrolladas, esta crisis política se instaura siempre que la juventud estudiantil y los profesores más lúcidos pasan a cuestionar el orden social y se convierten en cuerpos manifestantes. En las naciones subdesarrolladas, y por esto mismo más descontentas consigo mismas, la actitud de rebeldía juvenil, siendo natural y necesaria, provoca choques inevitables con los custodios del orden vigente.

La crisis es estructural, porque los problemas que coloca ante la universidad ya no pueden ser resueltos en el cuadro institucional vigente, sino que exigen reformas profundas que la capaciten para ensanchar sus matrículas, de acuerdo con las aspiraciones de educación superior de la población y, al mismo tiempo, a elevar sus niveles de enseñanza y de investigación. Como las estructuras vigentes no son cristalizaciones de modelos ideales, libremente elegidos, sino residuos históricos de esfuerzos seculares para crear universidades dentro de condiciones adversas, en ellas se fijaron múltiples intereses que operan como obstáculos para su transformación.

Conforme señalamos, la crisis tiene también contenidos intelectuales e ideológicos. Los primeros, representados por el desafío de estudiar mejor la propia universidad a fin de conocer, precisamente, las condicionantes a que está sujeta y los requisitos de su transformación. Los últimos porque

los propios universitarios se dividen con respecto al carácter y al sentido de estas transformaciones, una vez que ellas pueden contribuir tanto para que la universidad se constituya en un motor de cambio de la sociedad global, como para erigirse en una fortaleza de defensa del *statu quo*.

1. MODERNIZACIÓN REFLEJA Y CRECIMIENTO AUTÓNOMO

Las tensiones y los traumas derivados de esta crisis múltiple ya son suficientemente fuertes para compeler a cada universidad latinoamericana a discutir su propia forma y a proponerse caminos de superación de sus problemas. Estos caminos son reductibles a dos políticas básicas, no simplemente distintas, sino opuestas, sostenidas con mayor o menor lucidez por todos los universitarios. Una de ellas es la de modernización refleja, fundada en la suposición de que, agregando ciertos perfeccionamientos o innovaciones a nuestras universidades, las veremos acercarse cada vez más a sus congéneres más avanzados hasta volverse tan eficaces como aquéllas. La otra política, que designamos de crecimiento autónomo, parte del supuesto de que la universidad, como una subestructura insertada en una estructura social global, tiende a operar como una agencia de perpetuación de las instituciones sociales mientras actúe espontáneamente; y que sólo puede representar un papel activo en el esfuerzo de superación del atraso nacional, si intencionaliza sus formas de vida y acción con este objetivo.

La primera política no exige esfuerzos especiales para ser llevada a efecto, sea en el plano de la creatividad intelectual, sea en el de las relaciones externas de la universidad. La simple interacción espontánea de los factores dentro de la universidad permite perfilar una política

modernizadora, a través de la cual algunos sectores crecerán merced a la impetuosidad de sus dirigentes y otros se atrasarán, por razones opuestas. La universidad, como resultado residual de este entrecchoque, seguirá existiendo y ejerciendo su papel tradicional como lo hizo hasta ahora, inconsciente de sí misma y de la sociedad a que sirve. Puede hasta experimentar mejoras en sus servicios, gracias a la generosidad de programas internacionales y extranjeros de asistencia y de financiamiento, desde que asiente en conformarse según los modelos de estructuración que le sean propuestos y en ejercer los papeles de enseñanza, investigación y difusión que le sean prescritos.

La política de desarrollo autónomo exige, al contrario, el máximo de lucidez y de intencionalidad, tanto con respecto a la sociedad nacional como con relación a la universidad. Y sólo puede ser ejecutada mediante un diagnóstico cuidadoso de sus problemas, un planteamiento riguroso de su crecimiento y una elección estratégica de objetivos, necesariamente opuestos a los de la modernización refleja.

En tanto que la política modernizadora aspira apenas a reformar la universidad de modo de volverla más eficiente en el ejercicio de sus funciones conservadoras dentro de sociedades dependientes y sujetas a la expropiación neocolonial, la política autonomista aspira a transfigurar la universidad como un paso hacia la transformación de la propia sociedad, a fin de permitirle, dentro de plazos previsibles, evolucionar de la condición de un *proletario externo* que se limita a atender las condiciones de vida y de prosperidad de otras naciones, a la condición de un pueblo para sí, dueño del comando de su destino y dispuesto a integrarse en la civilización emergente como una nación autónoma.

Plantado en términos tan perentorios el problema de la crisis parece simple: se trataría de optar entre orienta-

ciones tan contrastantes que un mínimo de identificación con los intereses nacionales llevaría a la mayor parte de los universitarios a decidirse por el crecimiento autónomo. En cambio, la cuestión es mucho más compleja, porque estas opciones se ofrecen no solamente a la universidad sino a la sociedad entera, exigiendo que se decidan por una o por otra vía todos los sectores influyentes. Agréguese, aún, que la opción autonomista afecta enormes intereses invertidos dado que el mantenimiento del *statu quo* beneficia naturalmente a los sectores ya favorecidos por la estructura vigente y que su alteración pone en riesgo, por lo menos, algunos de sus privilegios.

Vale decir, que los problemas de renovación de la universidad, se encuadran dentro de opciones que se abren a la propia sociedad nacional, dividiéndola en dos sectores opuestos: los que propugnan por una actualización histórica correspondiente a la que experimentamos en la coyuntura de la independencia, al salir de la condición de colonias de metrópolis vueltas obsoletas para caer en la condición de áreas de expropiación neocolonial de las naciones pioneras de la industrialización. Y los que propugnan por la vía opuesta, de la aceleración evolutiva, por la cual América del Norte y el Japón, por ejemplo, se constituyeron en sociedades nacionales aspirantes al desarrollo autónomo, por la integración en la civilización como economías independientes y como culturas auténticas.

Efectivamente, vivimos hoy una coyuntura equivalente a aquella dentro de la cual amplios sectores de los más influyentes en la toma de decisión ya asumieron posición: aspiran a progresos parciales y reflejos como los experimentados en el pasado, cuando nos hicimos consumidores de los frutos de la industrialización ajena y no de sus semillas —tales como ferrocarriles, iluminación eléctrica, automotores, exportados por los grandes centros industriales. Es de señalar que las propias universidades actuales

de América Latina son también resultantes de esa modernización que las hizo surgir o las remodeló según el patrón napoleónico de organización de la enseñanza superior. En su calidad de trasplantes, ellas jamás alcanzaron autenticidad, porque sólo copiaron el modelo en lo que tenía de formal, sin buscar atender las funciones que él ejercía, en el contexto original, de transfiguración de la cultura nacional.

Dentro de la coyuntura actual, las fuerzas conservadoras aspiran a una nueva modernización que acreciente a aquellos progresos reflejos, el consumo de transistores y de computadoras y que propicie también la renovación correspondiente en la organización de las universidades. Esto es, siempre los frutos y no las semillas del saber y de la tecnología nueva: y siempre de modo de perpetuar la estructura de poder y las capas sociales por ella privilegiadas, aunque lo hagan a costa de condenar a las naciones latinoamericanas a perpetuarse en el papel periférico, de pueblos dependientes y expoliados que tuvieron hasta ahora.

También entre los universitarios, la opción modernizadora cuenta con muchas adhesiones, entre las cuales la de los pesimistas que niegan nuestras posibilidades de superación del atraso respecto de las naciones plenamente desarrolladas; la de los ingenuos que creen hoy, tal como lo creían nuestros abuelos, que éste es un camino de progreso continuo; y, finalmente, la de los oportunistas que sólo buscan atender a sus propios objetivos personales. Todos ellos actúan en la universidad como aliados internos de los que quieren inducir a América Latina a una nueva actualización histórica.

Por estas razones, el problema de la crisis de la universidad latinoamericana debe ser expuesto en términos más precisos: se trata de saber si es posible planificar una universidad que sirva a la transformación estructural en

sociedades cuyas capas dominantes no descan más que una modernización refleja que consolide, en lugar de debilitar, su dominación. Y si es practicable ganar a la mayoría de los cuerpos universitarios para una política de crecimiento autónomo de la universidad, a efectos de contribuir a que la sociedad nacional se encamine por la vía de la aceleración evolutiva.

La simple enunciación de este problema —que viene siendo planteado cada vez más frecuentemente y en forma perentoria en toda América Latina— es síntoma de que estamos experimentando ciertas transformaciones sustanciales en nuestro modo de encarar nuestras sociedades nacionales, nuestras universidades así como nuestro papel dentro de ambas. Estas transformaciones mentales no son gratuitas, sino que corresponden a una instancia de la coyuntura que atraviesa América Latina de transición entre la condición de atraso histórico y la del subdesarrollo. En el plano ideológico esta transición se expresa por dos modalidades de conciencia. La conciencia ingenua, propia de las naciones históricamente atrasadas que se caracteriza como resignada con su atraso y su pobreza porque sólo es capaz de percibir las como naturales y necesarias, y la conciencia crítica, correspondiente a la coyuntura del subdesarrollo que se caracteriza como rebelada contra el atraso, que percibe como antinatural y explica como causado por factores sociales erradicables.

A los contenidos de la conciencia ingenua, presentes en la sociedad y en la universidad, corresponde una política de modernización refleja; y a los contenidos de la conciencia crítica, una política de crecimiento autónomo. Eso significa que una lucha está trabada entre los portadores de estas dos concepciones en el cuadro de la sociedad global, como una disputa por apropiarse de la universidad a fin de conformarla según sus designios. Significa tam-

bién que el estado de subdesarrollo en que ingresamos por esta mutación ideológica, provocando una disconformidad cada vez más generalizada con respecto a la sociedad, lleva a amplias capas de la población a cuestionar todas las instituciones sociales, inclusive la universidad, indagando si cada una de ellas actúa en el sentido de la superación del atraso o de su perpetuación.

2. LA UNIVERSIDAD CUESTIONADA

Estas circunstancias son las que, por alteraciones ocurridas en la sociedad global y reflejadas sobre la universidad, la ponen en tela de juicio y le exigen una redefinición que justifique su forma de ser o que se proponga transformarla en consonancia con los reclamos del desarrollo nacional. En relación con este cuestionario, todos los universitarios son llamados a tomar posición. Aun los portadores de una conciencia ingenua, viendo desenmascarados los contenidos reaccionarios y exógenos de ésta, buscan redefinir su postura para formular una ideología modernizadora explícita. Esto se comprueba por el hecho de que ya nadie defiende la estructura vigente de la universidad que, aun en su forma más arcaica, genera tensiones insoportables. Y aún porque, hasta para proseguir cumpliendo sus funciones tradicionales, la universidad debe alterar sus modos de ser y de actuar. La postura crítica también se modifica y madura al verse desafiada a formularse como un proyecto propio de desarrollo autónomo, suficientemente explícito para hacer frente a la postura modernizadora que, no confiando ya en el espontaneísmo, se encamina hacia la formulación de programas de renovación. Y fue compelida a definirse simultáneamente con respecto a la sociedad y a la universidad, porque se volvía impracticable ser radical o aun progresista en relación con la sociedad, sin serlo también dentro de la uni-

versidad en cuanto a sus problemas de crecimiento autónomo.

Podría contestarse que nadie en la universidad se opone al progreso autónomo; que ésta es y siempre fue la meta de los universitarios latinoamericanos. Lamentablemente, este argumento es falaz. La mayoría de nuestros docentes universitarios —y entre ellos muchos de los más prestigiosos— exhibieron siempre una actitud conservadora o, cuando mucho, modernizadora. Vivieron y actuaron como personajes muy orgullosos de sus pequeñas hazañas, viéndose a sí mismos como inteligencias excepcionales y meritorias, sólo por serlo en el ambiente retrógrado en que vivían, vanagloriándose de las instituciones que creaban, precisamente por su vinculación y dependencia con relación a centros universitarios extranjeros de los cuales constituían meros apéndices. Aún hoy es frecuente tal postura en América Latina y en ella se asienta la política modernizadora, que argumenta a favor de las ventajas de los perfeccionamientos parciales alcanzados con la ayuda extranjera, pero está ciega por el estrecho alcance de sus aspiraciones. Para comprender esta estrechez, basta considerar que si las universidades latinoamericanas recibieran, en los próximos veinte años, ayuda extranjera veinte veces superior a la que obtienen ahora para programas modernizadores, al final de este plazo se encontrarían en la misma situación actual de atraso relativo.

La conciencia nueva, vuelta posible a América Latina en el tránsito del estado de atraso histórico al de subdesarrollo, tanto nos amplía la visión como nos plantea interrogantes. Nos advierte de los riesgos de la modernización refleja, porque nos hace más exigentes para con nosotros mismos y para con el contexto internacional en que nos insertamos. Aunque menos pobres y menos atrasados de lo que fuimos en cualquier tiempo, estamos más en rebeldía contra la ignorancia y la penuria, reducidas pero

no erradicadas y sin perspectivas de ser superadas en plazos previsibles. También esta nueva conciencia crítica es lo que nos lleva a ver lo existente como no natural e innecesario y nos hace interpretarlo como el resultado de opciones erróneas que buscaban atender los intereses minoritarios de la clase dominante en perjuicio de la población total. Es ella, aún, la que no nos consiente satisfacciones con los progresos parciales de naturaleza refleja que antes —y aun hoy— parecían deseables a tantos. Es ella, en fin, la que nos exige la formulación de un proyecto propio de autosuperación que abra a nuestras sociedades perspectivas de ingreso en la civilización emergente, por vía de la aceleración evolutiva, como pueblos que existen para sí mismos y no para servir a designios extraños y a la prosperidad ajena.

Con todo, cumple preguntar si será posible transfigurar la universidad, no por efecto de una transformación previa y revolucionaria de la sociedad como siempre ocurrió, sino como una anticipación que la haga una palanca de aceleración evolutiva. Esta cuestión plantea varias otras más concretas. ¿Pueden las naciones subdesarrolladas tener universidades desarrolladas? ¿Podemos financiar con los magros recursos del subdesarrollo la implantación de mejores universidades? ¿Qué tipo de organización debe corresponder a las universidades empeñadas en la lucha por el desarrollo nacional autónomo? ¿Será posible, mediante la institución del autogobierno y explotando las contradicciones de la propia clientela universitaria, reestructurarla para servir antes al cambio que a la preservación de la estructura social vigente?

En una respuesta preliminar y limitada a estas indagaciones queremos señalar que nuestras universidades son, probablemente, mucho más eficaces como agencias de preservación del *statu quo* de lo que sería necesario. En consecuencia, tienen delante de sí un margen inexplorado de

posibilidades de acción renovadora. Eso supone que nuestras responsabilidades en el mantenimiento del atraso en nuestros países sean más grandes de lo que nos gustaría admitir. En efecto, es en nuestras universidades donde se formó la mayor parte de los cuadros de la clase dominante, que condujo a América Latina por la senda descaaminada de la actualización histórica, al tiempo en que otras naciones, surgidas más tarde, se adelantaron a nosotros, progresando por la vía de la aceleración evolutiva. Es cierto que nuestra clase dominante nada perdió al orientarse por el primer camino, puesto que tuvo mucho éxito, a través de décadas, consiguiendo disfrutar un alto nivel de vida. El patronato en el ejercicio de la explotación económica, y el patriciado en el desempeño de cargos públicos, no sólo enriquecieron, sino que legaron bienes y regalías a sus descendientes a través de generaciones. Es el pueblo el que fue excluido del proyecto, porque se vio compelido a ejercer el papel de *proletariado externo* de los núcleos céntricos de un sistema económico de base mundial, destinado a mantener, con su trabajo, los privilegios de la clase dominante nativa y los lucros de sus asociados extranjeros.

Nuestros propios esfuerzos de conocimiento de la realidad física y social de nuestros países fueron probablemente menos de lo que podrían haber sido y para ellos las universidades no siempre hicieron la mayor contribución. Esto se puede comprobar por el hecho de que, en tantos campos del saber, contribuyeron menos a ese conocimiento que los científicos y pensadores extranjeros. Todavía hoy, la producción científica latinoamericana con respecto a su realidad es menos copiosa y, tal vez, también menos valiosa que la extranjera. Quien quiera entendernos, aquí o en otra parte, tendrá generalmente que recurrir antes a la bibliografía extranjera que a la nacional, en las diversas disciplinas científicas.

Aun la militancia estudiantil, tenida como la gran bandera de nuestra rebeldía y combatividad, por la generosidad con que la juventud universitaria se empeña en las luchas por la libertad y por el progreso, hizo menos, probablemente, de lo que podría haber hecho si estuviera comprometida en una lucha realmente revolucionaria. En verdad, la militancia no llega ni siquiera a consolidar un número considerable de personas en las posturas radicales de la juventud. La inmensa mayoría de nuestros estudiantes, una vez graduados, se convierte en ciudadanos dóciles y en profesionales eficaces en la defensa del orden vigente, con todas sus desigualdades e injusticias. Un análisis malicioso hasta podría estimar que la militancia estudiantil del modo en que la practicamos, corresponde a un entrenamiento que los dueños del poder se permiten proporcionar a las nuevas generaciones en su etapa de formación para mejor adiestrarlos en el ejercicio de futuras funciones de custodia.

¿Qué hacer, en estas circunstancias, si tantos profesores son cómplices del orden instituido y agentes del conservadorismo y si la mayoría de los jóvenes, cumplida su etapa de rebeldía juvenil, también se acomodan? Esta cuestión básica nunca podría ser propuesta por la conciencia ingenua; con todo, una vez postulada por la conciencia crítica, exige una contestación. Lo que nos cumple hacer, como intelectuales y como universitarios es, en primer lugar, explotar hasta el límite extremo la conciencia vuelta posible para el diagnóstico de la sociedad y de la universidad y para la formulación de una estrategia para la lucha nacional contra todos los factores conducentes a la actualización histórica. En segundo lugar, entregarnos a una militancia que permita llevar a la práctica aquella estrategia, conduciendo la lucha en la universidad, no como una barricada aislada, sino como nuestro sector de combate, en el cual debemos anticipar todas las transfor-

maciones estructurales factibles y que contribuyan a la renovación de la sociedad global. Nuestra meta como universitarios, es, pues, hacer de la acción docente y estudiantil un ariete que se lance tanto contra la universidad obsoleta y los que la quieren así, como contra nuestras sociedades atrasadas y los que están conformes con su atraso.

De este modo, ya no sería posible al universitario tener una posición progresista en relación con la sociedad —sin definir su posición correspondiente con respecto a la universidad. Esta postura se volvió imperativa para todos porque, queriendo o no, por acción u omisión, estamos asumiendo responsabilidades en la lucha que se traba para conformar la universidad a la nación —según un proyecto propio y global de crecimiento autónomo— o para servir a intereses antihistóricos y exógenos que saben precisamente qué tipo de universidad les conviene para América Latina, a fin de que ésta continúe siendo un apoyo de su prosperidad.

3. UNIVERSIDAD Y POLÍTICA

La crisis de nuestras universidades sólo puede ser entendida en el ámbito, en que ella se inserta, de la crisis general que desgarrá internamente a las naciones latinoamericanas, sometidas a las presiones opuestas de los que quieren inducir las a la actualización histórica y de los que quieren elevarlas a la aceleración evolutiva. Estas presiones se ejercen sobre las instituciones, pero de modo particularmente grave sobre las universidades, dividiendo sus cuerpos académicos en grupos contrapuestos y desencadenando el terrorismo cultural sobre las más auténticas y eficaces.

El cisma interno ya no opone a los universitarios unos a los otros dentro de las líneas del pluralismo republicano,

sino conforme a su postura modernizadora o autonomista. La primera está representada en los cuerpos académicos por dos tipos de profesores: el viejo magister tradicionalista que profesa un ideario mítico en nombre del cual hace todo para perpetuar la forma actual de la universidad; y el académico modernizador que se dejó ganar por centros exógenos de influencia y confía obtener ventajas de la ayuda extranjera, sin pagar precio alguno por ella. Los primeros, como una sobrevivencia del pasado, desaparecerán en el flujo generacional. Los últimos, si no son ganados para una conciencia crítica con respecto a la nación y a la universidad, tenderán a actuar como agentes de voluntades externas que expresan intereses opuestos a los de sus pueblos. La postura autonomista está representada por los profesores y estudiantes poseídos de una conciencia crítica que los advierte de los riesgos de la modernización y los despierta para la lucha por el desarrollo autónomo de la sociedad nacional y de la universidad.

En tanto o donde se mantiene vigente el régimen liberal, la universidad consigue imponer un *modus vivendi* a las instituciones reguladoras del orden, preservando cierto grado de autonomía. Siempre que se rompe la legalidad democrática, sin embargo, aunque la universidad se reconcentre en una actitud reservada, evitando contactos con los nuevos cuerpos gubernamentales, éstos acaban por entrar en choque con ella. Entonces sus casas de estudio son invadidas, sus profesores y estudiantes perseguidos, encarcelados, y muchos de ellos expulsados de sus países. El carácter recurrente de estas crisis no permite a ninguna universidad consolidarse porque, cuando una de ellas consigue desarrollar, a través de esfuerzos ingentes, una masa crítica mínima de recursos humanos y materiales para el ejercicio adecuado de sus funciones, justamente sobre ella recae la acción represiva. Así, a períodos de trabajo fecundo se suceden fases de conflagración, luego de las cua-

les hay que retomar las obras interrumpidas y las instituciones degradadas para rehacerlas y restaurarlas.

Se repite, de este modo, en América Latina de hoy algunas de aquellas coyunturas críticas que convulsionaron las universidades del pasado en el curso de las cuales surgieron nuevos modelos de estructuración universitaria. En la más grave de estas crisis, correspondiente a las revoluciones liberales, la lucha se trababa entre los representantes de un saber nuevo, contemporáneo de la civilización industrial que emergía, y los guardianes eclesiásticos de la universidad tradicional. Estos conflictos asumieron formas diferentes en los diversos países. En todos ellos, sin embargo, el nuevo saber conquistó la ciudadela conservadora que era la universidad y la transfiguró, simultáneamente con la transformación revolucionaria de todas las instituciones, para servir a nuevas estructuras de poder.

Habiendo vivido reflejamente ese proceso, copiando, después de cristalizados, los nuevos modelos de organización universitaria que entonces se crearon, estamos llamados a vivirlo hoy directamente. Pero ya no nos enfrentamos tan sólo con disidencias internas de la universidad. Luchamos contra fuerzas externas que, en su desesperación por mantener las estructuras vigentes de poder, juzgan necesario acallar y paralizar la universidad. Nuestros contendientes ya no son los clérigos, sino los militares formados también fuera de los medios académicos e igualmente sometidos a influencias extrañas. Son esos militares de nuevo tipo los que al imponer su tutela sobre la nación, se lanzan con toda furia contra las universidades como uno de los blancos preferidos de su acción represiva, porque la definen como intrínsecamente subversiva. Es de señalar que estos profesionales de la subversión de las instituciones políticas, los cuales no pueden admitir otro orden de subversión, a no ser el suyo, identifican en la universidad la fuente misma de una insurgencia porque ésta se vuelve

contra el orden vigente en lo que tiene de retrógrado, de injusto, de desigualitario y de incapaz de progreso. En estas condiciones, se vuelven más tensos los conflictos entre los custodios del *statu quo* y todas las fuerzas virtualmente insurgentes, inclusive —y, a veces, hasta principalmente— la universidad.

La intervención de estos militares regresivos en la vida política latinoamericana responde, esencialmente, al fracaso de las clases dominantes nativas que, al no conseguir asegurar un mínimo de progreso autónomo a sus sociedades, se volvieron incapaces de preservar las instituciones republicanas. Ante elecciones que fatalmente perderían —dado el descontento de la población y la emergencia de nuevos liderazgos reformistas o revolucionarios que le disputan el poder— la vieja clase se alía a los militares para imponer regímenes de excepción. Estos se constituyen como una entidad nueva en la vida política de América Latina porque no son identificables con las antiguas autocracias militares, por el carácter nacionalista y hasta progresista de algunas de ellas en relación con el perfil retrógrado de los nuevos gobiernos militares. Su característica más saliente es la falta de compromiso con el progreso y la autonomía nacional, que ellos sacrifican sin el menor escrúpulo al único valor al que efectivamente rinden culto: la preservación del viejo orden institucional y principalmente de sus bases económicas; el latifundio rural y la libertad de movimiento para las grandes corporaciones internacionales.

Su función efectiva es la de agentes internos de programas de actualización histórica de América Latina, regidos por América del Norte en nombre del combate al comunismo; pero destinados, en realidad, a defender los intereses invertidos en un sistema de intercambio y de explotación que nos condena al atraso, bien que les sea altamente lucrativo.

Esta falta de compromiso con el progreso y con la autonomía nacional aproxima las autocracias regresivas de América Latina a dictaduras ibéricas antes que a las de tipo nazi-fascistas. Estas últimas, a pesar de su carácter reaccionario, se preocupaban en cierta forma, del progreso social y del desarrollo nacional autónomo y se oponían a los centros de poder tradicional del imperialismo. Las de tipo ibérico son simplemente un mecanismo despótico de control del poder para preservar, a cualquier costo, los privilegios de una minoría nacional retrógrada, a costa de la condenación de sus pueblos a atornillarse en el atraso y en la penuria.

Tales son los regímenes regresivos que se multiplican por América Latina, presentándose como procedimientos preventivos contra la amenaza comunista de subversión del régimen, pero implantándose, efectivamente, para evitar que la voluntad generalizada de reforma y las aspiraciones de progreso de las poblaciones latinoamericanas, encuentren formas de ejercerse democráticamente.

Estas características de las dictaduras regresivas las oponen a los universitarios, haciendo de estudiantes y profesores, de un lado, y de los custodios militares, del otro, contendores irreductibles. Esta oposición se volvió frontal desde el término de la guerra, cuando los militares latinoamericanos, solos y privados de la ayuda de la intelectualidad de sus países, tuvieron que redefinir su papel y su función dentro de una coyuntura mundial que cambiaba radicalmente y que propiciaba ciertos movimientos de reforma institucional y de emancipación con respecto a la explotación neocolonial.

Es fácil imaginar la perplejidad de esos militares al ver transfigurarse la coyuntura internacional de múltiples potencias hostiles unas a las otras, que permitía cierta libertad de maniobra, para dar lugar a la hegemonía mundial

norteamericana de postguerra que hacía aparentemente inevitable la integración de América Latina en su esfera de poder, como área neocolonial.

Mayor aún fue su perplejidad ante la obsolescencia de sus armas y tácticas frente a nuevas formas de guerra, sobre todo la termonuclear, que implicaban contenidos técnico-científicos y costos financieros infinitamente superiores a las posibilidades de sus países. Es frente a esa situación nueva cuando los militares de América Latina, teniendo que redefinir su papel, se vieron atraídos por las campañas de *adoctrinamiento* llevadas a efecto por América del Norte para convertirlos en tropas locales puestas a su servicio. Desde entonces, se va forjando una nueva concepción estratégica que apunta a la subversión comunista internacional como el enemigo fundamental a combatir; que reserva a las fuerzas armadas latinoamericanas el papel de tropas auxiliares de la lucha antisubversiva; y que define como subversión cualquier movimiento social o político tendiente a promover las reformas estructurales indispensables para que las naciones latinoamericanas también vean abrirse perspectivas de desarrollo autónomo y autosustentado, generalizable a toda la población.

La separación tradicional entre universitarios y militares —graduados en diferentes escuelas superiores, sometidos a influencias externas distintas— facilitó un aislamiento creciente entre las concepciones de unos y otros con respecto a la nación y a la coyuntura mundial en que ella vive su destino y a sus respectivos papeles sociales y políticos. En estas circunstancias, precisamente en la etapa en que en América del Norte las fuerzas armadas se aproximaron más a las universidades, en la convicción de que sólo allí encontrarían los cuadros de alto nivel científico y tecnológico para alcanzar sus designios, en América Latina los militares y los universitarios entraron en conflicto

abierto. Estas dos posturas no son, en realidad, opuestas, sino complementarias, dentro de una estrategia general que predefine el papel de las fuerzas armadas en las áreas céntricas y en las periféricas. La aceptación pasiva de una posición periférica es lo que imposibilita a los militares latinoamericanos la percepción del valor estratégico de la ciencia y de la tecnología que se cultiva en las universidades. Concibiéndose a sí mismos como fuerzas auxiliares que sólo necesitan adiestrarse para maniobrar material importado, ven a las universidades de sus países como instituciones superfluas y como meros focos de agitación subversiva.

Una aproximación entre estos dos segmentos de la sociedad era tal vez posible, ya que un número creciente de universitarios manifestaba la disposición de utilizar los recursos de educación y de investigación de las universidades para la lucha contra el atraso de sus países y que muchos militares de orientación nacionalista, aunque derechista, aspiraban a formular un proyecto propio de desarrollo nacional autónomo. Jamás se acercaron, sin embargo, y hasta se separaron aún más cuando las izquierdas pasaron a proclamar, basándose en la experiencia cubana, que todos los militares eran irrecuperables para la democracia. En estas condiciones de alejamiento, muchos de los profesores y científicos más respetados por su lucha contra el atraso, así como diversos militares de orientación nacionalista y progresista, acabaron siendo proscritos de las universidades y de las fuerzas armadas por los altos jefes ganados por el *adoctrinamiento* norteamericano.

Estas dos concepciones opuestas fueron madurando desde formas larvales hasta procedimientos activos que se manifiestan en choques dramáticos entre estudiantes y profesores desarmados, pero concebidos como extremadamente peligrosos, y militares superarmados que se definen co-

mo custodios del orden vigente. En el empeño por mantenerlo intacto, desencadenan golpes preventivos, invaden universidades y, sobre todo, cierran justamente aquellas en que mejor se cultiva la ciencia y la tecnología. Este desencuentro fue agravado en los últimos años y ya son tantas las intervenciones militares en las universidades que, hoy, hay un mayor número de científicos y estudiosos latinoamericanos de alta calificación fuera de sus países, debido a la persecución política que por otra causa cualquiera, inclusive la tan discutida fuga de talentos. En realidad, las naciones latinoamericanas están sufriendo una sangría de intelectuales, científicos y tecnólogos de proporciones equivalentes a las que experimentó España en el pasado y que sumergió sus universidades en una mediocridad de la que hasta ahora no consiguió recuperarse. Esta intelectualidad expulsada de sus países, precisamente la más independiente y creativa, fue formada a través de décadas de esfuerzo y al costo de enormes inversiones nacionales. Su pérdida definitiva sería un daño irreparable.

Debemos señalar, sin embargo, que los militares de América Latina no son un grupo monolítico y sin fisuras. Hay entre ellos algunos oficiales abiertos a la conciencia crítica y a la búsqueda de salidas para la dependencia y el atraso. Donde prevalecen en las fuerzas armadas estos oficiales más lúcidos —como ocurre hoy en Perú— se estructuran regímenes nacionalistas-modernizadores, menos rígidos en sus relaciones con la universidad. Donde, al contrario, se implantan dictaduras regresivas —como ocurre en Brasil y Argentina— las tensiones tienden a agudizarse, asumiendo por veces el carácter de grave crisis que los militares buscan contrarrestar a través de las formas más brutales de represión. Lo que les confiere un aspecto de cuerpo de jenizaros es la organización jerárquica a que están sometidos que no les permite expresar opiniones divergentes con la ideología impuesta por los norteamerica-

nos. Por esta razón, hoy más que ayer, cumple a los intelectuales acercarse de los militares a fin de quebrar el aislamiento tan dañoso para ellos como para nosotros con el objeto de descubrir los oficiales que nos puedan ayudar en el diagnóstico de los problemas nacionales y en la formulación de estrategias comunes de lucha contra las fuerzas internas y externas que condenan nuestros pueblos al atraso y a la penuria. Las actitudes de reserva y evitación entre intelectuales y militares progresistas sólo sirven a los objetivos de colonización cultural de los norteamericanos.

4. RECOLONIZACIÓN CULTURAL

El éxodo de profesores se inserta tanto en el ámbito de los conflictos políticos entre universitarios y militares que constituyen su causa principal, como en el ámbito de la campaña de colonización cultural de que América Latina está siendo objeto. En efecto, los profesores expulsados van, en su mayoría, a América del Norte, juntándose a los millares de técnicos y profesores que las universidades, los centros de investigaciones de aquel país atraen directamente con su rica escala de salarios y con las facilidades que proporciona a la actividad creadora. En ciertos casos, como ocurre hoy en el Brasil, este éxodo está aún agravado por la sustitución de los profesores que emigran, por toda suerte de agentes oficiales de programas norteamericanos de asistencia y de ayuda que, en funciones docentes, asistenciales y policiales, vienen a *modernizar* nuestras universidades.

Nadie ignora que una serie de órganos internacionales y norteamericanos tienen, hoy, ideas muy precisas acerca del tipo de universidad que conviene a Latinoamérica; sobre la investigación que nos cabe realizar y sobre la naturaleza de la enseñanza que debemos suministrar.

Las actitudes asumidas por los universitarios latinoamericanos ante este peligro se pueden clasificar básicamente en dos tipos: una puramente *evitativa*, que consiste en denunciarlo a través de meros actos de indignación moral y cívica; y otra *cosmopolita*, que argumenta con la pobreza y las dificultades existentes para atender los requisitos mínimos del desarrollo cultural, propugnando por una complementación internacional que permita recibir las generosas donaciones que se ofrecen. Tanto el mero aislamiento que encierra a nuestra universidad en sí misma aumentando el desnivel cultural en que nos encontramos, como la actitud abierta e ingenua que permite y hasta aspira a una integración sin el conocimiento de los objetivos y de las intenciones que hay detrás de esas posibles ayudas, son posturas suicidas para la universidad.

Cuando se piensa en la generosidad con que fundaciones, banqueros y gobiernos extranjeros ofrecen préstamos dadivosos y patrocinan investigaciones, envían expertos solícitos en dar consejo y promueven conferencias interamericanas en las que la integración interuniversitaria alcanza el mismo nivel de importancia que los problemas del mercado común o de la defensa continental, cabe preguntarse: ¿qué hay detrás de todo ello? Y si bien no es posible sostener que toda la ayuda y todas las intenciones son intrínsecamente malas, ni que todas las reformas propiciadas son totalmente inconvenientes, es indispensable afirmar que ellas tienen contenidos políticos no explicitados.

La única forma de responder a esta política intencional de colonización cultural es realizar un análisis serio de toda su fachada generosa, que trate de develar sus propósitos ocultos y, sobre todo, formular explícitamente el modelo de universidad que conviene a nuestros países sobre la base de un estudio objetivo y realista de los problemas de la enseñanza superior y de la investigación científica y tecnológica con que nos enfrentamos.

Un argumento muy utilizado en favor de la aceptación de la ayuda extranjera es el de quienes dicen que, de rechazarla, las universidades latinoamericanas tendrían que paralizar casi toda la actividad científica que realizan, porque la misma depende casi exclusivamente de esa ayuda. De ello se desprende, por un lado, que nuestras universidades están incorporadas a un sistema internacional de investigación con una función subalterna bien definida; y, por otro, que las financiaciones externas se hacen en cumplimiento de un programa que expresa una política deliberada hacia nosotros.

Sería demasiado ingenuo pensar que Estados Unidos de Norteamérica, tan hábiles y fríos en toda su acción internacional —aunque también tantas veces desastrosos— dejen un campo de actividades de importancia tan decisiva como el de la actividad científica y el de la vida universitaria, librado al azar de las acciones desconectadas e improvisadas de diversos organismos públicos o privados. Todo indica que estos organismos están relacionados por pactos y que actúan mancomunadamente en un esfuerzo conjunto de colonización cultural de toda América Latina. Todo indica, además, que los planes de reforma universitaria formulados o inspirados por técnicos de tales organizaciones, responden a intenciones bien conocidas para ellos aunque no explícitas para nosotros. Es indispensable enfatizar que la única manera de responder a esta política intencional para con nosotros es tener, nosotros mismos, una política igualmente lúcida en relación con ellos.

Sólo por este camino podremos alcanzar, en algún tiempo previsible, aquel grado mínimo de madurez científica que nos permita experimentar un desarrollo autónomo de la cultura nacional. Sólo así seremos capaces de crear, un día, la universidad que necesitamos: una universidad or-

gánicamente estructurada, que atienda nuestras carencias. Para eso debemos orientarla no hacia un desarrollo reflejo como el que resultaría de proyectos ajenos, sino hacia un desarrollo que parta de la formulación de proyectos específicos que correspondan a nuestras aspiraciones de auto-superación y de progreso autónomo.

Estos problemas son a veces discutidos en términos de un dilema falaz representado por la opción entre actitudes nacionalistas y cosmopolitistas. La primera es definida como una actitud temerosa y evasiva frente a los contactos externos y, su opuesto, como una postura abierta a la convivencia igualitaria con la comunidad universitaria internacional, únicamente dedicada a la ampliación del saber y a su aplicación al progreso común. Cabe formular acá dos reparos: el nacionalismo no es una estrechez *chauvinista* sino que puede, por el contrario, conciliarse perfectamente con una actitud madura, de convivencia internacional. Por otro lado, el cosmopolitismo no corresponde a una amplitud de visión conducente a una convivencia mutuamente igualitaria en una comunidad internacional del saber. El nacionalismo es, para América Latina, la conciencia de que su atraso y su pobreza no son hechos naturales y necesarios y sólo persisten porque son lucrativos para ciertos grupos internos y externos. Es, también, la conciencia de que el subdesarrollo resulta del modo de implantación y de organización de las sociedades nacionales como proyectos foráneos destinados a servir menos a sus mismos pueblos que a otros. Corresponde, además, a la percepción de que las relaciones latinoamericanas en el contexto mundial, según como se las oriente, pueden contribuir tanto para eternizar la dependencia externa y el subdesarrollo de ella resultante, como para superarla.

Esta conciencia se empieza a manifestar hoy en América Latina, tal como maduró ayer en cada nación moderna, a medida que ella se consolidaba como un estado nacional

capaz de dirigir su propio destino, de proponerse un proyecto propio de estructuración tratando de atender las condiciones de su supervivencia y de su progreso entre los demás pueblos.

A esta conciencia corresponde una postura universitaria que precisa ser lograda como requisito previo del desarrollo, tal como ocurrió en Francia, en Alemania y en el Japón. Esta postura es la afirmación de la nación como el cuadro dentro del cual cada pueblo vive su destino en convivencia con los otros pueblos, pero sin tolerar que sirva de condición de existencia y de prosperidad para nadie en perjuicio de sí mismo y al desmedro de su autoconstrucción.

El cosmopolitismo es, para los latinoamericanos, la actitud opuesta, de miopía y de complejo de inferioridad hacia los contenidos nacionales de su cultura y de exaltación hacia los pueblos avanzados y de ingenuidad o complacencia frente al carácter expoliativo de los vínculos de dependencia externa. Tal actitud, sea ingenua o sea lúcida, conduce a sus portadores a actuar en la universidad y en la sociedad como agentes de designios extraños y ajenos. Los ingenuos operan como auxiliares espontáneos en la colonización cultural que se cobran con los honores del reconocimiento en el extranjero, de sus méritos intelectuales o tan sólo de su *imparcialidad* y *amplitud de miras*. Los lúcidos son instrumentos conscientes de la colonización cultural, y de hecho, pertenecen al contexto a que sirven, aunque sean nativos. Cuando extranjeros, son nacionalistas a su modo y con signo inverso.

La presencia y multiplicación de personas con esta postura en las universidades latinoamericanas es una consecuencia natural, aunque no inevitable, de la propia condición de dependencia de nuestras sociedades. Pero es también efecto de dos agentes causales: a) la campaña sistemática de adoctrinamiento de los cuadros universitarios y

su adscripción a programas foráneos, y b) la ausencia de una conciencia crítica generalizada que se capacite para ganar la lealtad de cada universitario para su propio pueblo y para desenmascarar las posturas cosmopolitas que atentan contra él, tanto por lo que pueden representar como prestación de servicios a designios ajenos, como por el hecho de que constituyen pérdidas de inversiones nacionales realizadas con escasos recursos.

Conforme señalamos, los altos cuadros científicos e intelectuales de una nación —y entre ellos hay que incluir la totalidad de la docencia universitaria— son el producto final de un largo y costoso proceso formativo que sólo al concretarse en ellos, como multiplicadores culturales, alcanzan su objetivo social último. La pérdida de estos multiplicadores por el éxodo de científicos y tecnólogos atraídos por mejores condiciones de trabajo y por más altos salarios en el exterior, o por su adscripción como participantes de proyectos foráneos de investigación y de enseñanza, es un daño excesivamente oneroso para la universidad y para la nación como para que pueda ser realizado sin sanciones o, al menos, sin una condenación moral explícita de toda la comunidad universitaria.

Lamentablemente, el grado de conciencia logrado en América Latina es todavía bajo respecto de este problema. Es común ver a científicos y técnicos recién llegados del extranjero demostrar desprecio por sus universidades atraídas que, a su modo de ver, no están a la altura de merecer su labor porque no les dan recursos para que la desarrollen a la perfección. Ninguno de ellos se siente responsable por dicho atraso, ni mucho menos solidario con la lucha por su superación. Sencillamente esperan que las autoridades universitarias encuentren modos y medios de proporcionarles las condiciones que tenía afuera y juzgan como un derecho el que les sean proporcionadas.

Muchas de esas personas, sobre todo aquellas que pasaron un tiempo suficientemente largo en el exterior como para desnacionalizarse, son un acervo perdido. En el caso de que regresen a una universidad de su país, tienden preferentemente a desencaminar a otros integrantes de ésta, más que a recuperarse.

En otros casos, una formación científica deformada por la misma universidad de origen y completada en universidades extranjeras, bajo la orientación de programas foráneos, puede conducir a los resultados desnacionalizados ya vistos, es decir, a inhabilitar a un joven científico para una labor fecunda en su propio país, porque la temática de sus estudios o los equipos y laboratorios que ellos requieren sólo se encuentran en el exterior. Con tales procedimientos, las naciones subdesarrolladas, consciente e inconscientemente, ayudan al desarrollo del saber y del progreso de las naciones avanzadas, exportando el capital más precioso y escaso de sus países, que es la mano de obra altamente calificada.

Una postura crítica en relación al cosmopolitismo no puede caer, sin embargo, en la actitud opuesta del patriotismo y la estrechez. La ciencia es, de hecho, una empresa humana universal, no susceptible de ser compartimentada; ninguna actividad científica puede, por esto, ser cultivada en el aislamiento, sin contacto y sin convivencia con la comunidad científica internacional por parte de los especialistas en cada campo del saber. Esta comunidad es la única capacitada para apreciar las nuevas contribuciones al conocimiento. En estas circunstancias, la comunicación externa es indispensable y debe ser ejercida a través de todas las formas de cooperación. Para ello es necesario, todavía, crear previamente —como resultado de un esfuerzo intencionalmente conducido— el núcleo local del saber con la masa crítica mínima que lo vuelva autosuficiente y

creativo en el plano nacional; que le dé la calidad necesaria para que sea admitido a la convivencia como parte integrante de la comunidad científica internacional; y que lo haga independiente en los criterios y lúcido en la definición de los caminos por los cuales la universidad sirva a su propio pueblo y no a intereses ajenos.

II

Modelos estructurales de universidad

Debemos precavernos contra ese tipo de retórica revolucionaria que hubiera inducido a Karl Marx a incendiar el Museo Británico simplemente porque forma parte de una sociedad represiva.

NOAM CHOMSKY

Todas las grandes estructuras universitarias modernas pueden ser definidas como productos residuales de la vida de sus pueblos, sólo inteligibles en cuanto resultantes de secuencias históricas particulares. Ellas son, en verdad, subproductos reflejos de un desarrollo social global que no se hizo a partir de la universidad y para el cual ella sólo contribuyó secundariamente. Por el contrario, este desarrollo una vez cumplido actuó sobre las universidades, proveyéndolas de recursos y exigiéndoles nuevos servicios.

A las naciones subdesarrolladas les corresponde enfrentar la tarea totalmente distinta de crear una universidad capaz de actuar como motor del desarrollo. Primeramente, entonces, hay que verificar si es posible invertir aquella secuencia, es decir, crear una estructura universitaria que no sea reflejo del desarrollo alcanzado por la sociedad, sino que sea ella misma un agente de aceleración del progreso global de la nación.

Teóricamente, ésta es una tarea factible, ya que las instituciones sociales no sólo contribuyen a mantener las estructuras vigentes en las cuales se encuentran insertas, sino que pueden contribuir también, en ciertas circunstancias, a la alteración de esas estructuras, ejerciendo una acción

renovadora. Es decir, que los poderes de modelación de la sociedad total sobre la universidad no son puramente mecánicos, sino que admiten ciertas alternativas, como se aprecia en el hecho de que las universidades del mundo alcanzan grados muy distintos de suficiencia en el cumplimiento de sus funciones fundamentales y presentan correlativamente, una amplia gama de variaciones estructurales y funcionales. Es ello lo que justifica un esfuerzo consciente por rehacer las universidades teniendo como meta darles la función adicional de no ser el reflejo de un desarrollo general, sino uno de los motores de aceleración del desarrollo nacional pleno y autónomo.

Para poner de manifiesto los obstáculos institucionales que dificultan a las universidades el cumplimiento eficaz de su papel y de sus responsabilidades para con la nación, es necesario realizar un estudio comparativo de las diferentes estructuras universitarias. Es lo que nos proponemos hacer a continuación, basándonos en un enfoque teórico que opera al nivel de modelo y tiene por objeto establecer los patrones fundamentales de organización, funcionamiento y alteración de estas instituciones. Esos modelos, en cuanto instrumentos conceptuales de análisis, no coinciden, naturalmente, con las universidades concretas, sino en sus características más generales. Pero facilitan su comprensión en un nivel más alto que el meramente histórico-descriptivo, porque permiten destacar tanto sus peculiaridades como sus uniformidades respecto del modelo teórico. Así es que se hablará de la universidad francesa, alemana, inglesa, norteamericana, rusa o latinoamericana como modelos conceptuales no coincidentes en sus detalles con cada una de las universidades concretas en ellos clasificables. Sin embargo, trataremos de construir estos modelos como padrones suficientemente uniformes como para ser considerados como distintas concretizaciones históricas de la estructura básica de las universidades.

Por estructura universitaria se entiende el conjunto y la integración de los órganos y de los procedimientos a través de los cuales las universidades cumplen sus funciones. En el análisis de estas estructuras hay que prestar atención tanto a sus componentes como a las conexiones que los integran en sistemas capaces de ejercer ciertas funciones a través de modos estandarizados de coactividad orientados para alcanzar ciertos fines.

En el caso de las universidades, los órganos y conexiones que los unen son cátedras, centros, institutos, escuelas, facultades, además de consejos, decanatos, secretarías, rectorado y aun los diversos procedimientos que los ponen en movimiento, tales como la matrícula, las clases, las carreras, los currícula y, asimismo, los papeles recíprocamente ajustados de estudiantes y profesores. Pero son, sobre todo, las articulaciones de todos estos órganos y estas actividades universitarias con ciertas necesidades de la sociedad, que hacen de ellas requisitos para la perpetuación del orden social global y, en ciertos casos, instrumentos de su alteración.

Las estructuras tienen ciertos atributos generales que deben ser considerados independientemente de sus formas como, por ejemplo, sus calidades de rigidez o de flexibilidad que facilitan o dificultan la adaptación a distintas situaciones, y que conducen a la corrección o el agravamiento de desvíos y deformaciones. Las estructuras están orgánicamente integradas cuando sus partes se coordinan unas con otras guardando un equilibrio interno que les permita actuar y crecer armoniosamente. Están, en cambio, enquistadas, cuando sus componentes pierden las relaciones mutuas con el conjunto para crecer como quistes a costa de la sustancia común y del desmembramiento de la totalidad.

Las relaciones internas y externas son funcionales cuando estas estructuras cumplen los papeles que de ellas se espera respecto a la perpetuación o alteración del sistema so-

cial, en consonancia con el progreso de la sociedad en que se encuentran. Son disfuncionales, por el contrario, cuando se descuidan aquellos papeles y, también, cuando, por desviaciones de su propia orientación, perpetúan situaciones anacrónicas, dificultando los cambios adaptativos y progresistas.

En el caso de instituciones creadas intencionalmente se da aun la circunstancia adicional de que sus modelos teóricos, al implantarse en el mundo de las cosas, sufren necesariamente ciertos ajustes que pueden deformarles en mayor o menor grado lo que hace necesario proceder al análisis periódico de la correspondencia entre el patrón conceptual básico y las formas que asumió al concretarse.

En estos análisis debemos siempre recordar que los modelos teóricos son *utopías* que se prueban en el examen de sus potencialidades hipotéticas de atender mejor a las funciones que se espera cumplan las estructuras, mientras que las formas reales se prueban por el diagnóstico de su carácter funcional o disfuncional. Cuando la disfuncionalidad es episódica, las estructuras pueden volver al modelo ideal mediante reajustes o extirpaciones de componentes enquistados. Pero cuando el retorno al modelo original no conduce a solución alguna, porque éste ya no cumple con las exigencias de una sociedad que cambió o debe cambiar, lo que se impone es la creación de un nuevo modelo utópico que inspire la configuración de nuevas estructuras más capaces de cumplir con las aspiraciones de la sociedad.

Las actuales estructuras universitarias, en tanto que productos histórico-residuales, reflejan menos las aspiraciones de los proyectos originales de sus creadores, que sus relaciones con la sociedad total en que se encuentran insertas, y las vicisitudes provocadas por los acontecimientos históricos que más la afectaron. Todas estas contingencias hacen de la universidad, principalmente, una agencia de conservación del *statu quo* y limitan al máximo sus posibilidades

de acción como motor de transformaciones. Al mismo tiempo le otorgan una extraordinaria capacidad de autopropagación, como conglomerado de intereses institucionales y societarios cristalizados en un equilibrio mutuamente satisfactorio.

Hay, sin embargo, ciertas coyunturas socioculturales en que se genera una conciencia crítica que lleva a la universidad a repensarse y proponerse cambios profundos que permitan romper la estructura cristalizada, eliminar sus contenidos más anacrónicos y alcanzar una forma nueva y viable. Son las crisis estructurales. Habitualmente se las define como aquellas tensiones institucionales que sólo pueden ser superadas a través de profundas alteraciones en la misma estructura institucional. Aplicado el término a las universidades indica un estado de tensión interna —entre sus componentes— y externa —respecto a sus relaciones con la sociedad global— que las imposibilita para ejercitar sus funciones sin generar, consecuentemente, conflictos paralizadores.

La función más genérica de una universidad es la de contribuir, mediante el ejercicio de su papel específico de institución de enseñanza superior, a llenar los requisitos de perpetuación o alteración de la sociedad global. Así que, no por el hecho de que una universidad sea rudimentaria y precaria cabe suponer que se encuentra en una crisis estructural; no lo estará en el caso de que corresponda a las aspiraciones de cultivo del saber y de formación de profesionales de una sociedad atrasada y resignada a su atraso.

La crisis estructural se instaaura cuando la sociedad y la universidad divergen y andan a distinto compás, generalizándose actitudes inconformes que empiezan a poner en tela de juicio todo lo que antes parecía aceptado, indagando de cada institución y de cada forma de conducta si contribuye a que las cosas permanezcan tal cual son o si, por

el contrario, contribuye a que se alteren de acuerdo a las nuevas aspiraciones. Desde entonces, la universidad pasa a ser repensada por una conciencia vívida que busca descubrir a qué agrupaciones de intereses tradicionales ella sirve y cuáles son los rumbos hacia donde sus tendencias de alteración la encaminan. Las opiniones se dividen, generando dos órdenes de descontentos cada vez más conflictivos: los que quieren reformar la universidad para volverla más quieta y conservadora y los que desean transformarla en una trinchera de lucha revolucionaria, aunque sea la única que se levante contra el orden social global.

A partir de estas actitudes opuestas, surgen diagnósticos contrastantes que ubicarán respectivamente la crisis en la universidad misma, que debe transfigurarse para lograr mayor disciplina y eficacia, o en la estructura social global cuya vetustez habría alcanzado límites extremos, exigiendo una transformación revolucionaria total. Para éstos la universidad sólo debe ejercer una función de barricada y cualquier idea de reforma les parece un riesgo que podría sofocar al inconformismo aún larvado. Los representantes más radicales de esta tendencia llegan a defender una universidad estancada como testimonio del atraso nacional.

En esta situación se torna imperativo para la universidad el llevar adelante un esfuerzo de reflexión sobre sí misma, con el fin de definir el papel que le cabe en la lucha contra el subdesarrollo. Ello equivale a plantearse un nuevo programa de reformas que permita a la universidad movilizarse para impedir que una intensificación de las tensiones conduzca sólo a robustecer aún más la vieja estructura. El paso previo a la formulación de ese programa consiste en proceder al más riguroso diagnóstico de los problemas con que se enfrenta la universidad, teniendo como objetivo oponer a la conciencia ingenua —incapaz de ver su carácter retrógrado, predispuesta a valorar peque-

ñas realizaciones meritorias, a proponer soluciones de modernización o a agotarse en actos de pura desesperación— una conciencia crítica, capacitada para ver la universidad como resultado de la presión de múltiples contingencias espurias y para apreciar el ámbito de variaciones que presenta a fin de, a la luz de estos conocimientos, planificar el modelo de universidad nueva que conviene a los pueblos que se retrasaron en la historia y que la necesitan como instrumento acelerador del proceso y de la revolución social.

Los diferentes grados y modos por los que las universidades de los países desarrollados lograron su relativa suficiencia indican que hay ciertas innovaciones fertilizantes que es útil conocer porque pueden facilitar el cumplimiento de las funciones universitarias específicas y hacerlas cumplir un papel de aceleradores intencionales del cambio social.

Ello significa que no hay que reinventar la universidad. Pero tampoco hay que copiar los modelos ajenos, incluso porque hasta las universidades más famosas y ricas están descontentas consigo misma. Necesitamos conocer la experiencia ajena, tan sólo para buscar soluciones propias, correspondientes a nuestras condiciones históricas y a nuestros problemas de pueblos que fracasaron en la lucha por integrarse a la civilización industrial moderna.

El desafío mayor con que nos enfrentamos consiste por ello en elaborar un nuevo modelo teórico de universidad que permita revertir el papel tradicional de la universidad —reflejo del medio social o réplica mecánica de los reclamos y presiones que se ejercen desde afuera sobre ella— para conformarla como un agente de transformaciones de la sociedad. Aunque extremadamente difícil, ésta es una tarea viable para las universidades latinoamericanas, en razón de su carácter de instituciones públicas, de la relativa autonomía de que gozan en la dirección de su vida

interna y, sobre todo, en razón de que nuestras sociedades están divididas en grupos sociales conflictuales, muchos de los cuales pueden ser atraídos para apoyar transformaciones que permitan a la universidad atender mejor a sus intereses dentro de líneas que también posibilitan la transfiguración de la universidad.

Conforme se señaló, las universidades latinoamericanas están sufriendo un proceso de transformación que las hace cambiar tanto espontánea como intencionalmente. Para poder intervenir más eficazmente en dicho cambio, contribuyendo a que la universidad del futuro coincida con las aspiraciones de las fuerzas renovadoras, es necesario reforzar las tendencias al cambio intencional y hacerlo para atender a los intereses del desarrollo nacional autónomo. Ello sólo será posible conociendo mejor los modelos principales de organización universitaria como alternativas a nuestro modelo de universidad. Y analizando cuidadosamente la coyuntura presente de las propias universidades latinoamericanas, para descubrir hacia dónde conducen las líneas de transformación espontánea en curso, a fin de desmascarar los intereses espurios que están detrás de los proyectos de actualización histórica de que somos objeto. Este será el tema de los próximos capítulos.

5. LA UNIVERSIDAD FRANCESA

El análisis que sigue no pretende ser una descripción de las variantes de las instituciones de enseñanza superior francesa del pasado y del presente, sino verificar cómo se desarrolló en Francia la idea de universidad en relación con los grandes procesos de transformación social que experimentó la nación francesa.

Conforme se señaló, la universidad francesa es más un producto de los impactos renovadores de la revolución industrial que un desdoblamiento vegetativo de la universi-

dad medieval de París. En realidad, la primera universidad de Francia moderna fue la empresa revisionista de los enciclopedistas que formularon una nueva visión del mundo y crearon un nuevo ideario político para una burguesía rebelde y comprometida con el progreso; nació fuera y en contra de la vieja universidad corporativa, cerrada, eclesiástica y aristocrática. Después de encender al mundo, dicha empresa tuvo que institucionalizarse y lo hizo bajo Napoleón y, finalmente, academizarse, bajo el signo del positivismo.

La enseñanza superior francesa, luego de la revolución y por un período de cien años (1793-1896), no fue más que un sistema de escuelas superiores autárquicas —que no respondían al nombre de universidad— organizadas como un servicio público nacional tal como la enseñanza primaria, la secundaria y la normal. Entre 1806 y 1808, Napoleón implantó un vasto monopolio educacional buscando unificar políticamente y uniformar culturalmente al archipiélago de provincias, en una nueva entidad cohesionada, la Francia republicana.

Su núcleo básico estuvo formado por las escuelas autónomas de derecho, medicina, farmacia, letras y ciencias. Separadamente, se estructuraron la Escuela Politécnica, destinada a la formación de los cuadros técnicos, y la Escuela Normal Superior, encargada de crear los educadores que actuarían como difusores, en toda la nación, de la nueva cultura erudita de base científica.

No es cierto que el seccionamiento de la universidad francesa la haya llevado a la decadencia. En los cuarenta años siguientes a la reforma napoleónica, Francia conoció el mayor período de florecimiento intelectual y científico de su historia.

La nueva universidad se implantó como contraposición a la antigua; las inclinaciones nominalmente humanistas de aquélla fueron sustituidas por un nuevo humanismo

fundado en la ciencia, comprometido con la problemática nacional, con la defensa de los derechos humanos y empeñado en absorber y difundir el nuevo saber científico y tecnológico en que se basaba la revolución industrial.

La tradición universitaria anterior sería sustituida en ese proceso transformativo por una burocracia racional, selectiva e impersonal, con sus defectos de rutina y formalismo que harían cada vez más difícil mantener e incentivar la creatividad cultural.

Recién bajo la Tercera República, en 1896, se reorganizaron algunas de estas escuelas dispersas, constituyéndose primero, en un Corpus de facultades autárquicas y después —bajo el nombre de *Universidad*— en una federación de unidades independientes. Quedaron separadas del conjunto la Escuela Politécnica, la Escuela Normal Superior, el Colegio de Francia, el Instituto y el Museo de Historia Natural, a los cuales se agregarían mucho más recientemente, el Museo del Hombre y el Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS).

De este modo, los órganos de enseñanza quedaron aislados de las entidades de cultivo del saber y de práctica de la ciencia. Fuera de la universidad permanecieron también muchas escuelas de nivel superior como las de Administración, de Comercio, de Agronomía y Artes y Oficios.

Este sistema disperso de enseñanza y de investigación tiene a París como su centro rector y se reproduce en las principales provincias de Francia, en forma de universidades subalternas.

La necesidad de desarrollar la investigación científica dentro de la Universidad trajo como consecuencia que la Escuela Normal Superior y la Politécnica, más que a la formación de maestros y de ingenieros —función para la que habían sido creadas— tendieran al cultivo de la ciencia, a la preparación de investigadores. Paralelamente, en otras facultades se organizaron diversos institutos de estu-

dios especiales, como entidades autónomas, aunque nominalmente vinculadas a las cátedras de la universidad y que hoy, sólo en París, suman más de treinta.

Jamás se restauró la antigua universidad corporativa y orgánicamente integrada, ni se creó ningún órgano coordinador. Aun hoy sigue vigente esta estructura federativa, en la que tienen vida y vigor las facultades y escuelas aisladas y no la universidad. El rector es un mero representante del gobierno que supervisa el funcionamiento de las escuelas.

En 1936, por iniciativa de Jean Perrin y Paul Langevin, se creó el Centre National de la Recherche Scientifique, buscando subsanar las deficiencias científicas de Francia, que no podían ser superadas por una universidad notoriamente burocratizada y obsoleta. El CNRS, que tiene sus propios laboratorios y bibliotecas y sus cuadros científicos reclutados por procedimientos no académicos, alcanzó en los últimos años un gran desarrollo. Merced a su actividad, paralelamente a la carrera universitaria, se desarrolló una carrera científica nueva que llevó a una duplicación de personal y de recursos, extraordinariamente onerosa para el país.

La formación de los altos cuadros científico-intelectuales en la universidad francesa se hace a través de un procedimiento básico que consiste en orientar a los que alcanzan la licenciatura hacia la agregación. Esta se logra mediante concursos públicos, abiertos a candidatos de toda la nación, que se realizan anualmente en París, sobre la base de un mismo programa para cada materia y constituye la vía de acceso a la docencia universitaria.

La preparación de este concurso exige varios años de estudios intensivos posteriores a los estudios académicos, que deben ejercerse simultáneamente con la actividad docente en la enseñanza media. Este procedimiento, aunque provechoso para los estudios humanísticos, se convierte en

francamente malo para los licenciados en ciencias, ya que los obliga a alejarse de los grandes laboratorios en su período de formación y en la edad en que es más alta la creatividad científica.

A través del proceso de *agregación* se forma un tipo particular de intelectual erudito y una categoría especial de científicos orientados a volver a la universidad después de su paso por la enseñanza media. El conjunto de estos intelectuales forma una aristocracia que contribuye a la integración de la enseñanza superior con la media y permite elevar el nivel de esta última. Pero ello se consigue a costa de inconvenientes graves para la actividad científica. Primero, porque desgasta en años de labor docente a jóvenes científicos de talento creador. Segundo, porque sólo encamina directamente hacia la investigación a los jóvenes de menor talento que, no pudiendo triunfar en el concurso, se profesionalizan precozmente como científicos.

La forma de preparación de los altos cuadros de la universidad francesa parece basarse en dos presupuestos: a) que los científicos son sabios, lo que no corresponde a los hechos, ya que si bien ambos deben ser personas de alto talento, los científicos pueden ser entrenados en pocos años para operar creativamente en las fronteras del conocimiento, mientras que la sabiduría sólo puede surgir de esfuerzos persistentes realizados a lo largo de muchos años de estudios y reflexión, y b) que el concurso público, como procedimiento selectivo esencialmente democrático, es el sistema ideal para el acceso a la universidad, cuando la verdad es que estos certámenes demuestran más las cualidades retóricas y de versatilidad polémica que la capacidad creadora aplicable al progreso del saber. Por esta razón, los concursos quizá se presten para elegir intelectuales de perfil humanístico, pero no sirven para seleccionar científicos.

Los atributos esenciales de la estructura universitaria

francesa son: la primacía de la agregación como procedimiento básico de selección; el París-centrismo, el burocratismo, su carácter de sistema más atento a los exámenes que a la enseñanza y su dificultad de atender a los reclamos de amplificación masiva de las matrículas, además de la incapacidad de integrar los sistemas universitarios de enseñanza y de investigación.

El burocratismo se revela de mil modos, pero, sobre todo, por el hecho de que las universidades francesas funcionan como reparticiones públicas, en las que los docentes son funcionarios estatales cuya posición en el escalafón confiere el rango efectivo, independientemente de su grado de eficiencia académica como docentes y como investigadores.

El París-centrismo no sería, quizá, un gran inconveniente si la propia Universidad de París no hubiera decaído tanto, sumergida en el burocratismo y envuelta en una grave crisis de crecimiento¹ que la transformó en una vasta máquina impersonal de tomar exámenes y convulsionada por una agitación política más *izquierdista* que revolucionaria.

Estos vicios han hecho de la universidad francesa un conglomerado de pequeños núcleos débiles regidos por un centro obsoleto. Lo único que la salva es la aguda conciencia de sus propias debilidades alcanzada en los últimos años. Después de décadas de conformismo y de ingenua vanidad, el espíritu crítico y el deseo de reforma se manifestaron con estruendo, primero, en amplios debates, y luego, en verdaderas insurrecciones, que prometen devolver la antigua creatividad a la universidad y a la cultura francesas. Estos debates se desarrollan principalmente en torno al examen de las deficiencias de la universidad como cen-

¹Las matrículas en las universidades francesas, saltaron de 140 mil, en 1950, a 455 mil, en 1965.

tro docente; al análisis de las alternativas de ampliación que le permitan recibir y educar al alud de estudiantes que buscará ingresar a sus escuelas en las próximas décadas, y al cuestionamiento del papel de la universidad en la lucha por la transformación de la sociedad global.

El aspecto más positivo de estos debates fue demostrar que, frecuentemente, los estudiantes están más maduros que sus maestros para la crítica de la universidad y para la formulación del papel de la sociedad francesa en un mundo en transformación rápida, del cual Francia ya no es el eje, sino un mero componente.

Las expresiones más candentes de este espíritu de contestación fueron alcanzadas recién, en el curso del *movimiento de mayo*. Aunque frustrado en sus objetivos revolucionarios más ambiciosos, este movimiento colocó en marcha una nueva reforma universitaria, preparando los cuadros que irán a combatir por ella y, sobre todo, postulando soluciones para los problemas fundamentales de la universidad moderna. De entre éstos se destaca, la reivindicación del cogobierno por comisiones paritarias de estudiantes y profesores; la exigencia de implantar una *universidad crítica* que incorpore los *contra-cursos* a los programas ordinarios de actividad universitaria; la proposición del derecho de los estudiantes para juzgar a sus profesores en su eficacia docente, tal como son juzgados en su desempeño estudiantil; y el desenmascaramiento de los sistemas tradicionales de exámenes y concursos.

Más importante todavía que estas proposiciones, fue la formulación de las aspiraciones extrauniversitarias, tales como: el rechazo a las barreras impuestas a las relaciones entre la juventud universitaria y la trabajadora; la redefinición del papel de los intelectuales en la formulación de un ideario nuevo para las *sociedades de consumo*; y la exigencia de que la universidad se convierta en la agencia fundamental de elaboración y difusión de la crítica al ré-

gimen capitalista, a las formas presentes de institucionalización del socialismo revolucionario y hasta a la misma civilización emergente.

Las estructuras universitarias de América Latina, como veremos más adelante, fueron en gran medida copias de la matriz francesa del siglo XIX. El descontento de los propios franceses con aquel modelo en su forma actual convierte la exaltación de los viejos académicos latinoamericanos por sus universidades, en un verdadero anacronismo.

6. LA UNIVERSIDAD INGLESA

En Inglaterra hay, actualmente, una veintena de universidades, tan diferentes unas de las otras que difícilmente se puede hablar de una estructura universitaria típicamente británica. Puede hablarse, en cambio, de una pirámide de escuelas superiores con Oxford y Cambridge en su vértice, dos docenas de subuniversidades, en el cuerpo y un millar de instituciones de enseñanza de tercer nivel en la base.

Oxford y Cambridge, quintaesencia de la universidad de perfil aristocrático, fueron en su origen instituciones eclesiásticas destinadas a recibir y a educar a los hijos de la nobleza o a personas de alto rango social para el desempeño de sus papeles como miembros de la clase dominante. Es decir, para enseñarles a tratarse entre sí con elegancia y al pueblo con la conveniente urbanidad y distancia y dotarlos de versatilidad general necesaria para el ejercicio del mando o el goce de la riqueza. Sus egresados raramente rendían exámenes finales, ya que les bastaban algunos años de vida en común en el campus y de convivencia en los *colleges* para familiarizarse con la etiqueta inglesa y permitirse, en ciertas ocasiones, referencias a autores clásicos sin caer en el mal gusto.

En el pasado estaban organizadas como comunidades universitarias integradas con *colleges* donde vivían los estu-

diantes bajo la orientación de tutores personales y con facultades donde era impartida la enseñanza especializada. Esta organización bipartida permitía combinar la orientación tutorial de la formación personal de cada estudiante con la frecuentación de cursos regulares, donde recibían su formación —en leyes, en medicina, en biología— si pretendían lograr graduación académica. La mayor parte de los profesores eran clérigos, obligados al celibato.

A pesar de que los *Principia Mathematica* de Newton son de 1687, Cambridge recién implantó su primera cátedra de investigación científica en 1794. No lo hizo como un órgano integrado en el corpus académico sino como una novedad, sin sospechar que ella vendría a dar una nueva dimensión al saber. Esta situación permaneció incambiada hasta 1860, cuando se hicieron algunas reformas sustanciales, como respuesta a los reclamos de la revolución industrial en el campo de la formación de personal técnicamente calificado para el trabajo.

Simultáneamente, las mismas fuerzas actuaron sobre la enseñanza general promoviendo la creación de universidades utilitarias, de modelo opuesto a Oxford y Cambridge, que reclutaban sus estudiantes entre la clase media y se dedicaban a preparar médicos, agrónomos, ingenieros y expertos en comercio. En Londres se organizó una institución universitaria especializada en tomar exámenes para otorgar *títulos externos* a estudiantes preparados en los *colleges* de las provincias. Sin embargo, la mayoría de los títulos profesionales eran dados aún, por las respectivas corporaciones. Prosperaron también los cursos por correspondencia u otras formas de preparación como los *sandwich-courses* que implicaban la alternancia de períodos de estudios y de trabajo en la especialidad respectiva.

La competencia de esta intelectualidad nueva, de formación laica, con profundo interés por las ciencias y la tecnología y la emulación con los sabios alemanes, cuyo presti-

gio crecía en toda Europa, obligó a Oxford y Cambridge a dar una atención preferente a la formación de investigadores del más alto nivel, así como a dotarse de laboratorios y bibliotecas modernos.

Inglaterra desarrolló así una extraordinaria variedad de tipos de formación de tercer nivel, consiguiendo crear un estrato universitario del más alto patrón en Oxford y Cambridge y diversos estratos más bajos, que proveían los cuadros necesarios para hacer funcionar la sociedad inglesa. Así surgieron, simultáneamente, tanto pensadores y científicos de alto nivel como gran número de profesionales competentes y operarios altamente calificados.

La simbiosis dentro de la cultura inglesa global de estos perfiles opuestos de formación académica, dio como resultado un sistema eficaz que, incluso preservando el carácter aristocrático de las viejas universidades, permitió crear una variedad extraordinaria de otras formaciones, elevar el nivel científico-profesional y generalizar la educación de nivel superior.

Aun después de la decadencia del imperio británico y del empobrecimiento de la nobleza, en el período entre las dos guerras mundiales, el sistema aristocrático de la enseñanza se mantuvo. Ello se debió a los grandes subsidios de los poderes públicos que siempre proporcionaron mayores donaciones a las dos universidades reales, sobre todo porque los componentes del órgano estatal que costea la enseñanza superior, se encontraban bajo el control de los agentes de la aristocracia universitaria.

Las nuevas universidades de carácter técnico-científico que se están implantando ahora en Inglaterra no se modelan ya según los patrones demasiado onerosos de Cambridge y de Oxford, sino que asumen formas nuevas de organización en las que no se asegura la residencia en el campus y reducen la tutoría a una asistencia ocasional.

Por todo esto, la universidad inglesa, igual que la francesa, muy poco tiene que enseñar en cuanto modelo de estructuración universitaria. También en ella la conciencia de sus deformaciones e insuficiencias que recién despierta nos enseña más que los estudios normativos hasta ahora producidos por académicos ingleses.

7. LA UNIVERSIDAD ALEMANA

La universidad moderna de Alemania surgió en el curso de un proceso similar de edificación nacional, que América Latina está ahora llamada a vivir. Inglaterra y Francia, pioneras de la revolución industrial, habían ordenado el mundo según sus intereses, implantando un vasto sistema imperial de nuevo tipo, que ponía a su servicio todos los pueblos de la tierra, sea bajo un régimen colonial, sea incluyéndolos en sus áreas de explotación neocolonial. Alemania había quedado atrás, experimentando sólo los efectos reflejos (principalmente los negativos) de la nueva civilización. Sometida a este encuadramiento, su población como la de toda Europa central, empezó a transformarse en masas excedentes de mano de obra exportable por haber sido desalojada del trabajo agrícola y artesanal urbano en proporciones más grandes de las que podía absorber el nuevo sistema productivo.

Como lo haría más tarde Japón, Alemania tuvo que realizar un esfuerzo intencional para alcanzar la renovación tecnológica que los países precozmente industrializados habían experimentado de modo más o menos espontáneo. Surge así un modelo tardío de desarrollo industrial, fruto de un esfuerzo deliberado para romper con la dependencia y edificarse como nación autónoma.

En el campo económico, la nueva política la formuló List; en el cultural, los filósofos laicos, principalmente Schelling (1803), Fichte (1807), Schleiermacher (1808) y

Humboldt (1810), que fueron los ideólogos del nuevo modelo de universidad alemana. Los rasgos dominantes de sus postulaciones eran el nacionalismo y la identificación con la política prusiana de unificación de Alemania, así como la valorización de la ciencia y de la investigación empírico-inductiva como instrumentos de autosuperación.

Las autoridades estatales alemanas apoyaron a estos filósofos no por su pensamiento académico, sino porque ellos representaban la imagen de una Alemania autónoma, nacionalista y reivindicativa. La universidad alemana surgió, de ese modo, modelada según un padrón distinto del espíritu napoleónico que dominaba a la francesa. Sin embargo, surgió también como una destinación misionaria porque desde el comienzo se comprometió con las tareas de integración nacional y de la incorporación de la cultura alemana a la civilización industrial.

La primera estructura universitaria moderna de Alemania se integró con escuelas de letras, ciencias, leyes, medicina, teología y filosofía. Esta última unidad, bipartiendo las antiguas facultades de teología permitió a la filosofía constituirse en una rama independiente, más identificada con la ciencia que con la religión. Sobre ese mundo académico laicizado, actuaron filósofos y pensadores como Hegel (1770-1831), Goethe (1749-1832), Max Scheler (1874-1925) y Max Weber (1864-1921) que expresaron nuevas visiones del mundo, que no sólo darían un prestigio creciente a la filosofía alemana, sino que vincularían la universidad al esfuerzo nacional de desarrollo aportándole una ideología explícita. La ciencia se implantó precozmente en la universidad alemana anticipándose históricamente a la industrialización del país. Al producirse ésta, encontró una base de sustentación en los núcleos de enseñanza superior capacitados para formar los tecnólogos y científicos que permitieron crear una química y una metalurgia

rápidamente desenvueltas para competir con las antiguas potencias industriales.

Así Alemania, tanto como potencia industrial cuanto desde el punto de vista cultural-universitario, fue fruto de la convergencia de una política intencional de desarrollo alcanzado tardíamente, a través de un esfuerzo lúcidamente conducido, en oposición a los procedimientos liberales de las potencias anteriormente desarrolladas.

La universidad nueva surgió, sin embargo, llena de contradicciones: fue progresista en su preocupación científica, en el rigor para conceder títulos académicos, en el espíritu de autoafirmación nacional y de compromiso con el desarrollo nacional-autónomo, pero, fue, al mismo tiempo, pusilánime frente al Estado, elitista, extremadamente jerarquizada y burocrática. Mientras duró el esfuerzo de dar categoría académica a nuevas disciplinas científico-profesionales y de preparar los docentes para ejercerlas, las universidades se mantuvieron vivas y fértiles. Luego el espíritu autoocrático convirtió los nuevos talentos en meros servidores de los *Herr Professor Doktor*, que detentaban las cátedras.

Durante aquellos años de pionerismo, las universidades alemanas crecieron como una red descentralizada de instituciones implantadas en diversas regiones en un ambiente de intensa emulación. Cada innovación lograda en Berlín, se adoptaba rápidamente en los núcleos provinciales. Y luego en toda el área oriental de influencia cultural alemana. Los jóvenes profesores tenían oportunidad de iniciar su carrera en cualquiera de ellas hasta establecerse en una cátedra propia allí donde le fuesen ofrecidas mejores condiciones de trabajo y de prestigio. Esta competencia activa contribuyó poderosamente a levantar y mantener muy alto el patrón de trabajo académico en las universidades alemanas que, durante décadas, fueron reconocidas como la expresión más alta del saber filosófico y científico.

Uno de los valores más ambiguos de la universidad alemana tradicional y de la moderna fue y aún es la llamada *libertad académica*. Es decir, de un lado, la libertad de opciones que se asegura al estudiantado para planear sus estudios eligiendo los curricula y cursándolos en departamentos de distintas universidades y por otro lado, la libertad del profesor para planear y dirigir sus actividades académicas atento únicamente a los requisitos de excelencia de las respectivas disciplinas. Para los estudiantes brillantes esta independencia para organizar sus planes de estudio y la libertad para transitar de una universidad a otra, compensando la rigidez catedrática, daba buenos resultados. En cambio, para el estudiante medio, tamaño libertad representaba, principalmente, una total irresponsabilidad que lo dejaba librado a sí mismo para errar cuanto quisiera.

Para los profesores alemanes, la libertad académica tuvo como contrapartida la aceptación servil de la ideología oficial. Así, el precio de la libertad fue el conformismo que redujo su ámbito de acción proselitista a la convivencia orgullosa de los *iguales* en tanto que *libres de espíritu*. Como éstos, sumado estudiantes y docentes, apenas alcanzaban a 20.000 en 1870 y a 50.000 en el período de la primera guerra mundial, la universidad no actuaba sobre la nación, sino sobre un círculo de selectos. Más tarde, la preocupación de no suscitar dificultades con el estado absolutista llevó a la universidad alemana a cerrarse más todavía sobre sí misma y a circunscribir sus indagaciones a especulaciones teóricas y tecnicismos desvinculados de las opciones que se abrían a la sociedad total. De ese modo, una vez cumplida su función de adoctrinamiento para la unidad nacional, se le proscribió de la discusión de las bases de la organización social. Marx, uno de los productos más altos de la universidad alemana, vivió toda su vida en el exilio, soportando condiciones de penuria extrema,

para preservar su libertad de repensar la estructura de la sociedad y de actuar para transformarla.

La característica organizativa básica de la universidad alemana fue el aislamiento de las tecnologías en escuelas técnicas sin facultades para conceder grados universitarios. Sólo el extraordinario desarrollo posterior de esas escuelas como centros de cultivo de las ciencias, les permitiría lograr que el Estado las declarara capaces de suministrar títulos y conceder grados académicos correspondientes a los universitarios. Permaneció, sin embargo, la dicotomía haciendo que la universidad alemana se desarrollara en dos líneas paralelas: la académica tradicional, por un lado, y las ingenierías, por el otro. Estas últimas, acabaron por constituirse en universidades técnico-científicas.

Otra característica de la universidad alemana fue el desdoblamiento de las principales cátedras en *institutos* con presupuestos propios cuyo monto dependía del prestigio extrauniversitario de los catedráticos responsables. Los más notables contaban con laboratorios y bibliotecas propias, para realizar la enseñanza y la investigación en forma integral. A la cabeza de ellos se situaban catedráticos superpoderosos a cuyo servicio y como meros ayudantes personales, se ubicaban los demás docentes que vivían la mayor parte de su vida en una posición subalterna, en aras de la gloria del *magister*.

En el período áureo de la universidad alemana, la actividad creadora de investigación sobrepasó cualquier preocupación por la enseñanza. Ello llegó hasta tal punto que la dirección de un instituto se negaba a los profesores más versados en la materia en cuestión, en favor de otros que hubiesen revelado más alta creatividad científica y cultural.

Más recientemente, la universidad alemana vio alterado profundamente su nivel de trabajo científico. Primero, por la degradación que sufrió bajo el nazismo, que liquidó el

tradicional apoliticismo académico, exigiendo y obteniendo una adhesión explícita a la filosofía del régimen y a sus designios. Segundo, por la evasión de los mejores profesores, ya sea como consecuencia de la persecución que sufrieron los judíos o los sospechosos de ser subversivos por oponerse al régimen. Por efecto de las mismas causas la universidad alemana degradó más aún el culto a los valores humanísticos y proscribió las ciencias sociales de la vida académica.

Después de la guerra, las universidades alemanas perdieron por migración o conscripción de las potencias victoriosas gran número de sus mejores científicos y tecnólogos.

Hoy día, se enfrentan al problema de rehacer sus cuerpos académicos, de reconquistar los antiguos niveles, de hacer frente al alud de nuevas matrículas que se elevó del 7% a más del 30% de los jóvenes de 20-24 años. Con el fin de atender a estos desafíos, Alemania se esfuerza por reconstituir y reformar sus viejas universidades y por crear otras nuevas. Su desafío mayor es el crear una generación de reformadores capaces de repensar la universidad con la misma osadía con que los sabios de la generación de Fichte reformaron la universidad medieval y de hacer frente a las exigencias de una nueva civilización, integrando en una unidad orgánica la universidad técnico-científica y la universidad académica.

8. LA UNIVERSIDAD NORTEAMERICANA

La sociedad norteamericana, como resultado del trasplante de pueblos europeos para nuevos espacios de ultramar, progresó en el Nuevo Mundo en las líneas de evolución que se estaban desarrollando en Europa. Pudo desarrollarse más todavía, por no tener que enfrentar las limitaciones de una tradición arraigada y de la rigidez en la estratifica-

ción social. En consecuencia, su universidad se estructuró como retoño de las universidades inglesas. Sin embargo, creció más libre, más democrática y más fecunda.

La universidad surgió allí en un ambiente en el cual se había logrado, por primera vez, la hazaña extraordinaria de alfabetizar prácticamente a toda la población. La motivación básica de ese esfuerzo estuvo en la formación protestante del pueblo norteamericano y en el afán correspondiente de que todos pudieran orar como es debido, esto es, leyendo *La Biblia*.

Cuando en el primer cuarto del siglo pasado la alfabetización en América Latina no superaba el 8% y en Francia no alcanzaba al 50%, en Estados Unidos, el 85% de la población blanca era alfabeta. Esta empresa educacional masiva fue llevada a efecto por las comunidades locales, conjugando los esfuerzos y recursos de la vecindad y se constituyó en la base del sistema educacional norteamericano. Las escuelas iniciales de una sola aula, se convirtieron en centros más complejos; más tarde, surgieron y se generalizaron cursos de nivel secundario y terciario casi siempre sostenidos por la comunidad local y comprometidos en la búsqueda de soluciones a los problemas de ésta.

Es flagrante el contraste entre este esfuerzo y lo que se hacía en América hispánica. Aquí la educación universitaria surgió en la época de la conquista, regida por el espíritu más fanático de la antirreforma. El estado español que las había creado y la Iglesia que las dominaba estaban preocupados fundamentalmente por erradicar las capas eruditas de los imperios teocráticos que conquistaron y sustituirlas por una nueva aristocracia. Luego de la guerra de conquista la explotación económica de la Colonia exigió que se organizara su dominación burocrática. Para ello surgen, sobre las sociedades iletradas de América, réplicas degradadas de Salamanca que enseñan la cultura clásica más erudita a los hijos de las capas privilegiadas.

Creciendo bajo la influencia de Inglaterra capitalista y en vías de industrialización, Estados Unidos se estructura como una economía dual, esclavista de plantación, en el sur, y de colonos libres, organizados en comunidades tendientes a la autosuficiencia económica, en el este. La primera, que era la verdadera empresa colonial lucrativa, crecería, como América Latina, dependiente y retrógrada; la segunda, que era principalmente una solución para las presiones demográficas europeas que obligaban a la exportación de mano de obra excedente, creció autónoma y cada vez más competitiva respecto de la metrópolis. Era más pobre que el sur, pero más igualitaria y preocupada sobre todo de estructurar instituciones de autogobierno, ocupadas principalmente en crear escuelas.

Allí surgieron los *colleges* norteamericanos, típicos, por su carácter utilitario y por su sentido auténtico. Al principio poco ambiciosos y ampliamente diversificados, pero al igual que las escuelas primarias siempre locales, funcionales y capaces de americanizar a cuanto inmigrante se sumara a los primeros pobladores, integrándolo en el mismo sistema de valores.

Creció así un sistema educacional de tipo opuesto al francés y al alemán; en lugar de una vasta burocracia nacionalizadora y civilizadora, la empresa educacional se realizó, en Estados Unidos, como un esfuerzo colectivo de comunidades que buscaban preservar los valores coparticipados e integrar en ellos a la nueva generación. No tuvieron como modelos a Oxford y Cambridge, sino a las escuelas superiores utilitarias que se implantaban sobre todo en las provincias británicas, fácilmente adaptables a las comunidades coloniales norteamericanas.

Estos *colleges* se fueron multiplicando hasta 1860, cuando una reforma los dividió en dos modelos opuestos de enseñanza superior. El primero tenía como patrón un modelo altamente ambicioso, cristalizado con la reforma de la

vieja universidad de Harvard y con la creación de la universidad John Hopkins que se alejaba del practicismo para dedicarse enteramente a la investigación científica y a la creatividad cultural, tanto como a la enseñanza superior en el más alto nivel. Su ideal básico pasa a ser el cultivo del viejo saber académico-humanístico, pero también del nuevo saber científico. Su forma de alcanzarlo era la creación de un cuarto nivel de enseñanza, a través de escuelas de postgraduados, destinados a impartir cursos y conceder títulos doctorales de cuño alemán.

El segundo modelo se implantó como una sistematización de las prácticas largamente experimentadas en las escuelas locales de nivel intermedio. Surgen, así los *juniors colleges* y los *land-grant colleges*. Algunos de estos últimos, como el de Massachusetts (MIT) evolucionaron hacia un patrón de enseñanza e investigación científica y tecnológica de alto nivel, especialmente dedicado a la ingeniería. La mayoría de ellos, sin embargo, se limitaron a dar una educación practicista, orientada hacia la agricultura y las artes mecánicas. Ellos cumplirían un papel fundamental en la generalización de la enseñanza superior dando ingreso a las mujeres en la universidad, por primera vez en el mundo y esforzándose por impartir toda clase de enseñanza que pareciera útil a juicio de la comunidad.

Durante un siglo, Europa e incluso América Latina, se burlaron de esas caricaturas de universidades. La reacción era, hasta cierto punto, natural, dado el carácter innovador del experimento norteamericano. Luego vinieron las revisiones. Primero, los europeos y recién ahora, los latinoamericanos, acabaron por comprender que, también en este campo, los norteamericanos se habían adelantado al resto del mundo, estableciendo un modelo de educación superior con potencialidades enormemente mayores, tanto en la elevación del nivel académico cuanto a la democratización de la enseñanza superior.

Los *juniors colleges* reciben estudiantes que concluyeron al *high school* para darles dos a cuatro años más de enseñanza, orientándolos tanto en la formación para el trabajo, cuanto en la elevación del nivel de cultura general, necesario a diversos tipos de actividades. Los *colleges* estatales reciben el mismo tipo de estudiantes, pero los prepara para la licenciatura en letras, ciencias y artes. Las universidades agregan estudios graduados y postgraduados, elevando a algunos de ellos al nivel de maestría y de doctorado.

En la práctica esta estructura académica se implanta como una réplica de la estratificación social. Los *juniors colleges* en virtud de su carácter abierto, son las instituciones de enseñanza superior de los pobres; los *colleges* estatales, que hacen una selección por rendimiento escolar, permitiendo el ingreso de sólo el 30% del total de los egresados de la enseñanza media, constituyen la culminación académica de la clase media en ascenso; las universidades, por último, a las que sólo ingresa el 12 o el 13% de los egresados de la escuela media y cuyos cursos y servicios son extraordinariamente caros, se destinan a la gente acomodada. Ciertos mecanismos de captación de talentos, a través de becas, permiten el tránsito entre estos tres estratos. Sin embargo, los tres tipos de instituciones son, para la mayoría del estudiantado, rutas distintas para la formación de élites académico-universitarias, de cuerpos profesionales y de personal en nivel superior para las actividades técnico-productivas y para los servicios, a las que se accede de acuerdo con la extracción social del alumno.

La característica distintiva de la enseñanza superior norteamericana es precisamente esa diversidad que permite formar a un tiempo cuadros científicos y humanísticos del más alto nivel, gran número de profesionales altamente competentes y una multitud de trabajadores comunes con preparación de tercer nivel.

En 1965, cerca del 40% de los jóvenes de entre 19 y 24 años frecuentan las escuelas superiores norteamericanas y su número crece rápidamente¹. Esta ampliación es una respuesta al desafío de la Revolución Termonuclear que exigirá, en el futuro, calificación de nivel universitario a toda la fuerza de trabajo.

En breve se podrá afirmar que un joven norteamericano que no frecuente la universidad será, únicamente por ello, un marginado. Este ya es el caso de la mayoría de los negros y de los emigrantes latinoamericanos, que, careciendo de oportunidades de educación superior por situarse en la capa social más baja siguen marginados del sistema social y productivo de Estados Unidos.

La estructura propiamente universitaria de Norteamérica se compone de cerca de 100 universidades que imparten el Ph. Dr., cada una de ellas con su organización propia y autónoma, con libertad para invertir sus recursos en los campos del saber que le parezcan más convenientes. Pueden así crear cuerpos docentes integrados, capaces de operar en alto nivel, dentro de un sector específico, sin la preocupación de cubrir enciclopédicamente todas las ramas del conocimiento.

En este sistema, la implantación de la graduación y del doctorado como proceso formativo de los cuadros superiores de cultura científica y humanística, fue lograda mucho más exitosamente que en cualquier otro lugar del mundo.

Caracteriza, asimismo, a las universidades norteamericanas el hecho de que cualquiera de ellas cuenta con vastos *campus*, que constituyen centros residenciales de profesores y estudiantes, así como también instalaciones para la práctica de deportes. Sin embargo, frente a la avalancha de

¹La proporción era, en el mismo año, de 24% para la Unión Soviética, del 16% para Francia, 7,5% para Alemania y del 4,8% para Inglaterra.

inscripciones se amplía el porcentaje de estudiantes que viven fuera del *campus* y de los que alternan períodos de estudios con períodos de trabajo, con el fin de costearse su propia educación.

Es posible describir la estructura básica de la universidad norteamericana, en cuanto modelo teórico, como una constelación articulada de diversos componentes, respecto al grado y al tipo de enseñanza que imparten. El egresado de la escuela media accede a la universidad por los departamentos de *estudios generales* de los *colleges* (*undergraduate school*) que le brindarán una preparación postliceal general, y lo califican para el trabajo. Esta enseñanza es todavía esencialmente propedéutica de los estudios superiores (*graduate studies*) que se desarrollan en los *colleges* o en *schools*. En ellos el estudiante ingresa directamente, si cursa estudios de medicina o derecho, o mediante la obtención previa del título de *bachelor* en el caso de que intente acceder a los departamentos de estudios para graduados, donde obtendrá la licenciatura o el grado de *master*, que habilita para el doctorado. Este último exige una preparación más larga y una cierta creatividad, demostradas en la preparación de una tesis que sea una *contribución publicable* sobre cierto campo del saber.

La formación de ingenieros, economistas, administradores, arquitectos y del profesorado secundario se hace, comúnmente, en *colleges* y escuelas especializadas y unilineales que toman directamente al egresado en la escuela media y lo conducen hasta diplomarse. Pero a los mejores de estos estudiantes también se les brinda, posteriormente, la oportunidad de seguir estudios de postgrado, pudiendo llegar hasta el nivel doctoral.

Otra característica distintiva de la estructura universitaria norteamericana es su autonomía funcional respecto del gobierno —aunque no de la de los financiadores privados— que se concreta mediante la gestión de los *board of trustees*

que controlan el desarrollo de sus actividades. En los últimos años, los aportes oficiales a la universidad crecieron tanto que su financiamiento se hace preponderantemente por el poder público. El mantenimiento de la gestión privada de las universidades sólo se explica por la idea arraigada de la cultura norteamericana, de que aquélla es de mayor calidad y eficacia que la oficial.

Es también característico del sistema norteamericano —y único en el mundo— la falta de burocratismo en sus universidades y la consecuente falta de seguridad y garantías en que se encuentra su profesorado. Este es contratado libremente para integrar los departamentos, como miembro de equipos en los cuales no hay necesariamente preeminencia de un catedrático, pudiendo haber más de un profesor del grado más alto trabajando conjuntamente. El departamento goza, sin embargo, de autoridad para despedir a cualquiera de sus miembros.

Estas características explican, por un lado, el espíritu altamente competitivo que lleva a las universidades a disputarse, por diversos medios, a los mejores profesores y, por otro, la posibilidad de atraer a profesores extranjeros de notoria capacidad. Las últimas crisis y guerras europeas provocaron una verdadera emigración de talentos hacia Estados Unidos y el mismo proceso continúa todavía hoy, concentrándose allí enormes contingentes de los más calificados especialistas de todas las naciones occidentales. Esta importación explica en parte el desarrollo científico norteamericano, mensurable indirectamente por el gran aumento de premios Nobel en ciencias obtenidos en las últimas décadas. Entre 1901 a 1920 los norteamericanos recibieron 10 premios Nobel, contra 143 de Europa occidental. En el período 1921-1940 la proporción fue, respectivamente, de 33 a 116. Finalmente, entre 1941 y 1959, fue de 89 para residentes en Norteamérica, contra 69 franceses, ingleses y alemanes. Los números referentes al incremento de

las matriculas (4 millones contra 1,3 millones) y de egresados (450 mil contra 200 mil) revelan que Estados Unidos superó en las últimas décadas a toda Europa. Hoy su único competidor efectivo es el sistema soviético y el potencial, China.

El desarrollo del sistema educacional de masas (excluidos los negros) de Estados Unidos puede ser dividido en varias etapas: la primera, de generalización de la alfabetización popular cumplida para los blancos ya en el período colonial; la segunda, de extensión de la escolaridad primaria a toda la infancia realizada en la segunda mitad del siglo pasado; la tercera, de extensión de la escolaridad de nivel medio, llevada a efecto entre 1900 y 1930 para el primer ciclo —*junior high school*— y desde entonces hasta 1950 para el segundo ciclo —*senior high school*— la cuarta etapa, todavía en curso, es la universalización de la enseñanza superior, iniciada en 1950 y que alcanzará antes del año 2.000 a la totalidad de los jóvenes capaces de frecuentar cursos superiores.

Según se observa, el problema crucial de las universidades norteamericanas no es el de la expansión cuantitativa como ocurre en todo el mundo. Su problema es el de enfrentar la crisis proveniente de las exigencias de la Revolución Termonuclear. Ello se manifiesta, hoy en día, principalmente, de dos formas. Primero, elevar las exigencias de calificación de sus cursos de tercer y cuarto nivel y, sobre todo, crear un sistema de educación continuada que permita *reciclar* periódicamente a todos sus cuadros superiores de la fuerza de trabajo. Segundo, soportar las presiones ejercidas sobre sus sabios y sus técnicos para participar en las tareas de la guerra. En efecto, la universidad norteamericana está experimentando una militarización intensiva que exige de los docentes e investigadores que se dediquen, cada vez más, a desarrollar for-

mas apocalípticas de destrucción de pueblos y de disociación social.

Esta conscripción no representa solamente la aceptación de tareas sucias, brutalmente opuestas a los ideales humanísticos que las universidades profesaron siempre, sino que representa también las formas más vejatorias de vigilancia. Cuando en 1963 los programas de investigación del Instituto Tecnológico de Massachusetts y de la Universidad John Hopkins, financiadas por el Pentágono, alcanzaron los 75 y 43 millones de dólares, respectivamente, se hizo evidente que el sostenedor de ese patrón tenía pleno derecho para dictar normas de seguridad e investigar la vida personal de los profesores. Se creó un sistema policial operado por el FBI, la CIA, y los servicios secretos de todas las fuerzas armadas, que colocó a los científicos bajo estricta vigilancia, tratándolos frecuentemente como traidores potenciales a su patria.

En esta universidad americana reclutada para la guerra, más que para el progreso del saber, lo que se espera de la matemática y de la física son nuevas bombas, rayos mortales y métodos de medición de la eficacia de los armamentos. De la biología y de la química, lo que se espera son gérmenes de enfermedades y gases alucinantes; de la sociología, sicología y antropología, proyectos de control estratégico-preventivo de capas sociales virtualmente revolucionarias y sistemas de utilización de los medios de comunicación con el objetivo de adoctrinamiento masivo¹.

¹La virtual militarización de las ciencias humanas —ya en sí más propensas a la justificación del *statu quo* que a su cuestionamiento— anuló cualquier posibilidad de que ellos ejercieran una función educativa general como difusoras de una visión del mundo fundada en la ciencia, que capacitase a las nuevas generaciones para la evaluación crítica de los problemas cruciales de su pueblo y de la humanidad de su tiempo. Cayendo bajo sospecha de servir in-

En este mismo ambiente, las lealtades tantas veces profesadas a la libertad intelectual, al progreso de las ciencias, a la autonomía frente al Estado y a los altos valores espirituales, fueron postergados frente a los imperativos nominales de la seguridad nacional. Esta virtual militarización del mundo académico norteamericano lo afectó, finalmente, en forma tan profunda que se convirtió en su principal problema haciendo cada vez más difícil el ejercicio de sus funciones tradicionales hasta provocar su crisis.

El efecto más hondo de esta conscripción fue paradójicamente la politización de la universidad. Asediada y presionada empezó a tomar una conciencia más lúcida de su papel, a inquietarse por el destino humano en una forma más activa y a preguntarse si no era su deber repensar las bases de la propia sociedad norteamericana. Los profesores más capaces y los jóvenes más combativos, que han tomado conciencia de esta nueva situación empezaron a aglutinar en torno de sí, a toda la población universitaria, ampliando el círculo de los inquietos.

En los últimos años, rebeliones estudiantiles empezaron a estallar en las universidades más importantes de Norteamérica. Lo notable es que ellas asumen formas muy similares a las conocidas en América Latina y que la sociología norteamericana atribuye a la mala calidad de los estudios. En realidad, estos conflictos expresan una honda disconformidad con el papel que la minoría dominante obliga a la nación a representar en el mundo, como sos-

tereses espurios, estas ciencias dejaron huérfana a la juventud universitaria al asumir una actitud evasiva y silente. O, lo que es peor todavía, al dejarse reclutar por las tareas de control social respecto a las capas marginales de la sociedad norteamericana y de las poblaciones virtualmente insurgentes del tercer mundo. Al mismo tiempo, entregaron las inquietudes de la juventud al adoctrinamiento de la vasta máquina estatal y empresarial de modelamiento de la opinión pública.

tenedora del atraso, al precio de las guerras más crueles; y la insatisfacción por el hecho de que las propias universidades sean dirigidas por los mismos jefes que degradan a la nación y la conducen al retroceso histórico.

9. LA UNIVERSIDAD SOVIÉTICA

La enseñanza superior en la Unión Soviética contrasta flagrantemente con los modelos examinados hasta ahora. Sin embargo, presenta tanto paralelismo como oposiciones altamente significativos con cada una de ellas. Respecto al modo de desarrollo espontáneo o intencional de la enseñanza superior, se aproxima más a la francesa y a la alemana, que a la inglesa y a la norteamericana. Tiene también de común con aquéllas su carácter burocrático, intencionalmente nacionalizador y civilizador. En cambio, se acerca a la norteamericana por la diversidad de líneas de formación, la amplitud de oportunidades de educación superior que ofrece y el alto nivel de la preparación científica y tecnológica que propicia. Con la francesa también tiene de común la mantención de un órgano universitario de cultivo de la ciencia —la Academia de Ciencias— con sus propios investigadores y laboratorios y con programas especiales de postgraduación.

Estas comparaciones formales dicen muy poco ya que el sistema de educación superior soviético sólo es inteligible en cuanto se lo relaciona con el proceso de implantación del socialismo. Sirven, sin embargo, para destacar cuánto tienen en común las estructuras universitarias como instituciones de cultivo y transmisión del saber humano cuyo entero dominio es condición esencial para que cualquier sociedad se integre autónomamente en la civilización de su tiempo. Tal paralelismo de imperativos es lo que vuelve similares en la estructuración y en los procedimientos a

universidades de sociedades tan dispares como son las capitalistas y las socialistas.

A partir de la Revolución de Octubre, los líderes soviéticos se abocaron a la tarea de transformar una universidad aristocrática intrínsecamente conservadora que respondía a la estratificación socioeconómica de la Rusia zarista. Su tarea era convertirla en una institución capacitada para formar los cuadros de dirección superior del Estado, de la cultura y de la economía, a través de un proceso de selección que ofreciese iguales oportunidades a cada joven y que, al mismo tiempo, los formara políticamente como revolucionarios.

Las soluciones iniciales fueron drásticas: no se admitía la matrícula de los jóvenes provenientes de antiguas capas privilegiadas, pese a ser los únicos que tenían estudios preparatorios para ingresar a las universidades. Esta solución pareció imperativa para evitar la reimplantación de la misma capa social en el poder, mediante la capacitación privilegiada de su nueva generación. Este y otros procedimientos hicieron descender enormemente los niveles de calificación académica, de competencia profesional y científica ya alcanzados, lo que, sumado a las enormes pérdidas de personal de nivel superior como consecuencia de la guerra, y la emigración masiva, generó problemas extremadamente difíciles para la elevación del nivel técnico-científico de la sociedad soviética. Sin embargo, la sucesión inducida de la antigua élite por nuevos y mayores contingentes universitarios de extracción popular dio sus frutos, ya que el nivel de calificación de estos últimos ascendió rápidamente hasta situarse en la actualidad, entre los más adelantados del mundo. Este contingente, operando como un multiplicador pudo elevar más tarde los patrones de calificación de la enseñanza en todos los niveles hasta formar una fuerza de trabajo altísimamente calificada.

Si bien fue posible la sustitución del estudiantado

antiguo por uno nuevo, de extracción social distinta, no se pudo alcanzar resultados similares con el profesorado, que siguió siendo el del antiguo régimen. El carácter señorial y jerárquico de la universidad soviética viene, probablemente, de esta supervivencia de los cuerpos docentes tradicionales dentro de la universidad nueva.

Las características distintivas del sistema soviético de enseñanza superior son:

1. La separación entre la enseñanza y la investigación profesional de alto nivel a que ya nos referimos;
2. La tripartición del sistema en universidades dedicadas a la enseñanza de ciencias y de jurisprudencia: en institutos tecnológicos de formación de ingenieros de la más alta calificación; y en escuelas superiores de medicina agronomía, pedagogía, administración, etc.
3. El carácter activamente competitivo que opera como un estímulo para que el estudiante trate de rendir el máximo y de destacarse de los demás, sabiendo que su carrera futura depende, esencialmente, de este esfuerzo, en el período de formación escolar.
4. La unidad ideológica de la enseñanza lograda mediante la adopción del marxismoleninismo que se imparte como método de investigación y como teoría general explicativa de la sociedad y la historia. Esta unidad ideológica, si bien confiere a la universidad soviética una organicidad de que carecen las demás universidades (desde que perdieron la unidad de base teológica de la universidad medieval), conduce a un dogmatismo inhibitorio del desarrollo de las ciencias y del florecimiento de un marxismo crítico.
5. El esfuerzo por responder al desafío del avance científico y tecnológico norteamericano, que produjo una liberalización operada primeramente en el campo de las ciencias experimentales y que prosigue ahora en el

campo de las ciencias humanas aunque en éstas sólo en forma muy débil.

6. La enseñanza organizada como un vasto sistema de descubrimiento, selección y cultivo de capacidades y talentos que tiene como base la totalidad de la población y, además, la integración de la educación superior con el trabajo productivo.
7. La conversión virtual del sistema educativo en un mecanismo de tamización que podrá ser utilizado, en el futuro, intencionalmente, como una forma de legitimación del mando de los estratos superiores.

Todas estas características, exceptuando la primera, responden a imperativos de la implantación del socialismo que importaba la adopción de una ideología revolucionaria, la reducción del carácter privilegiado de la educación superior, a través del ofrecimiento a todos de iguales oportunidades de ascensión social y, finalmente, al desafío de atenuar las diferencias entre el trabajo intelectual y el manual e infundir en los estratos superiores un sentimiento de responsabilidad social y de valorización del trabajo productivo.

La tripartición de las instituciones de enseñanza superior de la URSS es un desdoblamiento necesario en el proceso de selección y cultivo de talentos. Corresponde, en el sistema soviético, a la bifurcación que se encuentra en otros sistemas educacionales (un camino real conducente a la universidad y caminos subalternos de preparación masiva de la fuerza de trabajo general). Sin embargo, se diferencia de ellos porque en el caso soviético la tamización se hace exclusivamente basándose en la capacidad y la perseverancia revelada por el alumno y no en razón de la extracción social, que favorecía con cursos universitarios a las capas sociales ya privilegiadas por la riqueza.

Aunque en todas las líneas de formación superior del

sistema soviético de enseñanza se busque combinar el trabajo productivo con los estudios, existen distintas formas de alcanzar este objetivo. Tres son los procedimientos principales: los cursos diurnos intensivos para estudiantes con dedicación exclusiva; los cursos alternados con períodos de trabajo; los cursos nocturnos y la enseñanza por correspondencia, simultáneos con el trabajo.

Las tres líneas se articulan componiendo un sistema de oferta de educación intensiva, de recuperación educacional de los retrasados en los estudios y de puesta al día de adultos cuyas especializaciones avanzaron después de su graduación. Este sistema concilia, de algún modo, la difusión masiva con la selectividad más competitiva y con la enseñanza del más alto nivel.

La transición de una línea a otra, depende del rendimiento del estudiante que, de ser alto, da acceso a becas de estudio diurnos intensivos, postergando el período de trabajo para después de completada la primera etapa de formación académica. Cuando el rendimiento es menor, el estudiante sigue los estudios combinando el trabajo con cursos menos intensivos. Sin embargo, después de los exámenes básicos, que varían según la carrera, todos tienen oportunidad de completar su formación en períodos intensivos de dedicación exclusiva a los cursos.

Los inconvenientes derivados de la alternancia o simultaneidad del estudio y el trabajo son parcialmente compensados por un esfuerzo permanente realizado con el objeto de dar al estudiante oportunidad de entrenamiento en los campos más relacionados con sus respectivas especializaciones. Así, los estudiantes de institutos tecnológicos emplean sus períodos de trabajo preferentemente en los sectores empresariales de su especialidad, interfecundando de este modo la educación formal con el aprendizaje productivo. Los estudiantes de agricultura y zootecnia viven y se preparan en las empresas agrícolas estatales, familiarizán-

dose allí con toda suerte de tareas, en la medida que avanzan en sus estudios. Los de medicina y de pedagogía trabajan como auxiliares en servicios especializados de sus campos.

Únicamente los estudiantes de ciencias de la universidad y cierta proporción de estudiantes de los institutos politécnicos se dedican exclusivamente al estudio, postergando sus períodos de trabajo para después de la graduación o realizándolos como auxiliares de investigación, hasta la finalización de su preparación académica. Gracias a este procedimiento la Unión Soviética pudo orientar hacia carreras científicas y tecnológicas al 43,3% de su estudiantado (1959), cuando la proporción en Estados Unidos era entonces del 22,7%.

La postgraduación (*aspiratura*) se hace mediante becas que corresponden a un alto salario, conquistadas por méritos en los estudios académicos y que son dadas tanto por las universidades como por las Academias de Ciencias y aun por los diversos institutos politécnicos y escuelas superiores. Los graduados en carreras académicas hacen la *aspiratura* en tres años de estudios con exámenes, al fin de los cuales defienden una tesis para obtener el título de candidato en ciencias, que equivale al doctorado. El título doctoral soviético es dado por las Academias a los científicos de más alta creatividad de la nación, constituyendo así un grado académico mucho más alto que el *Philosophical Doctor*.

Los egresados de carreras tecnológicas hacen su postgraduación en formas variadas según los campos; una de las más comunes es la elaboración completa de un proyecto original referente a un problema concreto de su campo de especialidad que, si es aprobado, le confiere el derecho a recibir el diploma respectivo. Este procedimiento, constituye una innovación de enorme importancia

por el aporte que da a la elevación del nivel de enseñanza en las carreras tecnológicas.

El esquema básico de organización de la enseñanza superior soviética fue adoptado, con pequeñas alteraciones, por todos los países socialistas europeos. Cuba, en cambio, preservó ciertas características de su propia tradición universitaria aunque aprovechando mucho de la experiencia soviética. Más tarde se examinará el alcance probable de las innovaciones que fueron introducidas en la universidad cubana.

China parece buscar aún su propio modelo de enseñanza superior. Aparentemente, como objetivos cruciales, todavía procura combinar más orgánicamente, los estudios con el trabajo productivo; suprimir el estilo señorial y los signos de prestigio de la jerarquía académica, dando lugar al nacimiento de nuevas formas de incentivo para la creatividad científica e intelectual que no sean los estímulos económicos. Desafiados hoy por el expansionismo americano en el oriente, como lo fueron ayer los soviéticos —por el nazismo, primero, y por la física nuclear norteamericana, después— los chinos están realizando un esfuerzo extraordinario de autosuperación que empieza a dar sus frutos¹. Algunos logros extraordinarios como el desarrollo autónomo de la física nuclear, de la tecnología de la bomba y de los cohetes, así como de la

¹Los datos disponibles sobre China indican que de 1950 a 1959 ese país elevó su matrícula en nivel primario hasta el 40%; en nivel medio hasta el 14% y en su nivel superior hasta el 1% de su población. Estas proporciones corresponden a una matrícula global de 100 millones, en relación a los 48 millones de Estados Unidos y los 47 millones de URSS. China contaba en 1960 con un cuerpo de 250.000 científicos y tecnólogos, el 90% de ellos formados después de 1944. Esta expansión fue posible porque, en la misma década, China multiplicó por seis su estudiantado de nivel superior y orientó al 55% del mismo hacia las carreras científicas y tecnológicas (F. Harbison y Ch. A. Myers, 1964).

bioquímica (la síntesis de la insulina) muestran ya que los chinos han conseguido crear una ciencia y una tecnología del más alto nivel. Como esto sólo es posible a través de la implantación de un inmenso cuerpo de investigadores y de profesores de ciencias y como éstos, una vez constituidos, son automultiplicables, hay que admitir que China ya tiene o se acerca hoy a un tercer lugar mundial en lo atinente al sistema universitario y a la investigación científica.

La gran lección de la experiencia universitaria soviética y, aún más, de la China, es que una planificación cuidadosamente conducida permite elevar en pocas décadas el nivel de enseñanza y de investigación del atraso más hondo a las más altas cumbres, llenando así, los requisitos culturales indispensables del desarrollo pleno y autónomo. Sin embargo, tal planificación tiene como requisito previo la implantación de un *régimen socialista*.

10. NUESTRO LEGADO Y NUESTRA CARGA

Todos tenemos mucho que aprender de la experiencia ajena, sobre todo la de las naciones desarrolladas, en materia de organización universitaria. Pero nuestra capacidad de aprovechar esta experiencia vendrá de la comprensión que logremos de las condiciones en que se concretaron en nuestras universidades presentes, los modelos que las inspiraron; y de nuestra capacidad de crear un modelo nuevo de estructura que atienda mejor a los requisitos necesarios para hacerlas actuar como agentes nacionales de cambio socioestructural, progresista y autónomo.

En efecto, somos herederos de un legado y de una carga. Un legado positivo —muy poco utilizado— de antecedentes que indican cómo, en ciertas circunstancias, algunas universidades actuaron para promover la renovación y el progreso; y un legado negativo —que es nuestra car-

ga— representada por procedimientos a través de los cuales otras universidades fueron llevadas a actuar, principalmente como agentes de consolidación del *statu quo*. Hasta ahora, en América Latina, las universidades actuaron principalmente como agentes de mantención del orden instituido o, a lo máximo, de modernización refleja de sus sociedades. Colaboraron, pues, en la tarea de convertir a sus pueblos en consumidores más o menos sofisticados de productos de la civilización industrial. En su calidad de instituciones repetidoras y difusoras de un saber ya elaborado en otras partes, nuestras universidades no contribuyeron a integrar a sus naciones en la civilización industrial, como sociedades autónomas, sino a hacerlas más eficaces como entidades dependientes. Es basándose en esta herencia de legados y de cargas que se debe repensar la universidad latinoamericana y prefigurar la forma que deberá asumir mañana.

El legado de las universidades francesa y alemana del siglo pasado ofrece el ejemplo de instituciones que actuaron como agencias intencionales de integración nacional de movilización cívica y de incorporación de sus sociedades en la civilización de su tiempo. Su experiencia es tanto más preciosa porque hoy, en América Latina, nos enfrentamos con una coyuntura semejante de islas culturales llamadas a integrarse en unidades nacionales más vigorosas; de economías apendiculares que aspiran dejar de ejercer las funciones subalternas de complementos de las economías desarrolladas y de sociedades traumatizadas por los efectos de la modernización refleja, en el cuerpo de la civilización industrial que ellas experimentaron principalmente en sus impactos negativos, como la urbanización caótica y la marginalización de enormes masas de población.

Fue en coyunturas equivalentes, aunque más favorables, que una voluntad nacional motivó acciones transformado-

ras que crearon en Francia una organización universitaria nueva, desarticulada pero capacitada para contribuir a transformar una sociedad arcaica, seccionada en provincias heterogéneas, en la Francia moderna, unificada por la lengua, por un cuerpo de comprensiones comunes y por una actitud afirmativa hacia el mundo y hacia sí misma. Las universidades alemanas cumplieron más tarde, con eficacia aún mayor, el papel de agencias formuladoras de la ideología nacional y de instrumentos de superación del atraso relativo en que su país se encontraba frente a las naciones precozmente industrializadas. Sin embargo, nosotros, al copiar el modelo napoleónico francés apenas reproducimos su estructura formal sin capacitarnos para crear una universidad integradora de la nación.

Las universidades inglesas y norteamericanas nos enseñan de qué manera, por efectos reflejos, una estructura universitaria puede experimentar renovaciones espontáneas que le permitan acompañar y respaldar un proceso de intensa transformación social. En esos casos, en lugar de una acción intencional hacia el desarrollo hay una extraordinaria flexibilidad que hace a la universidad capaz de preservar su carácter aristocrático o clasista, aunque se vuelva, simultáneamente, capaz de formar, a través de múltiples agencias, todas las modalidades de especialistas universitarios en la cantidad y calidad requeridas para una enorme expansión industrial. Su experiencia tiene poco en común con la de América Latina y con la de todos aquellos países que tuvieron que encaminarse tardíamente hacia la industrialización autónoma, haciéndolo por un acto de voluntad requerido imperativamente para no caer o no someterse a condiciones de dependencia.

En este sentido, enseña muchísimo más la experiencia universitaria japonesa, que operó articuladamente con el esfuerzo nacional por la superación del atraso. Desde sus primeros pasos, la universidad japonesa fue programada

y planeada intencionalmente a fin de crear los cuerpos de docentes y los sistemas de enseñanza capaces de convertir a su sociedad en heredera de la ciencia y la tecnología en que se funda la civilización industrial. Con ello, contribuyó decisivamente para que resultara exitoso el proyecto nacional de evitar caer en dependencia externa—como ocurrió con diversos pueblos asiáticos— frente a la expansión imperialista. Obviamente, la Universidad, por sí sola, jamás lograría esta hazaña; pero sin la universidad ello no hubiera sido posible.

Otro legado proviene de la universidad soviética que enfrentó victoriosamente el desafío de formar un nuevo cuerpo de dirigentes nacionales comprometidos con el proceso de transformación revolucionaria de la sociedad y cada vez más capacitados para dominar, cultivar y difundir el saber moderno. En ese caso, alcanza límites extremos la intencionalidad en la dirección del proceso de transformación. Alcanza también el nivel más alto la concretización de los ideales de todas las universidades de seleccionar y cultivar talentos con base en toda la población, dando a cada joven la seguridad y el estímulo necesarios para que pueda esforzarse en realizar el máximo de sus potencialidades. Este sistema de amplia oferta de oportunidades y de ágil competencia, operando desde la educación primaria hasta la universitaria, es lo que confirió viabilidad al propio sistema social soviético. Así lo hizo preparando los cuadros políticos, científicos y técnicos de que carecía la sociedad, para salir del atraso y para situarse al nivel de las naciones más avanzadas. Y así lo sigue haciendo al proporcionar una justificación a la nueva estructura de poder, confiriendo legitimidad a la capa dirigente por el hecho de ser el producto final de una amplia competición educacional en la que participan todos los miembros de cada generación.

Mucho más que estos legados positivos fueron las car-

gas negativas de la herencia internacional en materia de organización universitaria que los latinoamericanos aprendimos e incorporamos. Entre los aspectos más llamativos de esta carga negativa, se destaca el carácter elitista tan inglés o alemán de nuestras universidades y la extraordinaria capacidad que desarrollamos para enmascarar con disfraces democráticos procedimientos absurdos como los concursos de cátedra que copiamos de los franceses.

Otra carga de esta herencia negativa es el estilo autocrático y patricio con que todavía se ejercen las cátedras en la mayoría de las universidades latinoamericanas. Hecho este atenuado, allí donde más avanzaron las conquistas de la Reforma de Córdoba, pero agravado, aun allí, por los efectos de la impregnación que sociedades netamente desigualitarias ejercen sobre sus universidades.

Una tercera carga negativa está en el carácter burocrático de nuestras universidades, que, como las francesas, no pasan de ser reparticiones públicas. En ellas, muy frecuentemente, órganos administrativos imbuidos de mentalidad burocrática ejercen una verdadera dictadura sobre los órganos consagrados a la docencia y a la investigación—contestando razones científicas y académicas con el peso de razones legales y contables.

Merecen ser destacadas asimismo otras cargas negativas de nuestra propia invención. Tales son: la tendencia de la universidad a actuar como agencia de empleos, sea de los políticos patricios, sea de los potentados académicos y, como rasgo peculiar, el mimetismo y la hipocresía académica que separan con distancias abismales los valores profesados y la conducta real, admitiendo un cultivo nominal de altos valores que nada tienen en común con la práctica misma de la vida universitaria, tal como se la ejerce.

Para ejemplificar sencillamente esta oposición basta recordar la frecuencia con que se elogia la ciencia y la investigación aplicada, en un aparente consenso genera-

lizado, mientras se palpa la hostilidad efectiva de nuestras universidades a la ciencia y los científicos. Mientras los investigadores mal pueden trabajar en nuestras escuelas profesionalizadas y compartimentalizadas, el profesorado tradicional que rehúsa profesionalizarse en las funciones docentes ejerce total dominio sobre ellas. Otro ejemplo es dado por el cultivo formal del humanismo y la ilustración hasta convertirlo en una enfermedad del espíritu que se contenta con la fruición gratuita de la erudición. Absorbida por esta fruición de los frutos del saber ajeno, la intelectualidad erudita de América Latina nada crea y nada hace en el sentido de conferir funcionalidad al saber respecto a la interpretación de la experiencia nacional y al análisis del carácter alienado de nuestra cultura, desbordante de contenidos espurios.

Una variante de esta enfermedad de la inteligencia, típica de los pueblos subdesarrollados se observa en el hecho que la principal modalidad de estudios, ensayos e investigaciones que se realizan en América Latina, son ilustraciones, con ejemplos locales, de tesis desarrolladas en otras partes, sin capacidad para observar, inferir y teorizar a partir de la realidad misma. No cabe duda que la ciencia, en tanto que empresa humana común, exige un universo coparticipado de comprensiones e impone cierta unidad temática resultante del trabajo en las fronteras del saber de cada campo. Este carácter general de la ciencia no justifica, sin embargo, el empeño en trabajar para obtener apreciaciones foráneas respecto a temas que corresponden a necesidades ajenas o para hacer de nuestro universo real un repertorio de hechos confirmatorios de las teorías de moda.

En el caso de las ciencias sociales este orden de enajenaciones es todavía más grave porque, para ellas, es necesario leer en la variedad de formas de la realidad social, el valor explicativo de cada hecho y no sólo indicar su con-

formidad o discrepancia respecto a las teorías importadas. Sin embargo, ocurre lo contrario, pues, justamente en ese campo los latinoamericanos dejamos que nuestra propia realidad sea el laboratorio de trabajo creador de investigadores extranjeros. Estos, no pudiendo aprender nada de nosotros respecto a nuestra realidad, se proponen enseñarnos lo que somos y lo que podemos llegar a ser.

Como los estudios sociales nada tienen de desinteresados, porque están inscriptos en la batalla por la perpetuación o la superación del subdesarrollo, la proliferación de estos estudios foráneos y su desproporción con los esfuerzos equivalentes realizados internamente, operan como un factor de disuación del cambio. Este hecho demuestra hasta qué punto las universidades latinoamericanas al no cumplir con su función en el campo fundamental de promoción del autoconocimiento nacional se tornan complacientes con la dependencia y el atraso.

Lo más grave, sin embargo, es que, en los últimos años, vimos multiplicarse en nuestras propias universidades, programas de investigación con financiamientos ajenos, que transforman nuestros escasos centros de estudios sociales en instrumentos locales legitimadores de proyectos foráneos, que tanto son de investigación como de adoctrinamiento y de espionaje. El mejor ejemplo de este orden de concesiones fue el célebre proyecto Camelot, no tanto en sí mismo —ya que sólo representa uno entre decenas de investigaciones realizadas o en curso en América Latina— sino por el hecho significativo de que su desenmascaramiento público sólo se hizo a causa de la perplejidad que provocó en un sociólogo escandinavo, Johan Galtung.

Todos estos males son demasiado graves y profundos para suponer que sean producto del mimetismo con respecto a modelos extranjeros y que pueden ser resueltos a través de una mera alteración de las matrices estructurales de inspiración foránea por inventos locales. Evidentemente,

la universidad latinoamericana es fruto de su sociedad. Es subdesarrollada como lo es la sociedad en que se inscribe, fundada como empresa ajena a través de proyectos foráneos que ubicaron poblaciones en ciertos puntos, no para crear nuevas sociedades autónomas en la disposición de vivir su propio destino, sino para atender las condiciones de existencia y prosperidad de las naciones colonialistas.

Así se crearon entidades nacionales de carácter dependiente y culturas de carácter espurio, cuya enajenación se refleja hoy sobre la universidad, a través de una conciencia ingenua y externamente inducida sobre la realidad nacional y mundial. Esto significa que la universidad y la sociedad deben cambiar juntas. Pero significa, principalmente, que no es posible proyectar ningún cambio en la universidad sino en función de la sociedad, teniendo como objetivo reformarla para hacerla actuar como agente de transformación nacional en el sentido más favorecedor de los intereses mayoritarios de la población.

III

La experiencia latinoamericana

La cuestión es saber si a los pueblos de América Latina les interesa *salvar a los menos que son los ricos* o les interesa construir una sociedad habitable y justa para todos, donde *la escolaridad, duración, calidad y nivel de estudios sea igual para todos.*

MANUEL SADOSKY

América Latina cuenta hoy con cerca de doscientas universidades. Ellas varían desde enormes organizaciones con muchas facultades y decenas de millares de estudiantes que cubren casi todos los campos del saber moderno, hasta modestas aglomeraciones de escuelas precarísimas que se autodesignan universidades. A pesar de esta diversidad de dimensiones, de complejidad y de nivel, todas se insertan dentro de un mismo marco estructural básico el cual, cristalizado mejor o peor aquí o allí, alterado en todas partes por coloridos locales, configura esencialmente el mismo modelo desde México hasta Chile.

El procedimiento de análisis de este modelo estructural será igual al que se utilizó para estudiar las universidades de países desarrollados, o sea, el diseño de un esquema conceptual básico que describa sus características distintas o comunes sin pretender explicar sus peculiaridades. Se tratará de verificar a continuación, su carácter flexible o rígido, orgánico o desintegrado, funcional o disfuncional. A través de esta forma de análisis se intentará el diagnóstico de la crisis que enfrentan nuestras universidades, a fin de verificar si se trata de una crisis estructural, sólo superable con el reemplazo de la estructura actual por un nuevo patrón orgánico de universidad.

11. VALORES PROFESADOS Y VALORES REALES

Dos imágenes opuestas de la universidad latinoamericana son netamente discernibles. Una de ellas, fundada en valores profesados nominalmente por un tipo de universitarios no sólo incapaz de llevarlos a la práctica sino también incapaz de percibir la distancia abismal que los separa de la universidad real. En sus planteamientos esos universitarios sitúan tan alto las aspiraciones a las cuales cada académico debe fidelidad, que nadie se siente jamás en el deber de adecuar sus acciones concretas a las lealtades que profesan.

Esta imagen mirífica de la universidad puede ser reconstituida fácilmente a través de los discursos académicos en que se repiten, como un refrán, una serie de postulados vacíos de sentido. De entre ellos se destacan, por su reiteración, la definición de la universidad como una institución dedicada a cultivar y hacer florecer el espíritu humano en sus formas más creativas; a desarrollar en el estudiantado la conciencia de su dignidad humana, el celo por su libertad espiritual y los sentimientos más hondos de tolerancia, de serenidad, de justicia y de ecuanimidad; a lograr para sus patrias la prosperidad material juntamente con la felicidad espiritual, la alegría intelectual y la tranquilidad moral.

Desde luego, son frases retóricas y bien lo saben los que las enuncian solemnemente, pero su reiteración indica no sólo un estado de ignorancia sino que también demuestra en qué medida está arraigado en el espíritu académico tradicional, el culto a un ideario que, no teniendo nada que ver con la praxis, enajena la universidad de sí misma. Esta retórica ejerce la función de ocultar la universidad real, *impura* por sus componentes espurios, que el académico tradicional no quiere revelarse aunque los conozca; *incómoda* por sus contenidos inconformistas que le gustaría

acallar; y *peligrosa* porque está llena de descontentos pre-dispuestos a transfigurarla.

Otra imagen de la universidad —completamente distinta— aparece en los discursos positivistas de los agentes de la modernización refleja. Para ellos, la universidad es:

a) un conglomerado de establecimientos docentes que habilitan a una parte de la juventud, reclutada entre las capas más altas, para el ejercicio de las profesiones liberales, con el fin de cumplir actividades de gobierno, de producción y diversas modalidades de servicios indispensables al funcionamiento de la vida social, y

b) la institución social que consagra y difunde la ideología de la clase dominante, contribuyendo así a la consolidación del orden vigente.

Contrastando con estas dos imágenes se encuentran los hitos vividos por algunas universidades que, en circunstancias históricas particulares —correspondientes a períodos de intensa transformación social—, se transfiguraron intencionalmente para ejercer otros papeles, tales como volverse:

a) agencias de integración cultural y unificación nacional, como lo fue la universidad francesa implantada —según palabras de Napoleón Bonaparte—, “con el propósito principal de tener un medio de dirigir las opiniones políticas y morales y de contribuir a la edificación de la Francia moderna”;

b) órganos formuladores de ideologías nacionales que definan los caminos del desarrollo autónomo, como lo fue la universidad alemana del siglo pasado;

c) instituciones incorporadoras y difusoras del saber científico y tecnológico en la cultura nacional, en un esfuerzo deliberado de superación del atraso, tal como lo fue la universidad japonesa, y

d) instituciones que asumen programas deliberados de formación de nuevos contingentes de científicos, de tecnó-

logos, y de profesionales, ideológicamente encaminados hacia la transformación revolucionaria de la sociedad, tal como lo hizo la universidad soviética.

Frente a aquellas imágenes míticas o positivistas de la universidad latinoamericana y a estas situaciones coyunturales en que se desarrollaron nuevas formas de vivencia universitaria se hace imprescindible realizar un balance crítico de lo que es, efectivamente, la universidad latinoamericana de hoy. Para ello el primer paso es lograr una comprensión objetiva de la universidad real, de la forma en que se inserta en la sociedad global, de los modos por los cuales se inscribe en ella la realidad circundante nutriendo los ideales que cultiva y, finalmente, de los mecanismos universitarios de perpetuación de los sistemas sociales que la instituyeron. Esto es lo que haremos a continuación, a través del análisis cualitativo y cuantitativo de la estructura universitaria latinoamericana.

12. PADRONES ESTADÍSTICOS

Mirando el conjunto de América se observa que, en la parte de colonización española, la universidad surgió tempranamente; en la zona de influencia inglesa, lo hizo más tardíamente y sólo en décadas muy recientes apareció en la región portuguesa. Las colonias españolas contaban con seis universidades al fin del siglo de la conquista y con cerca de diecinueve en el momento de la independencia. La América inglesa, al independizarse, contaba apenas con nueve universidades. Unas y otras eran instituciones reales y religiosas, orientadas por jesuitas y dominicos, en Hispanoamérica, y por sectas protestantes de variada denominación, en la zona anglosajona. El Brasil sólo contó, durante el período colonial, con un remedo de universidad en Bahía, que impartía cursos propedéuticos para el sacerdocio y para estudios de derecho y medicina, a com-

pletarse en Portugal. América española y la zona inglesa del continente dispusieron, por eso, de cuadros intelectuales mucho más amplios y calificados que el Brasil, para orientar la organización nacional y para reorientar la enseñanza superior.

CUADRO I

EVOLUCION DE LA ENSEÑANZA SUPERIOR EN LOS ESTADOS UNIDOS Y SITUACION EDUCACIONAL DE AMERICA LATINA EN 1960

| Población (millones) | Matrículas Nivel Superior (millares) | Matrículas por 10.000 habitantes | Distribución porcentual de matrículas por carreras | | | | Otros |
|-------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------|-------------------------------------------------------|----------|---------|------|-------|
| | | | Ingeniería | Medicina | Derecho | | |
| ESTADOS UNIDOS | | | | | | | |
| 1900 | 76,0 | 277,6 | 31 | 3,3 | 33,2 | 11,2 | 52,3 |
| 1920 | 105,0 | 528,0 | 50 | 10,3 | 12,1 | 8,2 | 69,4 |
| 1940 | 132,0 | 1.500,0 | 114 | 8,8 | 7,4 | 2,4 | 81,4 |
| 1960* | 179,3 | 3.610,0 | 201 | 9,6 | 6,0 | 3,7 | 79,4 |
| AMERICA LATINA | | | | | | | |
| Total | 204,0 | 600,0 | 29 | 18,0 | 21,0 | 20,0 | 41,0 |
| Brasil | 70,0 | 99,0 | 14 | 11,6 | 11,1 | 25,0 | 52,3 |
| Cono Sur** | 31,0 | 247,0 | 76 | 14,0 | 26,0 | 22,0 | 38,0 |
| Méjico | 35,0 | 95,0 | 27 | 20,0 | 19,0 | 13,0 | 48,0 |
| Otros países | 103,0 | 169,0 | 16 | — | — | — | — |

FUENTES: H. R. W. Benjamin (1964); ONU (1964); F. Harbison y Ch. Myers (1964); A. Solari (1966).

*Los datos de las cuatro últimas columnas se refieren a 1951-53.

**Argentina, Uruguay y Chile. Las tres últimas columnas se refieren a la Argentina.

América del norte al lograr encaminarse hacia un proceso de aceleración evolutiva, multiplicó rápidamente el número de sus universidades y, simultáneamente, les dio tareas en la lucha por el desarrollo autónomo. Las matrículas en cursos superiores saltaron, entre 1870 y 1900, de

52.000 a 278.000, a 530.000 en 1920, a 1.500.000 en 1940 y a 3.600.000 en 1960. La proporción de estudiantes por cada 10.000 habitantes ascendió, asimismo, a 13 estudiantes en 1870, a 31, a 50, a 114 y a 201 en los años referidos.

América Latina, inmersa en un régimen neocolonial de actualización histórica, se quedó atrás hasta caer en las presentes condiciones de dependencia respecto a Estados Unidos. Aun contando con una tradición universitaria propia y secular, se vio recolonizada culturalmente por los modelos franceses de universidad y estos mismos sólo los alcanzó a realizar mediocrementemente.

En contraste con el resto de América, el Brasil llega a la independencia sin contar con ninguna universidad. Según los datos disponibles (Sergio Buarque, de Holanda, 1963), las universidades de la América española prepararon, durante el período colonial, 150.000 graduados. Se calcula que en el mismo lapso (1577-1822) tan sólo 2.500 jóvenes nacidos en Brasil siguieron cursos en Coimbra (H. R. W. Benjamin, 1964). Verifícase así cuán reducido fue el número de cuadros de nivel superior de que dispuso Brasil para dirigir su vida independiente. Este país recién instituyó sus primeras escuelas de enseñanza superior en la década anterior a la independencia (1822). Cuando fue proclamada la república (1889), sólo contaba con cinco facultades, dos de Derecho en San Pablo y Recife, dos de Medicina en Bahía y Río de Janeiro y una Politécnica en esa misma ciudad. La matrícula de estos establecimientos era de 2.300 estudiantes.

El progreso posterior fue muy lento en las primeras décadas, pues aún en 1940, todo el Brasil contaba sólo con 21.235 estudiantes de nivel superior y recién había aglutinado algunas facultades en seis universidades en proceso de estructuración. En 1950, en cambio, tenía ya cerca de 600 cursos y 15 universidades, aunque la matrícula global sumaba apenas 37.548 estudiantes. Aún hoy, Brasil se re-

siente de la estrechez del colonialismo portugués. Sus efectos son visibles en el hecho de que sigue siendo la nación latinoamericana con menor porcentaje de población entre 19 y 22 años matriculada en escuelas de nivel superior. Sin embargo, la magnitud de su población le permite contar con el segundo contingente numérico de estudiantes universitarios de América Latina (185.000 en 1966).

En 1960, América Latina contaba con cerca de 150 universidades y con 500 establecimientos autónomos de enseñanza superior frecuentados por algo más de 600.000 estudiantes. Estados Unidos contaba entonces con 205 universidades (que otorgaban el Philosophical Doctor) y con 1.800 establecimientos de enseñanza del tercer nivel, con un total de 3.610.000 estudiantes.

Comparando las dos progresiones se comprueba que en 1960, América Latina, alcanzaba la matrícula global de Estados Unidos en 1925; aún así su proporción de estudiantes por cada 10.000 habitantes (29) era inferior a la norteamericana del año 1900 (31/10.000). El Brasil, para sus 70 millones de habitantes en 1960 (correspondiente a la población norteamericana del año 1900), disponía de 100.000 estudiantes matriculados en cursos de nivel superior, en tanto que Estados Unidos ya contaba con 240.000, a principios de siglo.

En el conjunto de América Latina se destaca Brasil por una proporción menor de estudiantes universitarios en relación a su población, que el promedio regional (14 brasileños para 29 latinoamericanos por 10.000 habitantes en 1960), o menor todavía que el promedio del bloque de naciones del Cono Sur (247 mil y 75 matrículas estudiantiles por 10.000 habitantes); y enormemente menor que el promedio alcanzado por algunos países del área, como Argentina (que tenía, en 1965, 219.000 estudiantes y una proporción de 95 matrículas por cada 10.000 habitantes (cuadros 1 y 2).

CUADRO 2
INDICADORES DEL DESARROLLO EDUCACIONAL
DE ALGUNOS PAISES *

| | Población total | Matrículas en 3.er nivel | % sobre el total de matrículas | Estudiantes tercer nivel | Total | Proporción de egresados por 10.000 habitantes** | | | | % de gastos c/educación s/la renta nacional |
|------------|-----------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------|-------|-------------------------------------------------|-------------|---------|---------|---------------------------------------------|
| | | | | | | Ingenieros | Científicos | Médicos | Médicos | |
| USA | 179,3 | 3,726 | 8,0 | 205 | 20,0 | 4,1 | 61,7 | 18,0 | 3,61 | |
| URSS | 208,8 | 2,792 | 6,5 | 134 | 16,1 | 6,8 | 48,1 | 16,7 | 3,17 | |
| Japón | 93,4 | 1,250 | 5,7 | 130 | — | — | — | 13,3 | 5,7 | |
| Alemania | 53,9 | 444 | 5,3 | 82 | 4,1 | 1,2 | 42,8 | 20,0 | 2,11 | |
| Francia | 46,5 | 370 | 4,2 | 79 | 4,4 | 1,5 | 35,4 | 12,1 | 2,72 | |
| R. Unido | 52,7 | 340 | 3,5 | 65 | 5,3 | 2,6 | 33,2 | 11,5 | 3,72 | |
| Am. Latina | 204,8 | 600 | 1,6 | 29 | — | — | (—de 3) | 3,1 | (—de 2) | |

FUENTES: ONU (1964); F. Harbison y H. Myers (1964); S. Bagú (1967); J. Flek y otros (1965).

*Las evaluaciones del autor son presentadas entre paréntesis.

**Datos referentes a 1955/1957.

CUADRO 3 — 1965
INDICADORES DE LA SITUACION EDUCACIONAL EN ALGUNOS
PAISES DE AMERICA LATINA *

| | Población (millones) | Población 19-23 años (miles) | Matrícula en 3.er nivel (miles) | s/ el total de matrículas | s/ la población de 19-23 años | Estudiantes Por 10.000 habitantes | Médicos y Dentistas | % de analfebres adultos |
|----------------|----------------------|------------------------------|---------------------------------|---------------------------|-------------------------------|-----------------------------------|---------------------|-------------------------|
| | | | | | | | | |
| Brasil | 82 | 5,900 | 160 | 1,3 | 2,7 | 19 | 5 | 39,5 |
| México | 43 | 2,940 | 127 | 1,6 | 4,3 | 29 | 4,5 | 37,8 |
| Argentina | 23 | 1,700 | 219 | 4,9 | 12,9 | 95 | 17,5 | 8,6 |
| Colombia | 18 | 1,150 | 42 | 1,5 | 3,6 | 23 | 3 | 37,5 |
| Perú | 12 | 920 | 71 | 3,0 | 7,7 | 59 | 7,5 | 39,8 |
| Chile | 9 | 605 | 34 | 2,0 | 5,6 | 37 | 13 | 16,2 |
| Venezuela | 9 | 585 | 42 | 2,4 | 7,2 | 46 | 5,6 | 33,5 |
| Cuba | 7,6 | 535 | 26 | 1,6 | 4,9 | 21 | 5 | 3,9 |
| Ecuador | 5 | 365 | 12 | 1,4 | 3,3 | 24 | 3 | 69,4 |
| Uruguay | 2,7 | 195 | 18 | 3,2 | 8,5 | 60 | 6,5 | 10,0 |
| América Latina | 237,2 | 17,000 | 796 | 2,0 | 4,7 | 33 | — | 39,0 |

FUENTES: S. Bagú (1967); CEPAL (1963); ONU (1964); UNESCO (1966); Cuba (1966); Aportes (1966); UNESCO-CEPAL (1966).

*Los datos de las dos últimas columnas se refieren a 1960 o a los años más próximos.

Los datos reproducidos en el cuadro 3, referentes a 1965, revelan elevaciones sustanciales de las matrículas de nivel universitario en América Latina, al mismo tiempo que el ascenso de la proporción de estudiantes sobre el de la población. Sin embargo, revelan con más evidencia aún, el atraso de Brasil que apenas elevó su proporción de estudiantes por cada 10.000 habitantes de 14 a 19 y el de México (27 a 29), mientras Venezuela pasó de 31 a 46 y Perú de 29 a 59.

El cuadro 4 retrata las principales universidades latino-americanas, agrupando en este rubro las que cuentan con más de 5.000 matrículas y las que, teniendo entre 1.000 y 4.000 estudiantes, son las mayores en los respectivos países. Las universidades de este grupo englobaban en 1962 más de la mitad del estudiantado y del profesorado de la región. Para cada una de ellas, el cuadro registra la variación existente en la proporción de docentes para estudiantes, el porcentaje de profesores de dedicación completa, la proporción de egresados por matrículas y la distribución de estudiantes entre las distintas carreras. Por él se comprueba, que estamos ante tres patrones estadísticos de organización universitaria claramente discernibles: el de universidad aristocratizante, el de universidad masificada y aparentemente ineficaz y el de universidad abierta y aparentemente eficaz.

El primer patrón está representado por la Universidad de Chile (12.740 matrículas), con una relación docente-estudiante de 1:3,8 y que a pesar de contar con el 25% del magisterio en régimen de *full-time* sólo alcanza un rendimiento del 10,6% de egresados sobre las matrículas. Es el caso también de la Universidad Federal de Río de Janeiro (8.550 matrículas) y de la Universidad Federal de Río Grande del Sur (5.198 matrículas), con una proporción docente-estudiante de 1:2,6 y un rendimiento de 19,2% de egresados —que cuenta con una proporción de un do-

cente para 3,9 estudiantes y un rendimiento anual de 12,5% egresados sobre las matrículas. La Universidad Nacional de Colombia (5.400 matrículas) con una proporción docente-estudiante de 1:3,4 y un rendimiento del 15,6% de egresados al año, aunque cuente con cerca del 45% del profesorado en dedicación total, también cabe en este grupo. Todos estos ejemplos expresan, como casos patológicos, los efectos de una orientación elitista de universidades que estrechan las oportunidades de ingreso de la juventud a niveles increíblemente bajos y, al mismo tiempo, amplían fantásticamente un profesorado subutilizado, cuya presencia se explica presumiblemente por razones de favoritismo.

El segundo modelo muestra una universidad masificada y aparentemente ineficaz y está representado por la Universidad de la República Oriental del Uruguay, que contaba, en 1962, con 15.989 matrículas, una proporción de un docente por 7,2 estudiantes, sólo 5% de docentes en régimen de dedicación total y que apenas llega a un rendimiento anual de 5,3% de egresados sobre las matrículas. Es igualmente el caso de la Universidad de Buenos Aires, cuya matrícula de 64.320 estudiantes, es atendida por una relación docente-estudiante de 1:32, en que los docentes de dedicación total sólo llegan al 10% y en que se alcanza un rendimiento anual del 6% de egresados sobre las matrículas. Se sitúa en el mismo caso, aunque de forma menos grave, la Universidad Central de Venezuela (20.664 estudiantes) con una proporción docente-estudiante de 1:11 con 8% de profesores en dedicación exclusiva y con 8,2% de egresados sobre el total de estudiantes. En estos casos, la presión social por la ampliación de las matrículas logró imponerse, pero lo hizo al costo de una gran disminución de los coeficientes de graduación sobre las matrículas y de una sobrecarga excesiva de trabajo para los docentes.

El tercer modelo puede ser representado por la Universidad Nacional Autónoma de México, cuyas matrículas as-

CUADRO 4

LAS GRANDES UNIVERSIDADES DE AMERICA LATINA. MATRICULA, PERSONAL DOCENTE, EGRESADOS Y DISTRIBUCION DE MATRICULAS POR CARRERAS. — 1962

| | Matr. total | Per. docent. | Ded. total | Relación Prof. Estud. | Total | % sobre las matriculas | C. Médicas | C. Agrarias | Ingeniería | C. Jur. Admin. | Artes | Pedagogía | Otros ⁷ |
|-------------------------------------|-------------|--------------|------------|-----------------------|-------|------------------------|------------|-------------|------------|----------------|-------|-----------|--------------------|
| ARGENTINA. Bs. Aires | 64.320 | 8.009 | 201 | 1:3:2 | 3.865 | 6.0 | 26.5 | 2.4 | 21.0 | 26.6 | — | 35.3 | 2.6 |
| Córdoba | 25.452 | — | 304 | — | 304 | 11.9 | 29.7 | — | 8.2 | 33.9 | — | 16.20 | — |
| Litoral | 14.467 | 1.543 | 77 | 1:9:3 | 1.007 | 6.9 | 30.4 | — | 9.9 | 30.8 | — | 31.4 | — |
| Tucumán | 7.298 | 395 | 63 | 1:18:4 | 262 | 3.5 | 29.2 | — | 2.8 | 31.0 | — | 24.6 | — |
| Cuyo | 5.524 | 395 | 101 | 1:23:2 | 225 | 4.0 | 16.0 | 2.6 | 17.5 | 30.2 | — | 8.7 | 25.0 |
| MEXICO. U.N.A.M. | 46.407 | 6.313 | 188 | 1:7:3 | 7.882 | 16.8 | 21.9 | 2.7 | 24.5 | 33.9 | — | 13.7 | 0.40 |
| I. Polít. Nac. | 10.975 | 3.273 | — | 1:3:3 | 1.314 | 11.9 | 12.5 | — | 35.8 | 31.6 | — | — | — |
| Nuevo León | 6.393 | 1.164 | 90 | 1:5:4 | 1.104 | 17.2 | 21.7 | 1.2 | 30.5 | 31.5 | — | — | — |
| CUBA. La Habana (1965) ⁸ | 21.375 | 2.222 | — | 1:9:5 | — | — | — | — | — | — | — | — | — |
| VENEZUELA. Central | 20.664 | 1.814 | 151 | 1:11:3 | 1.709 | 8.2 | 16.1 | 7.4 | 24.1 | 34.9 | — | 17.5 | — |
| URUGUAY. de la Rep. | 15.989 | 2.193 | 129 | 1:7:2 | 854 | 5.3 | 32.0 | 6.8 | 13.0 | 41.4 | — | 2.1 | 4.3 |
| CHILE. de Chile | 12.740 | 3.336 | 842 | 1:3:8 | 1.352 | 10.6 | 19.4 | 4.3 | 15.9 | 17.2 | — | 4.9 | 29.3 |
| Técnica del Estado | 3.249 | 973 | 180 | 1:3:3 | 383 | 11.7 | — | — | 65.3 | — | — | — | — |
| PERU. San Marcos | 12.333 | 1.608 | 199 | 1:7:7 | 1.754 | 13.9 | 20.6 | 1.9 | — | 30.8 | — | 46.6 | — |
| Univ. N. Ingenier | 3.343 | — | — | — | 967 | 28.9 | — | — | 97.7 | — | — | — | — |
| PUERTO RICO | 12.538 | 1.645 | 1.500 | 1:7:4 | 3.449 | 28.1 | 5.7 | 2.4 | 17.8 | 27.6 | — | 6.2 | 40.0 |
| BRASIL. São Paulo | 9.691 | 1.547 | 57 | 1:6:2 | 1.481 | 15.2 | 21.6 | 5.9 | 18.6 | 23.6 | — | — | 30.3 |
| Federal Rio | 8.550 | 2.145 | — | 1:3:9 | 1.070 | 12.5 | 17.8 | — | 24.5 | 19.4 | — | — | 23.1 |
| Rio Grande | 5.198 | 1.963 | — | 1:2:6 | 950 | 18.2 | 24.3 | 7.2 | 13.5 | 29.4 | — | 15.3 | 4.1 |
| GUATEMALA. S. Carlos | 5.854 | 488 | 36 | 1:11:9 | 139 | 2.3 | 18.3 | 4.4 | 21.8 | 44.3 | — | 10.8 | — |
| COLOMBIA. Nacional | 5.400 | 1.565 | 327 | 1:3:4 | 845 | 15.6 | 16.2 | 18.7 | 30.9 | 9.01 | — | 13.5 | 0.4 |
| PANAMA | 4.461 | 353 | 29 | 1:12:6 | 275 | 6.1 | 16.9 | 1.8 | 12.1 | 27.5 | — | 41.20 | — |
| COSTA RICA. C. Rica | 4.134 | 454 | 17 | 1:9:2 | 291 | 4.8 | 3.9 | 1.5 | 4.5 | 20.2 | — | 7.0 | 62.9 |
| SANTO DOMINGO | 4.084 | — | — | — | 938 | 22.9 | 22.1 | 2.3 | 16.9 | 34.0 | — | 6.7 | — |
| ECUADOR. Central | 3.894 | 436 | 10 | 1:8:9 | 341 | 8.7 | 31.0 | 4.7 | 23.7 | 28.7 | — | 11.6 | 0.3 |
| BOLIVIA. San Andrés | 3.564 | 316 | 12 | 1:11:2 | 135 | 3.7 | 28.2 | — | 17.6 | 41.5 | — | 12.5 | 0.2 |
| PARAGUAY. Nac. Asunción | 3.556 | 495 | 5 | 1:7:1 | 291 | 8.1 | 24.0 | 5.3 | 4.2 | 42.1 | — | 5.4 | 19.0 |
| EL SALVADOR | 1.988 | 352 | 45 | 1:5:6 | 226 | 11.3 | 20.1 | — | 23.5 | 33.7 | — | 22.7 | — |
| Haiti. del Estado | 1.723 | 229 | — | 1:7:5 | 176 | 10.2 | 26.4 | 2.0 | 4.4 | 48.0 | — | 0.8 | 18.4 |
| NICARAGUA. Nacional | 1.364 | 176 | 6 | 1:7:7 | 75 | 5.4 | 29.1 | — | 8.4 | 24.5 | — | — | — |

FUENTES: *Escuelas y carreras profesionales en las universidades latinoamericanas*, ed. Unión de Universidades de América Latina, Secretaría General. Para la Universidad de la República O. del Uruguay se tomaron los datos de estudiantes habilitados para sufragar en la elección de delegados estudiantiles de 1965 (en algunas facultades no había datos y se utilizaron los totales que para el mismo fin se habían elaborado en 1963; ellas son Derecho y Humanidades).

La cantidad de docentes en las Universidades Federal de Río de Janeiro y Río Grande do Sul fueron obtenidos del Ministerio de Educación e Cultura, *Sinopse Estatística do Ensino Superior*, Río de Janeiro, 1962.

⁸Se incluyen dentro de la denominación Ciencias Médicas, las siguientes carreras universitarias: Medicina, Química Farmacéutica o Farmacia, Odontología, Obstetricia, Enfermería y Auxiliares del Médico.

⁹En incluyen bajo la denominación Ciencias Agrarias los estudios de Agronomía, Veterinaria y Técnico Azucarero (U. de Sto. Domingo).

¹⁰En Ingeniería se incluyen todos los estudios de esta especialización, los de Químico Industrial y los de Arquitectura y Urbanismo.

¹¹En Ciencias Jurídico-Administrativas aparecen las siguientes especializaciones: Abogado, Escribano, Precursor, Economista, Contador, Trabajador Social, estudios de ciencias políticas y sociales y en Administración Pública y de empresas.

¹²En Artes aparecen los estudios de Artes y Oficios, Bellas Artes, Música, etc.

¹³Bajo la denominación Pedagógica se han unificado los estudios que se acostumbraban a realizar en las Facultades de Humanidades, Filosofía y Letras y de Ciencias.

¹⁴En las universidades que imparten estudios que no son de nivel universitario, sino secundario, se han quitado las cantidades y porcentajes correspondientes a estos últimos.

¹⁵Los datos referentes a Cuba fueron sacados de Cuba - *El movimiento educativo: 1965-1966*, La Habana, 1966.

cienden a 46,407, siendo la relación docente-estudiante de 1:7,3; si bien sólo el 3% del profesorado es de dedicación exclusiva, se logra un rendimiento anual de 16,8% de egresados sobre los matriculados. Participa de este grupo, aunque operando en mejores condiciones, la Universidad de Puerto Rico (12.258 matrículas) que cuenta con una relación docente-estudiantes de 1:7,4, teniendo casi todo su profesorado en régimen de *full-time* y alcanzando un rendimiento anual de 28,1% de egresados sobre las matrículas. También se sitúa aquí la Universidad de San Marcos (12.533 matrículas) con una relación docente-estudiante de 1:7,7 con el 12% del profesorado en régimen de dedicación completa y con un rendimiento anual de 13,9% sobre las matrículas.

Es visible el contraste entre las proporciones de docentes por estudiantes de algunas universidades latinoamericanas (Buenos Aires 1:32, Río de Janeiro 1:3,9; Colombia 1:1,3) y las proporciones medias de Estados Unidos (1:13), o de la URSS (1:10), o de Inglaterra (1:8). Esas discrepancias indican por detrás de los casos de aparente disponibilidad de docentes una situación real de carencia, dado el carácter no profesional del magisterio constituido en altísimas proporciones por profesores que apenas dan de 3 a 5 horas semanales de trabajo a la universidad. Indica, además, en los otros casos, situaciones anómalas como las de la Universidad de Buenos Aires, con enormes sobrecargas de trabajo que pesan sobre sus docentes. Tanto uno como otro retratan, en verdad, un sistema de enseñanza superior que no logró profesionalizar su magisterio o que creció como una fuente estatal de empleo.

Es también señalable el bajo rendimiento de algunas universidades latinoamericanas, medido por el porcentaje de egresados sobre las matrículas (Bolivia, 3,7%; Uruguay, 5,3%; Buenos Aires, 6%), en comparación con otros países (Francia, 11,7%; URSS, 14,3%). Estos bajos rendimien-

tos se explican en parte, por el incremento masivo de matrícula que tiene lugar como consecuencia de la política de inscripción libre, seguida de la exclusión de la mayor parte de los estudiantes por reprobación en el primer año. En esos casos, se trata de universidades efectivamente menores de lo que sus matrículas globales parecerían indicar ya que éstas son abultadas por los referidos procedimientos.

Sin embargo, el solo hecho del incremento acelerado de las matrículas no explica rendimientos tan bajos, ya que otros países se enfrentan con el mismo problema y preservan más altas proporciones de egresados por matrícula. El estudiantado de nivel universitario en Francia creció de 43.000 matrículas en 1925 a cerca de 455.000 en 1965; su rendimiento en egresos, sin embargo, es superior al 10% sobre los matriculados. En la URSS, las matrículas crecieron de 127.000 a 2.800.000 entre 1914 y 1959 y su rendimiento era en el último año citado de 14,3%.

Dentro de América Latina resaltan por el contraste los rendimientos relativos de la enseñanza superior brasileña y uruguaya. Los datos disponibles indican que en Brasil para 100 estudiantes inscriptos en 1960 en el primer año concluyeron en 1964 cursos de Arquitectura e Ingeniería el 87%, de Medicina el 91%, de Derecho el 70%, y de Ciencias Económicas el 56%. Por el contrario, de cada 100 estudiantes inscritos en la Universidad de Uruguay en 1957-59, sólo se graduaron en 1963-64, 54,9% en Ingeniería, 26,3% en Arquitectura, 20,5% en Derecho y 14,9% en Ciencias Económicas.

Estas enormes discrepancias se deben a varios factores entre los que se destaca, sin embargo, como explicación del rendimiento mucho más alto de Brasil, la política de *numerus clausus* que reduce al mínimo las oportunidades de educación ofrecidas a la juventud brasileña, a través de concursos selectivos de ingreso extremadamente exigentes,

pero que facilita a los inscritos una rápida ascensión en la carrera. Por otro lado, los índices enormemente bajos del Uruguay expresan una situación totalmente distinta: la de una universidad de perfil estructural profesionalista en tránsito hacia una universidad abierta a gran parte de una amplia clase media que aspira a cursar, por lo menos, algunos años de enseñanza superior. El mantenimiento de la antigua estructura profesionalista, entretanto, obliga a todos estos estudiantes a inscribirse en unas pocas carreras liberales dando la idea de un rendimiento aún más bajo que el real. Esto significa que la sociedad uruguaya se adelantó a su universidad pasando a utilizar masivamente los cursos profesionales que son los únicos ofrecidos, no con el propósito de graduarse en ellos, sino tan sólo como forma de agregar a los cursos secundarios algunos años más de estudios que habiliten para tareas más calificadas.

La característica más contrastante de las universidades latinoamericanas respecto a aquéllas de las naciones avanzadas y el hecho más expresivo del atraso regional, se expresa claramente en los porcentajes de distribución de estudiantes por carreras registrados en el cuadro 1. Por él se comprueba que en Estados Unidos la distribución de estudiantes por carrera se alteró sensiblemente y de forma muy significativa entre 1901-1905 y 1951-1953. Así, las matrículas en Ingeniería crecieron de 3,3% a 9,6% sobre el total, mientras que en Medicina se redujeron de 33,2% a 6,0% y en Derecho de 11,2% a 3,7%. Simultáneamente, los otros tipos de formación crecieron de 52,0% a 79,4%. Estos números indican el tránsito por dos etapas de desarrollo cultural: a) la de elevación de los cuadros técnico-productivos en relación a las dos profesiones liberales más prestigiosas, y b) la de diversificación de la enseñanza que se orientó principalmente hacia la formación de *generalistas* en los *undergraduated courses* para los servicios y atra-

jo a grupos cada vez mayores de estudiantes hacia nuevos tipos de formación, como las carreras científicas, pedagógicas y administrativas.

América Latina vista en conjunto, en el año 1960, englobaba el 59% de su estudiantado en las tres grandes carreras liberales, distribuidos así: 18% para Ingeniería que presentaba proporciones menores que Derecho (20%) y que Medicina (21%) y orientaba el 41% restante hacia las demás ramas. Los datos referentes al Brasil indican una distribución en un sentido todavía más subdesarrollado ya que, en su conjunto, aquellas tres carreras comprenden el 47,7% del total del estudiantado de nivel superior y, además, porcentajes mucho menores en Ingeniería (11,6% contra 14% de Argentina y 20% de México) y en Medicina (11,1%) contra 26% de Argentina y 19% de México) y sustancialmente mayores en Derecho (25% en Brasil, 22% en Argentina y 13% en México). Hay que recordar que Estados Unidos sólo tenía 11,2% de estudiantes de Derecho en 1900 y 3,4% en 1960.

Los datos disponibles muestran al conjunto de las grandes universidades latinoamericanas como un sistema dirigido primariamente hacia la formación de profesionales liberales (abogados, contadores, profesionales del campo jurídico-administrativo) que generalmente constituyen más del 30% y en algunos casos, como el de Uruguay, sobrepasan el 40% de las matrículas. Sumando a este tipo de formación los estudios de humanidades y de ciencias dedicados principalmente a la preparación del profesorado de nivel medio, se alcanza y hasta se supera la mitad del estudiantado.

La segunda orientación más atractiva es la que engloba las carreras médicas (médicos, odontólogos y personal auxiliar) que comprende del 20 al 30% del estudiantado. Las ingenierías vienen sólo en tercer lugar, con menos del 4,4%

de las matrículas en la Universidad de la República (Uruguay) y con una distribución del 12 al 19% en las otras grandes universidades. En último lugar, como la opción más infrecuente, se sitúan las ciencias agrarias (Agronomía, Veterinaria) que atraen de menos del 2% a menos del 8% del estudiantado. Considerándose el carácter agro-exportador de las economías latinoamericanas, estos números demuestran que las principales actividades productivas de la región todavía no lograron penetrar en las universidades que siguen siendo, aún hoy, agencias de formación del patriciado burocrático que rige el Estado y las empresas; que cuida de la salud de los ricos y vela por sus negocios.

13. PERSPECTIVAS DE CRECIMIENTO

Las matrículas de nivel superior en América Latina se incrementaron grandemente en las dos últimas décadas, aunque de forma dispareja en los diversos países, lo que permite identificar tres padrones de crecimiento. En el primero de ellos, de alto crecimiento, se sitúan, la Argentina que, entre 1950 y 1967, aumentó la proporción de estudiantes por 10.000 habitantes de 48,3 para 113,5; Venezuela, que aumentó esa proporción de 13,9 para 62,9; Perú, de 20,2 para 67,4, y Chile, de 16,0 para 62,5. En el último padrón, representativo de los países más rezagados, se encuentra Brasil que, aunque elevando en ese período el número total de matrículas en tercer nivel de 51 mil para 215 mil, sólo experimentó un aumento de 9,8 para 25,1 en la proporción de estudiantes para 10 mil habitantes. Y también Colombia, cuyas matrículas globales crecieron de 11 mil para 50 mil, pero cuya proporción sólo se elevó de 9,4 para 26,8. En ambos casos, ese incremento proporcional mediocre se debe, en parte, a la magnitud y alto ritmo de aumento de las respectivas poblaciones.

CUADRO 5
EXPANSION DE LAS MATRICULAS EN TERCER NIVEL

| | 1950 | | 1967 | |
|-----------|-----------|-----------------------|-----------|-----------------------|
| | Número | Por 10.000 habitantes | Número | Por 10.000 habitantes |
| Argentina | 82.531 | 48,3 | 264.048 | 113,5 |
| Brasil | 51.100 | 9,8 | 215.322 | 25,1 |
| Chile | 9.528* | 16,0 | 57.146 | 62,5 |
| Colombia | 10.632 | 9,4 | 49.930 | 26,8 |
| Cuba | 20.971** | 36,4 | 37.326 | 47,0 |
| México | 35.240 | 13,6 | 154.289 | 33,8 |
| Perú | 16.082 | 20,2 | 83.509 | 67,4 |
| Venezuela | 6.901 | 13,9 | 58.807 | 62,9 |
| Canadá | 81.482 | 59,3 | 450.000 | 220,1 |
| USA | 2.296.592 | 150,8 | 6.911.748 | 347,1 |

FUENTE: 1969 Statistical Yearbook, Bélgica, 1970.

* Datos de 1949.

** Datos de 1952.

Comparando estos números referentes a América Latina con otras áreas, encontramos contrastes mucho más significativos, como se puede ver en el cuadro 5. Así es que para la proporción de 113,5 estudiantes por 10 mil habitantes alcanzada por Argentina en 1967 (bastante elevada para la región e incluso comparada con países desarrollados de Europa), el Canadá experimentó en el mismo período un aumento de 59,3 para 220,1 y Estados Unidos, de 150,8 para 347,1. Estos contrastes numéricos dan una medida del desafío que enfrentará América Latina para superar el subdesarrollo en términos de incremento de su sistema de educación superior.

A partir de su precario aparato universitario es que América Latina crecerá en las próximas décadas de una matrícula de 800.000 estudiantes alcanzada en 1965 para llegar a un total de 2,1 millones en el año 2000 (cuadro 6)

en caso de que no experimente más que un incremento meramente vegetativo; a 6,5 millones de estudiantes, en el caso de que su crecimiento global alcance el ya logrado hoy por la Argentina; o a 13,5 millones si llegara a fines del siglo a un desarrollo comparable al de Estados Unidos de 1960. En la primera hipótesis se hará necesario un cuerpo docente de enseñanza superior de 210.000 profesores; en la segunda hipótesis se necesitarán 500.000 y en la tercera, cerca de 900.000.

CUADRO 6

PROYECCION PROBABLE DEL INCREMENTO DEL SISTEMA DE ENSEÑANZA SUPERIOR EN AMERICA LATINA DESDE 1965 HASTA EL AÑO 2000

| | Situación en 1965* | Situación en el año 2000 | | |
|----------------------|--------------------|--------------------------|-------------|-------------|
| | | Hipótesis A | Hipótesis B | Hipótesis C |
| Población total | 240.000.000 | 650.000.000 | 650.000.000 | 650.000.000 |
| Población 19-22 años | 17.000.000 | 48.000.000 | 50.000.000 | 71.000.000 |
| Matrícula general | 40.000.000 | 110.000.000 | 130.000.000 | 180.000.000 |
| Matrícula 3.er nivel | 800.000 | 2.100.000 | 6.500.000 | 13.500.000 |
| Personal docente | 80.000 | 210.000 | 500.000 | 900.000 |

*Evaluaciones de los datos que se reproducen en los cuadros 1 y 4.

Hipótesis A: Proyección de las proporciones actuales sobre la población prevista para el año 2000 (onu, 1958 y 1963).

Hipótesis B: Proyección de las proporciones alcanzadas por Argentina en 1965 sobre la población total de América latina prevista para el año 2000.

Hipótesis C: Proyección de las proporciones alcanzadas por Estados Unidos en 1960 sobre la población total de América latina prevista para el año 2000.

En cualquier caso la universidad latinoamericana enfrentará una crisis de crecimiento que, si se deja librada a un desarrollo espontáneo, podrá degradar aun más sus niveles ya precarios de enseñanza o apenas mantenerlos al costo de una contención de la oferta de oportunidades de ingreso a la universidad, lo que sería todavía más grave.

Para evaluar la amplitud de este desafío basta considerar que sólo la primera hipótesis no presenta mayor dificultad para ser cumplida, ya que la población latinoamericana tuvo un incremento de 2,8% al año entre 1955 y 1965 y la matrícula total se expandió al 7,2% al año. La segunda hipótesis, correspondiente a la proyección sobre América Latina de la proporción de estudiantes universitarios existentes en 1965 en Argentina, exigirá ya un enorme esfuerzo intencionalmente inducido. La última hipótesis, correspondiente a la progresión experimentada por Estados Unidos entre 1929 y 1960 cuando llegó a tener 2,6 millones de estudiantes de nivel superior, es mucho más ambiciosa. Efectivamente, el punto de partida de la sociedad y de la economía norteamericana era, ya entonces, mucho más alto, puesto que, en 1929, para una población de 121,8 millones de habitantes contaban con un ingreso bruto de 146,6 billones de dólares y con una renta per capita de us\$ 1.200, en tanto que América Latina contaba en 1960 con una población de 204,3 millones de habitantes con un ingreso nacional global de 68,4 billones de dólares y con un ingreso per capita de us\$ 330 (Zimmerman, 1966).

Una evolución capitalista plena, a los más altos ritmos de incremento en largos períodos (Estados Unidos incrementó su ingreso nacional a un ritmo de 4,3% anual, de 1890 a 1927, y de 3,3%, de 1927 a 1960, según S. Kuznets, 1964), apenas permitiría costear la expansión de nuestro sistema educacional en la forma prevista en la segunda hipótesis. Los ritmos correspondientes al subdesarrollo sólo permitieron a América Latina un incremento del 1%, entre 1960 y 1964 (ONU-CEPAL, 1966). Siguiendo con ellos, mal se podría llegar a la primera hipótesis. En cambio, a los ritmos socialistas de incremento económico (10,6% para la URSS, entre 1940 y 1960 —según datos oficiales soviéticos—, y de 5,2% al año, según Kuznets, 1964) y a iguales niveles de expansión edu-

cacional podríamos no sólo alcanzar la tercera hipótesis, que apenas mantendría el atraso relativo a la región respecto a las naciones desarrolladas, sino también dar un impulso al incremento que tornase practicable acercar a América Latina del año 2.000 a las tasas de escolaridad de Estados Unidos de aquel año. Tal es la expresión en el campo de la educación superior, de los caminos de estancamiento en el subdesarrollo (primera hipótesis), de la actualización histórica (segunda hipótesis) o de la aceleración evolutiva (tercera hipótesis).

La precariedad del sistema de educación superior de la región es el reflejo del fracaso de nuestras sociedades para acompañar los ritmos del desarrollo del mundo moderno, fracaso que comparten las universidades no sólo en forma pasiva, sino también en una responsabilidad capital. No puede olvidarse que en ellas se formaron y siguen formándose las capas dirigentes y técnicas latinoamericanas, que condujeron a sus pueblos por los callejones sin salida del subdesarrollo. Tampoco se puede olvidar que allí estudia la juventud que las reemplazará, sea para amargarse bajo la sumisión y el atraso, sea para actuar como agente de la transfiguración de sus pueblos.

Hasta ahora, estas universidades muestran más conformismos ingenuos e ingenuas vanidades por sus pequeñas hazañas que conciencia de sus responsabilidades por ese fracaso. Efectivamente, ellas podrían haber hecho mucho más en la formulación de una conciencia crítica y en la creación de una fuerza de trabajo más calificada para enfrentar los problemas del desarrollo. La conciencia de este hecho es indispensable tanto para desenmascarar los falsos orgullos que tantos cultivan, como para demostrar que aquellos que se contentan con los logros menores de un desarrollo meramente reflejo de los universidades latinoamericanas, sólo lo hacen porque están a la vez, conformes con que sus naciones se perpetúen en el atraso y sigan man-

teniendo a sus pueblos inmersos en la cultura espuria y anacrónica que han tenido hasta ahora.

El atraso histórico es un fenómeno global tendiente a distribuirse equilibradamente por todos los sectores y a generar una actitud de resignación con la pobreza. El subdesarrollo, entretanto, se caracteriza precisamente por el hecho de presentar desniveles y descompases entre los ritmos y formas de progreso de los varios órganos de la sociedad y por generar una conciencia crítica rebelada contra los factores del atraso. La emergencia al subdesarrollo implica, al contrario de la situación de atraso en hacer posible una conciencia crítica contra todo síntoma de rezago y en generalizar en amplias capas, la intención de explotar, en cada sector, las posibilidades de progreso respecto a los demás, anticipando así la conquista de los requisitos del desarrollo. El campo en el cual corresponde a estudiantes y profesores desempeñarse con el fin de lograr estas anticipaciones, es principalmente la Universidad. Por esto mismo, no puede haber una conciencia crítica y progresista hacia la sociedad que no lo sea también hacia la Universidad.

Cualquiera sea la evolución real de las universidades latinoamericanas en las próximas décadas, ella será muy distinta de una a otra área de la región, de acuerdo a los grados de desarrollo socioeconómico y educacional ya alcanzado por cada una de ellas. La evidencia numérica demuestra que los países del Cono Sur están a la vanguardia, con porcentajes muy superiores en todos los niveles, lo que expresa un desarrollo general más alto. Los otros países latinoamericanos tendrán que enfrentar los problemas de la lucha contra el analfabetismo, de la expansión de la escolaridad primaria, de la ampliación de la escuela de nivel medio y del mejoramiento de su nivel de enseñanza simultáneamente con la ampliación y mejoramiento de su sistema de educación superior. Por ello, para el conjun-

to de la región, aparece como una meta deseable lograr los niveles ya alcanzados por la Argentina, por ejemplo, y que le brindaban en 1965 una proporción de universitarios por 10.000 habitantes (95) superior a la de Alemania (82), a la de Francia (79) y a la del Reino Unido (65) del mismo año, aunque sólo los superase en ese ítem. Comparándose los logros argentinos con los de otras naciones latinoamericanas resalta la disparidad, puesto que aquellas proporciones son de 29 estudiantes para 10.000 habitantes para el conjunto de la región; de 27 para México y de apenas 14 para Brasil.

El sistema educacional argentino de nivel superior engloba en 1965 cerca de 220.000 estudiantes que sumaban el 13% de los jóvenes de 19 a 22 años y cerca de 5% de la matrícula general. Entre 1900 y 1960 (Instituto Torcuato di Tella, 1964) ese sistema otorgó 150.000 títulos de graduación: 44% de ellos en ciencias médicas; 28%, en ciencias jurídico-administrativas; 16%, en ingeniería; 7,5%, en educación, humanidades y ciencias, y 3,9%, en ciencias agrarias. Consiguió también alterar sustancialmente la distribución de las matrículas por carreras, puesto que redujo el porcentaje de egresados en profesiones liberales jurídico-administrativas, del 46,7%, en 1901-1905, al 21,5%, en 1956-1960 y elevó la de ingeniería, de 11,7 a 22,8% en el mismo período. Se encuentra, sin embargo, en la etapa de expansión de las carreras paramédicas que crecieron en aquel período, de 41,6 a 45,5%. Todavía no llegó a un grado de desarrollo que le permita incorporar la formación de la mano de obra calificada de sus sectores productivos básicos, que son los agropecuarios, al nivel universitario, ya que del total de egresados de 1956 a 1960 sólo el 2,2% eran agrónomos y veterinarios.

Esta paradoja se explica por el carácter oligárquico latifundista de la estructura agraria argentina, incapaz de absorber una fuerza de trabajo más calificada en virtud

de su naturaleza misma de explotación extensiva. El fracaso de la Universidad, en este caso, es paralelo al fracaso de la sociedad nacional que se enfrenta con una crisis debida a la constricción estructural resultante del monopolio de la tierra que la incapacita para competir en los mercados internacionales con estructuras agrarias como la canadiense y la australiana, basadas en propiedades grandes, más susceptibles de tecnificación.

La lección de estos hechos es que las metas de América Latina no pueden ser sólo alcanzar los logros de una Universidad patriarcal como la argentina. Enseña, asimismo, que la problemática argentina y la latinoamericana, aunque similares, dado su carácter común de economías neocoloniales, de grandes explotaciones agropecuarias, exportadoras de alimentos, de productos tropicales y de materias primas son muy distintas. La similitud en verdad, se limita a estos aspectos. En todos los otros, los países rioplatenses presentan una fisonomía étnica propia semejante a las naciones formadas por el trasplante de inmigrantes europeos hacia el nuevo mundo, y como tales son más cercanas a Estados Unidos y a Canadá que a las de América Latina.

En estas últimas se observan otras dos configuraciones histórico-culturales distintas: la de los pueblos-testimonio (como los mexicanos y los andinos que conducen en su cultura la herencia de dos altas tradiciones civilizadoras, la original y la europea todavía en proceso de síntesis y la de los pueblos nuevos, como el Brasil, Venezuela, Colombia, Paraguay, Chile y las Antillas, formados por la amalgama de matrices étnicas muy diferenciadas. Estos últimos lograron plasmar un tercer perfil étnico distinto tanto de los dos anteriormente citados como de sus matrices mismas, caracterizado por estar más abierto al cambio, puesto que no tiene tradición arraigada y, asimismo, más vinculado al pasado de esclavitud y de explotación colonial que

marcó profundamente a sus sociedades, en tantos pueblos resultantes de factorías tropicales.

Para las naciones de las dos últimas configuraciones histórico-culturales, el desafío de renovación es más perentorio en virtud de su atraso mayor y más difícil de lograr debido a resistencias socioculturales que deben vencer. Estas son de naturaleza principalmente cultural para que los pueblos-testimonio que cuentan con enormes partes de su población étnicamente al margen de la vida nacional y de naturaleza principalmente social en el caso de los pueblos-nuevos que también cuentan con una mayoría de su población al margen de la vida socioeconómica nacional. Para estos pueblos, la amplitud y la profundidad del desafío de seguir adelante hasta alcanzar a los pueblos más avanzados —dentro de plazos previsibles— es de dimensiones tales que, probablemente, sólo podrán ser logradas a través de una revolución social que desencadene un proceso de aceleración evolutiva equivalente al experimentado por las naciones socialistas.

14. CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES

El modelo inspirador de las universidades latinoamericanas de hoy fue el patrón francés de la Universidad napoleónica que, en realidad, no era Universidad sino un conglomerado de escuelas autárquicas. Sería una ilusión, sin embargo, pensar que se adoptó el modelo napoleónico en su totalidad, ya que sucedió precisamente lo opuesto. Aquello que caracterizaba el sistema educacional de la Francia imperial fue precisamente su contenido político de institución centralizadora, de órgano monopolizador de educación general destinado a desfeudalizar y a unificar culturalmente a Francia, para hacer del archipiélago de provincias una nación culturalmente integrada en la civilización industrial emergente.

Esto no lo heredaron las universidades latinoamericanas; sólo heredaron la postura antiuniversitaria fomentadora de escuelas autárquicas, el profesionalismo, la erradicación de la teología y la introducción del culto positivista hacia las nuevas instituciones jurídicas que regulan el régimen capitalista y sus cuerpos de autojustificación. Aún estos valores fueron degradados, ya que al ser trasplantados no dieron lugar a una aceleración evolutiva, como economías capitalistas independientes sino, por el contrario, perpetuaron los intereses del pacto oligárquico formado por el patronato empresarial y el patriciado burocrático. Los primeros estaban ocupados en mantener los latifundios y las empresas de importación y exportación, cuya prosperidad se asentaba precisamente en la complementariedad entre la economía interna y la internacional. Los patricios, en cambio, estaban ocupados con sus cargos y prebendas. Unos, sacaban su riqueza y poder de la explotación económica; los otros, del ejercicio de funciones político-burocráticas.

La matriz francesa reducida a este marco colonial resultaría en una Universidad patricia, que preparaba a los hijos de los hacendados, de los comerciantes y de los funcionarios para el ejercicio de papeles ennoblecedores o para el desempeño de los cargos político-burocráticos, de regulación y mantenimiento del orden social o de las funciones altamente prestigiadas de profesionales liberales, puestos al servicio de la clase dominante.

La producción de que se nutría toda esa superestructura, se realizaba en el plano de la cultura vulgar, a través de técnicas desarrolladas y transmitidas oralmente por la masa trabajadora. Cuando a esta técnica rudimentaria se añadieron mecanismos nuevos destinados a tornarla más eficaz en la producción de artículos de exportación, la implantación de la nueva tecnología se hizo con ingenieros importados junto con la maquinaria misma, y su mantenimiento posterior fue entregado a personal entrenado a

nivel de operadores, el cual sólo muy recientemente se incorporó a la Universidad a través de los estudios de ingeniería.

Así es que, entre el modelo francés que inspiró la multiplicación de escuelas de habilitación para profesiones liberales en América Latina y éstas, había una enorme distancia. La estructura copiada sirvió muy bien, entretanto, para orientar la modernización refleja mediante la creación de nuevas escuelas autárquicas, para organizarlas internamente y, más tarde, para aglutinarlas en universidades. De ahí proviene la estructura de estas universidades compuestas como federaciones de facultades y de escuelas de carácter profesionalista, no sólo autárquicas por su independencia respecto a la Universidad, sino también estancadas por su aislamiento e, incluso, hostilidad de unas en relación con las otras.

Compuestas según el modelo positivista francés subalternizado, las universidades latinoamericanas son conglomerados de facultades y escuelas que, idealmente, deberían cubrir todas las líneas posibles de formación profesional a través del número correspondiente de unidades escolares independientes y autoabastecedoras.

En esta estructura universitaria, los órganos que tienen vitalidad propia, tradición académica secular son las facultades o escuelas. La Universidad misma es una abstracción institucional que sólo se concreta en los actos rectorales solemnes de apertura y clausura de cursos y en las asambleas del claustro. En ellas, los representantes de las facultades disputan partes del presupuesto o debaten problemas de reglamentación institucional, siempre obsesionadas por la unidad docente de que forman parte y casi nunca por la Universidad en sí.

Es en las escuelas donde el estudiante ingresa y vive toda su existencia académica hasta su graduación. Las únicas actividades interuniversitarias que conoce son las gremia-

les-estudiantiles. En muchos casos los estudiantes, sobre todo los llamados al ejercicio del cogobierno, revelan un interés por los problemas universitarios generales, mayor que los mismos cuerpos académicos, amurallados dentro de sus facultades y mirando sólo las cuestiones que atañen a éstas y a su competición con las demás.

Esta realidad es, obviamente, muy distinta de la imagen ideal de la Universidad como una comunidad solidaria de profesores y estudiantes. No hay comunidad universitaria alguna. Los profesores mal se conocen unos a otros. Los estudiantes, aislados también dentro de las facultades, no tienen otra oportunidad de convivencia que no sea la gremial y aun ésta sólo afecta a una minoría. De ese modo, los miembros de cada cuerpo académico no se conocen entre sí y menos aún conocen a los de las otras escuelas. La convivencia entre estos profesores no profesionales es formal y episódica, ya que su actividad universitaria consiste en pasar unas pocas horas semanales en la facultad, dictando clases desde un estrado a estudiantes que los oyen pasivamente. Permanecen en la escuela el mínimo posible de horas, sea porque trabajan y ganan su vida fuera, recibiendo de la Universidad sólo un pago honorífico que los valoriza en el mercado en cuanto profesionales; sea porque la Universidad misma, en su organización tradicional, no sabría qué hacer y cómo ocupar útilmente a estudiantes y profesores que quisiesen permanecer en ella.

La escuela, como unidad operativa y como órgano real de la Universidad es también un coto privado perteneciente a una corporación docente profesional tendiente a regirla según intereses de clientela; es un coto, en primer lugar, de la misma clase profesional docente y, en segundo lugar, del grupo de estudiantes y egresados de la respectiva comunidad profesional.

Dentro de estos círculos cerrados, hay todavía otra división que separa los campos del saber, dentro de cada

especialidad, en cátedras regidas señorialmente por profesores investidos de la administración autónoma de todos los recursos puestos a la disposición de su sector de enseñanza. De hecho, son ellos los detentores legales del dominio de aquel campo del saber, cualquiera sea su capacidad efectiva y tienen autoridad completa sobre todos los auxiliares docentes puestos a su servicio como ayudantes personales.

Es dentro de este marco estructural —caracterizado por un complejo de facultades y escuelas profesionales, independientes entre sí y por esa feudalización de los campos del saber en cátedras autárquicas—, que creció la Universidad en América Latina. Creció, por adición de nuevas unidades y por el enriquecimiento de las viejas, es decir, a costa del robustecimiento de sus componentes en perjuicio del conjunto. Creció, además, tomando coloridos locales en cada país y moldeándose según la orientación ideológica predominante —principalmente, positivista o católica— de su élite intelectual. De todo ello resultó una especie distinta del género Universidad, modelada según una filosofía conservadora, en que resaltan, con exageración extrema, las tendencias federativas del modelo francés y la precariedad con que se consiguió concretarlo en las condiciones de atraso de la región.

Las líneas estructurales básicas de la Universidad tradicional de América Latina y sus consecuencias más relevantes pueden ser resumidas de la siguiente forma:

1) La organización federativa de la Universidad, como un haz de escuelas y facultades autárquicas desprovistas de estructura integrante que las capacite para actuar cooperativamente;

2) La compartimentalización de las carreras profesionales en escuelas autosuficientes y autárquicas que toman al estudiante en el primer año y lo conducen hasta la graduación sin apelar jamás a otro órgano universitario;

3) El asentamiento de toda la enseñanza superior en la cátedra como unidad operativa de docencia e investigación, entregada a un titular a través de procedimientos legales de carácter burocrático;

4) El establecimiento de una jerarquía magisterial regida por el profesor catedrático que tiende a convertir a todos los demás docentes en sus ayudantes personales;

5) La tendencia al crecimiento de las cátedras como quistes a costa de la sustancia misma de la Universidad, sin que contribuyan a ella, ya que atienden objetivos propios, con frecuencia de mera promoción personal del catedrático que para esto transforma la cátedra en instituto o le agrega centros dotados de recursos propios;

6) La selección del personal docente mediante concursos de oposición en los que se valora más el brillo ocasional revelado delante de los examinadores que todos los méritos de la carrera intelectual anterior del candidato;

7) La inexistencia de una carrera docente, explícitamente reglamentada por lo que se multiplican las nominaciones provisorias para atender a emergencias, tendientes a perpetuarse, dando lugar a las formas más crudas de favoritismo en la admisión del personal docente;

8) La incongruencia del sistema de concesión de títulos y grados, que varían de una escuela a otra; que no corresponden a los patrones internacionales de formación universitaria; que no se articulan con los puestos de la carrera del magisterio, y que no permiten la implantación de servicios y de cursos de postgraduación;

9) El carácter no profesional y honorífico de la docencia, deseada antes como un título de calificación y de prestigio junto a clientelas profesionales externas a la Universidad, que como una carrera que exige total dedicación;

10) El carácter profesionalista de la enseñanza destinada casi exclusivamente a otorgar licencias legales para el ejercicio de las profesiones liberales en cuyos currícula las

ciencias básicas sólo son admitidas, después de haber sido previamente adjetivadas para servir específicamente a cada campo de aplicación;

11) La estructuración unilineal y paralela de los curricula que obliga al estudiante, en primer lugar a optar por una carrera antes de su ingreso a la Universidad, es decir, cuando todavía no posee información realista respecto a ella y, en segundo lugar, que no le permite reorientar su formación sin el reingreso a otra escuela de la Universidad, con la pérdida de todos los estudios anteriores;

12) La rigidez de los curricula montados siempre para dar una formación profesional única, sin posibilidades de proveer preparación en campos conexos, excepto a través de la creación de nuevas unidades escolares;

13) La duplicación innecesaria y costosa del personal docente, de bibliotecas, laboratorios y equipos en cada escuela y en cada cátedra;

14) La estrecha variedad de carreras ofrecidas a la juventud, sin correlación con las necesidades de recursos humanos de la sociedad que exigen mayor número de tipos de formación de nivel superior;

15) Su carácter elitista expresado en la limitación de las oportunidades de ingreso, sea a través de la política de *numerus clausus*, sea por el establecimiento de cursos introductorios destinados a la tamización de los candidatos aprovechando aquellos que son considerados más aptos y descartando a todos los demás;

16) La gratuidad de la enseñanza, reducida a la exención de tasas de ingreso a la mantención de comedores, que no permite asegurar a los estudiantes capaces, pero desprovistos de recursos, condiciones para dedicarse exclusivamente a los estudios;

17) El aislamiento entre las escuelas de cada Universidad, por falta de mecanismos integradores, y entre ésta y

la sociedad, por falta de recursos de investigación aplicada y de instrumentos de comunicación de masas;

18) El carácter burocrático de la organización administrativa de algunas universidades que las convierte en entes estatales estructurales uniformemente por la ley, dependientes del presupuesto nacional, con profesores que son funcionarios regidos por la reglamentación general de los servicios públicos;

19) El activismo político estudiantil como reflejo de una conciencia nacional crítica y disconforme con la realidad social, pero tendiente a interesarse poco en la crítica interna a la Universidad, por lo menos hasta que tuvo inicio el movimiento de renovación, y

20) El cogobierno estudiantil, como conquista de aquel activismo y como fuerza virtualmente capacitada para actuar en el sentido de la reforma estructural de la Universidad, pero paralizada por falta de un proyecto propio de acción renovadora.

15. MENTALIDAD ELITISTA

Esta estructura federativa, profesionalizada, rígida, autárquica, estancada, duplicativa, autoocrática y burocrática tiene como atributos funcionales su extrema rigidez, su tendencia al enquistamiento, su disfuncionalidad y su carácter elitista.

La función universitaria de preparación de los cuadros especializados de nivel superior necesarios para operar en la vida social, depende frecuentemente de grupos que deben fidelidad primero a las camarillas docentes internas, luego a círculos gremiales y, sólo muy lejanamente, a los reclamos de la sociedad nacional y sus requisitos de desarrollo.

Cada vez que se reclama la creación de una nueva línea de formación profesional es necesario montar otra entidad

cerrada, dotada de todos los recursos para dar a sus estudiantes una preparación integral. Simultáneamente se forma un nuevo grupo de presión y se va construyendo una nueva clientela profesional, celosa de sus privilegios frente a la sociedad total.

Dentro de este marco elitista, muchas razones solemnemente invocadas en defensa del patrón académico de investigación y de enseñanza, apenas disfrazan intereses inconfesables de cuerpos docentes únicamente empeñados en defender sus empleos y preservar su área de poder y de prestigio, o intereses gremiales que no desean ver ampliados sus cuadros. Los *numeros clausus* de muchas de las escuelas de ingeniería y medicina de América Latina (como la brasileña y la chilena) responden más a estas motivaciones y actitudes que a las razones de preservación del patrón académico, que se alega como meras justificaciones.

Un ejemplo tajante de esta postura fue dado por un profesor brasileño en una conferencia realizada por el Banco Interamericano de Desarrollo en Paraguay, en 1964, destinada a estudiar los problemas de la educación superior en América Latina. En ella, dicho profesor reveló todo su pavor ante la avalancha de candidatos a matricularse que, a su juicio, amenaza masificar la Universidad brasileña liquidando con todas las posibilidades de realización de una obra científica meritoria y de una enseñanza de alto nivel.

La Facultad de Medicina de la Universidad Federal de Río de Janeiro, donde enseña el citado profesor, es de las más tradicionales y de las mejor dotadas y provistas de recursos del Brasil. Cuenta con la proporción de un docente para cada 3,4 estudiantes.

Hace 30 años, cuando se graduó aquel profesor, la referida escuela formaba anualmente de 400 a 500 médicos; veinte años después, cuando él fue catedrático, aquel número se había reducido a cien y sólo a costa de enormes

presiones estudiantiles y gubernamentales volvió a ascender en los últimos años a algo más de 200. Esta conducta reflejaba el adoctrinamiento de los profesores de Medicina de Brasil en los ideales de la enseñanza médica introducidos por los norteamericanos con la creación en la década del 30, de una nueva Facultad de Medicina por la Rockefeller Foundation, la cual sólo admitía 60 inscripciones. Desde entonces, las otras escuelas pasaron a tener como cuestión de honor emular a aquélla en la reducción de matrículas.

La responsabilidad de formar médicos para la creciente población brasileña fue sustituida, así, por la obsesión de atender a los tipos de enseñanza de Estados Unidos que corresponden a una sociedad que ya entonces producía todos los médicos que necesitaba. En consecuencia, el incremento de las matrículas en Medicina casi se estancó, ya que sólo aumentó del índice 100 a 109, entre 1956 y 1962, y sólo creció como resultado de la creación de más de dos docenas de nuevas escuelas médicas. Este estrangulamiento, motivado por una ideología universitaria foránea, condujo a la situación presente del Brasil, que apenas cuenta con 4 médicos por cada 10.000 habitantes, proporción únicamente superior en América Latina, a la que ostentan Ecuador, Bolivia y Guatemala, a la vez que, Argentina tiene 13; Uruguay, 11, y Venezuela, 6.

Tal situación sigue vigente todavía, puesto que en 1964 se graduaron en las 42 facultades de todo el país apenas 1.596 médicos y sólo fueron ofrecidas 2.008 vacantes para inscripción de nuevos estudiantes de medicina. Es de señalar que solamente la Facultad de Medicina de la Universidad de Buenos Aires (de ninguna manera inferior a las mejores del Brasil) aseguró matrícula en 1967 a 1.302 nuevos estudiantes y, en el mismo año, graduó a 1.380 médicos.

Los números que llenaron de pavor al referido profe-

sor fueron los siguientes: en 1965, en la ciudad de Río de Janeiro, se sometieron a exámenes de ingreso a la enseñanza superior, 20.000 jóvenes para disputar 6.000 vacantes; de aquéllos, 9.324 disputaron las 3.000 plazas ofrecidas por la Universidad Federal de Río de Janeiro. Quiere decir que 14.000 jóvenes que habían terminado los cursos secundarios y frecuentado cursillos especiales de preparación al concurso, vieron truncadas sus aspiraciones de ingreso a la enseñanza superior. En 1970, según datos proporcionados por el mismo profesor, el número de candidatos, en la misma ciudad, será de 34.000 y el número de vacantes que su Universidad se propone ofrecer será de 6.000, siendo de prever, por lo tanto, que suban a 28.000 los jóvenes rechazados.

Frente a esta paradoja de millares de personas que desean estudiar en una nación que ya tiene más de 90 millones de habitantes y necesita vitalmente aumentar sus cuadros de nivel superior, el referido profesor sólo veía como problema la presión estudiantil y la consecuente amenaza de "leyes impositivas de la expansión del número de matrículas o prohibitivas de que la Universidad realice concursos de selección y establezca limitación a la matrícula... Y aún de la "masificación" de la Universidad con un desequilibrio entre el número de profesores y el de alumnos en que todo el sistema educativo entraría en descomposición". Encuentra también que en esta circunstancia "...el profesorado no podría ejercer acción educativa alguna sobre los estudiantes, quienes quedarían a merced de influencias espurias y extrañas, constituyéndose en grupos de presión social al servicio de movimientos ideológicos y políticos...".

Pero el profesor no se queda ahí en sus temores, puesto que ve en aquel alud de aspirantes a la educación superior la amenaza todavía más grave de "reivindicaciones estudiantiles menos deseables, como el establecimiento del

cogobierno...", añadiendo que "...en América Latina hay varios ejemplos de que cuando se logran esas reivindicaciones estudiantiles, todo el sistema entra en colapso...". El profesor Paulo de Goés concluye afirmando heroicamente que "...si tan importante ciudadela (la Universidad latinoamericana tradicional) se rindiera, avanzaría el proceso que está arruinando o pretende arruinar... al mundo libre" (Paulo de Goés, 1964, 53/55).

Difícilmente se podría encontrar un ejemplo más elocuente de alienación cultural, de adoctrinamiento ideológico, de irresponsabilidad social y de reaccionarismo académico, que estas referidas apreciaciones. Mejor que cualquier demostración ellas retratan la mentalidad académica, enajenada e ingenua de la Universidad tradicional latinoamericana, su temor a cualquier cambio que afecte sus privilegios y que plantee la Universidad necesaria al progreso de América Latina.

Cualquier plan de renovación de la Universidad que se bosqueje a partir de esa conciencia ingenua será fatalmente actualizador aunque se revista del lenguaje más progresista respecto a los imperativos del desarrollo científico y de la elevación de la calidad de la enseñanza, tal como hace el profesor citado. Es necesario recordar que en posturas como la señalada no existe simplemente mala fe, sino algo mucho más grave: una alienación tan profunda que no percibe estar defendiendo intereses recubiertos con una capa académica, que es incapaz de comprender lo que la nación exige de la Universidad para lograr un mínimo de autonomía y de desarrollo; y que es ciega ante el hecho de que si las universidades latinoamericanas sólo aspirasen a alcanzar los altos niveles de investigación y de enseñanza de Estados Unidos, y aunque los alcanzasen, fracasarán en su función social porque se convertirán en meras agencias locales de universidades extranjeras al servicio de su acción colonizadora hacia América Latina.

Así se ve cómo se imbrican intereses de clientela con actitudes políticas reaccionarias para mantener una Universidad elitista, asustada ante la masificación. En estas condiciones, la reputación de un profesor puesto a la cabeza de un equipo y de un laboratorio bien dotados, no depende de la fecundidad científica ni de su eficiencia docente, sino únicamente del mantenimiento de reductos cerrados, a salvo de críticas externas, de la ampliación de las matrículas o de la vigilancia de un cogobierno estudiantil.

Otro efecto adicional de esta postura catedrática, auto-defensiva y temerosa, es la multiplicación de escuelas precarias para atender la demanda de educación superior, porque las universidades más grandes y mejor dotadas de recursos congelan sus inscripciones en nombre de la defensa de una actividad académica de alto nivel. Así es que Brasil llegó a tener, en 1964, nada menos que 42 facultades de Medicina, que, en conjunto, con sus 3.585 docentes, impartían cursos a 14.213 estudiantes, de los cuales sólo graduaron 1.596 médicos en aquel año.

16. CONSTRICCIONES FUNCIONALES

Es necesario analizar de cerca en qué consiste, realmente, dicho alto patrón académico cuya defensa justificara la política de contención de matrículas. Todos reconocemos que una de las funciones más elevadas de la Universidad es el cultivo del saber y el ejercicio de la investigación científica y tecnológica. Lo que importa examinar, sin embargo, es hasta qué punto esta función está obstaculizada por la estructura universitaria tradicional cuyo carácter constrictivo volvería imposible la formación profesionalista y por la dispersión de recursos materiales y humanos en cada sector, bajo la forma de múltiples y pequeños

núcleos, instalados en cada unidad docente en que su enseñanza sea requerida.

En estas circunstancias, para ingresar a la Universidad, cada campo del saber científico debe adjetivarse previamente, cultivándose una biología para médicos y otra para agrónomos, o una química para ingenieros y otra para médicos, para farmacéuticos o para profesores. De ese modo, la Universidad multiplica exponencialmente sus inversiones en todos estos campos sin jamás contar con un núcleo de cultivo y de enseñanza de ese sector con la suficiente concentración, madurez y autonomía como para volverlo eficaz y autofecundante.

De esa rigidez estructural resulta una carga para la sociedad que se ve compelida a multiplicar unidades escolares para cada carrera y a duplicar para las cátedras de cada una de ellas los equipos, los laboratorios, las bibliotecas. Esos mismos recursos que, si fueran aplicados en una sola entidad integrativa permitirían crear un órgano bien dotado, al dispersarse, no logran dar ni el mínimo de formación necesaria a cada tipo de entrenamiento profesional. Ejemplos de esa duplicación son ofrecidos por la misma Universidad Federal de Río de Janeiro que contaba en 1961 con 39 cátedras de Química dispersas por nueve escuelas; con 16 cátedras de Economía para siete escuelas; con 13 cátedras de Física, y 11 de Matemáticas, distribuidas en siete escuelas distintas. Aún más grave era la situación en la Universidad Central de Venezuela que, en 1967, impartía 130 asignaturas de Matemática, distribuidas en 12 escuelas; 80 de Física, en 7 escuelas; 76 de Economía, en 15 escuelas; 77 de Psicología, en 8 escuelas, y así por añadidura.

La carga que representa para la nación esa duplicación se agrava por la competencia entre los profesores, cada uno de los cuales procura obtener el máximo de personas, de facilidades de laboratorio y de biblioteca para su cátedra.

Lo paradójico es que, dentro de la estructura vigente, tales esfuerzos conflictuales para obtener el máximo, llegan a ser meritorios, ya que revelan, por lo menos, cierto celo del profesor hacia sus tareas. Es al calor de estas disputas y, frecuentemente, en razón del prestigio extrauniversitario de un profesor, que crecen muchas cátedras en detrimento de otras quizá más importantes. Por los mismos mecanismos se convierten cátedras en centros o institutos que exhiben en sus bibliotecas más ricas y mejor cuidadas y en sus laboratorios mejor equipados, el prestigio del profesor responsable. Demuestra, a la vez, que la Universidad es una casa sin dueño y sin programa propio, en la cual cada uno debe esforzarse para obtener el máximo para su campo y donde a nadie compete la defensa de los requisitos generales indispensables al cumplimiento de las funciones sociales de la Universidad.

Paralelamente a estos defectos de multiplicación costosa, la estructura tradicional conduce al culto de la aparatosis y a la manía del equipo ultramoderno para el cultivo de una pseudociencia. Uno conduce al faraonismo, que se manifiesta en edificaciones suntuarias, llevado a efecto por universidades que no disponen de recursos para bibliotecas o para becas; el otro tiene como síntoma más visible el culto a la investigación como un mero procedimiento imitativo, sin compromiso con el avance de la ciencia misma y, frecuentemente, sin ninguna capacidad de realizar investigación original, aunque con un extraordinario talento para sacar prestigio del prestigio de la ciencia. Esta situación revela la disfuncionalidad esencial de una pseudoinvestigación, conducente a las formas más graves de disimulo, que justifican el incumplimiento de las funciones docentes, en nombre de las más altas preocupaciones por la ciencia y que transfieren el juicio del mérito de las investigaciones realizadas a estrechos círculos internos o a centros universitarios del exterior.

Otro efecto de esta deformación es la esclerosis de las entidades universitarias debido al crecimiento de la burocracia paracientífica. No contándose con estudiantes postgraduados para las tareas de investigación, los centros e institutos universitarios crecen a través de la admisión de auxiliares que terminan por mantenerse en los empleos al cabo de cada programa acumulándose como una burocracia de nuevo tipo, cuyo prestigio pasa a depender también de simular la realización de nuevas investigaciones.

En estas universidades compartimentalizadas y en conflicto por disputas de prestigio, se torna igualmente impracticable el cumplimiento de la función capital de preparación de los escalones superiores del saber y de las artes —que expresarán la creatividad cultural de la nación— así como de los científicos y los tecnólogos, a través de los cuales la sociedad dominará el saber de su tiempo y lo aplicará a la solución de sus problemas. En la Universidad tradicional latinoamericana, la formación del personal docente se cumple mediante hazañas personales de egresados que se esfuerzan en cultivarse como especialistas, de un modo autodidacto. En ciertos casos, el docente universitario es reclutado en forma todavía peor, es decir, bajo la imposición de un sucesor por el catedrático todopoderoso que, pudiendo amparar a alguien, tiende a preferir el más solícito al más competente.

En esas condiciones se torna impracticable el autoconocimiento de la sociedad por el estudio de su realidad y de sus problemas y la formación de una conciencia crítica despierta para el análisis de los factores causales del atraso. Estando todo el saber supeditado a la profesionalización, también las ciencias humanas —que podrían traer aportes importantes— se difunden como una niebla sobre la Universidad, no logrando las condiciones para concretarse en una actividad continuada, creadora y responsable frente a la sociedad. En este campo como en todos los demás,

la demostración de capacidad sólo se hace previamente a la conquista de la cátedra y apenas prosigue después como hazaña personal, independiente de la Universidad e incomprendida por ella.

Constreñida por su compartimentalización, la Universidad latinoamericana está condenada a operar siempre en el tercer nivel, formando profesionales, sin alcanzar a operar en el cuarto nivel, correspondiente a la postgraduación y a la preparación de sus propios cuadros docentes y de investigación. En consecuencia, incluso en aquellos sectores donde la Universidad logra un nivel de excelencia internacional, la ausencia de estudios regulares de postgraduación los constriñe a actuar dentro del curriculum de las facultades y de modo deformante.

En ciertos casos, esos núcleos, por su excelencia misma, lograda a través del esfuerzo personal de un profesor o de un equipo, pueden también deformarse porque crecen aislada y disfuncionalmente. Es así que, con frecuencia, se encuentran universidades que, si cultivan bien las matemáticas, les hace falta la física, carecen de una química o de una biología de nivel igualmente alto, volviendo imposible el efecto de interfecundación indispensable para el desarrollo del saber.

Cuando se trata de una disciplina más especializada, como la bioquímica, en universidades sin biología y sin química de alto nivel, el propio desarrollo de tal núcleo puede resultar dañoso, por su aislamiento y disfuncionalidad. En estos casos aun los esfuerzos más meritorios se ven obligados a operar como quistes dentro de la estrecha estructura de escuelas profesionales. Su efecto es ir conduciendo a un cientificismo que exige de cada estudiante más de lo que sería necesario para la formación profesional común y menos de lo indispensable para una preparación más ambiciosa. Además estos núcleos corren siempre el grave peligro de constituirse en meras repre-

sentaciones nativas de grandes centros científicos ajenos, que sólo tienen sentido para ellos. De este modo, cuando un sector de la Universidad alcanza un alto grado de dominio de su especialidad, ella los pierde para la nación, porque él se estructura como una formación apendicular, dependiente de centros extranjeros de cultivo del mismo campo.

Es igualmente impracticable, en estas universidades compartimentalizadas realizar las funciones de difusión cultural que la sociedad reclama de ellas, en lugar de los cursos episódicos de extensión que imparten. Lo es, igualmente, la realización de programas de capacitación de graduados que faculden el reingreso de los egresados a la Universidad para enterarse de los avances de su campo, ya que las cátedras sólo están preparadas para dictar cursos para estudiantes de cierto año de una carrera. La investigación aplicada a los problemas de productividad y a los programas de estudio de las causas del atraso es también obstaculizada, ya que los órganos de cultivo de la ciencia, al modelarse por ideales academicistas no permiten tratar cuestiones prácticas.

En estas condiciones se vuelve también imposible a la Universidad la realización de esfuerzos para crear una cultura nacional auténtica y para erradicar los contenidos alienantes que sobrevivieron de la dominación colonial, o fueron inducidos a lo largo del período de dependencia neocolonial. Nada pueden hacer tampoco frente al adoctrinamiento masivo de su sociedad, a través de la prensa, de la radio, de la televisión y del cine, llevado a efecto mediante programas intencionalmente montados para moldear la opinión pública según designios extraños. La misma formación humanística del estudiantado, la configuración de la imagen que tiene del mundo contemporáneo y su información sobre las alternativas de posición frente a los problemas humanos y nacionales, no puede ser cum-

plida por la Universidad. Es por otros medios, externos a ella, que el estudiante tiene oportunidad de hacerse ciudadano de su pueblo y hombre de su tiempo. Todo esto significa, en síntesis, que lo que se supone ganar con la política elitista se pierde en virtud de constricciones estructurales que sólo admiten una simulación grotesca de los ideales profesados de perfeccionamiento del saber.

IV

Hacia la nueva reforma

Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

MANIFIESTO LIMINAR DE CORDOBA

A los elementos positivos y negativos señalados en el estudio de los grandes sistemas universitarios y en el análisis de la estructura tradicional de la Universidad latinoamericana corresponde agregar, ahora, un balance crítico de los esfuerzos más señalables de renovación que están siendo llevados a efecto y una evaluación de los desafíos con que nos enfrentamos. Sobre la base de estos análisis tentaremos formular las directrices que, a nuestro modo de ver, deberán regir la nueva reforma universitaria.

17. TENTATIVAS DE RENOVACIÓN

Como ya se ha expresado, la Universidad latinoamericana no se encuentra estancada en la forma tradicional en que cristalizó en las primeras décadas del siglo XX. Por el contrario, experimentó múltiples cambios producidos por causas tanto internas como externas. Las primeras debido a los esfuerzos de renovación institucional de los profesores más disconformes y, sobre todo, a la presión del movimiento estudiantil. Las últimas debidas a influencias innovadoras que le hicieron agregar muchas escuelas a los conjuntos originarios y enriquecieron el contenido de los viejos planes de estudio, con nuevas disciplinas básicas y aplicadas. Estos esfuerzos de renovación, sin embargo, ejerciéndolo-

se episódicamente, apenas agregaron al antiguo modelo de organización universitaria una serie de apéndices sin llegar a alterar la médula del sistema con un cambio en la estructura misma. Algunas de las tentativas de renovación y de reestructuración deben, sin embargo, ser examinadas como experiencias concretas, que mucho pueden enseñar, sea por los progresos alcanzados a través de ellas, como por los fracasos experimentados a la vez.

La reforma de Córdoba

La principal fuerza renovadora de la Universidad latinoamericana fue el movimiento reformista iniciado en Córdoba en 1918. La verdad, sin embargo, es que el movimiento de reforma precedió a aquel evento y lo sucedió como un esfuerzo deliberado de los cuerpos universitarios, en particular del estudiantado, de toda la región, especialmente de América hispana, por transfigurar las bases de la vida académica, superando sus contenidos más arcaicos.

El ideario de la reforma expresado admirablemente en el *Manifiesto* de Córdoba, correspondía —como era inevitable— al momento histórico en que ella se desencadenó y al contexto social latinoamericano, cuyas élites intelectuales empezaban a tomar conciencia del carácter autoperpetuante de su atraso en relación a las otras naciones y de las responsabilidades sociales de la Universidad, para reclamar una modernización que las volviese más democráticas, más eficaces y más actuantes hacia la sociedad.

Las características distintivas de las universidades hispanoamericanas provienen del programa de Córdoba. Tal es el cogobierno por el cual se instituyó la representación del estudiantado con derecho a voz y a voto, en proporciones variables en los órganos deliberativos de la Universidad y de las facultades. Los países en los cuales los estudiantes alcanzaron más alta representación son Argentina, Uru-

guay, Bolivia, Perú y, más reciente y condicionadamente, México, Venezuela y Colombia. En los demás, esta representación es la principal reivindicación estudiantil objeto de permanente combate junto con los demás objetivos de la reforma.

Las postulaciones básicas de la Reforma de Córdoba fueron:

- 1) El cogobierno estudiantil;
- 2) La autonomía política, docente y administrativa de la Universidad;
- 3) La elección de todos los mandatarios de la Universidad por asambleas con representación de los profesores, de los estudiantes y de los egresados;
- 4) La selección del cuerpo docente a través de concursos públicos que aseguren amplia libertad de acceso al magisterio;
- 5) La fijación de mandatos con plazo fijo (cinco años generalmente) para el ejercicio de la docencia, sólo renovables mediante la apreciación de la eficiencia y competencia del profesor;
- 6) La gratuidad de la enseñanza superior;
- 7) La asunción por la Universidad de responsabilidades políticas frente a la nación y la defensa de la democracia;
- 8) La libertad docente;
- 9) La implantación de cátedras libres y la oportunidad de impartir cursos paralelos al del profesor catedrático, dando a los estudiantes la oportunidad de optar entre ambos, y
- 10) La libre asistencia a clases.

Además de este decálogo, los estudiantes latinoamericanos lucharon, en los últimos veinte años, por una serie de recomendaciones concernientes a la elevación del nivel

de calificación del profesorado y a la mejora de sus condiciones de vida y de estudio.

Dada su amplitud y sus ambiciones, este programa sigue siendo la bandera de lucha, tanto de los estudiantes, como de gran parte del profesorado latinoamericano, formado bajo su inspiración. Su piedra de toque es, sin embargo, el régimen del cogobierno, acusado por unos de degradar la Universidad, de politizarla y de impedirle el ejercicio de sus funciones esenciales; y apreciado por otros como el gran motivo de orgullo de la Universidad hispanoamericana.

Estos dos juicios opuestos coinciden visiblemente con las posturas más reaccionarias y más progresistas dentro de la Universidad. Una apreciación crítica del cogobierno indica que él puede conducirla tanto a deformaciones como a progresos. A deformaciones, porque haciendo de los estudiantes los electores de decanos y rectores, puede llevarse a ciertas formas de corrupción y a progresos, porque la presencia de estudiantes en los cuerpos deliberativos preste a éstos una sensibilidad mayor frente a los problemas de la enseñanza, una preocupación más honda por los problemas nacionales y les da una mayor conciencia de las responsabilidades sociales de la Universidad.

El cogobierno permitió, por otra parte, enfrentar los intereses mezquinos que frecuentemente se encajan en los cuerpos docentes, cuando éstos son los únicos reglamentadores de sus propias carreras y obligaciones. Esas aseveraciones se comprueban por el hecho de que las universidades latinoamericanas que más ampliaron las oportunidades de educación ofrecidas a la juventud, las que mayores exigencias introdujeron en la renovación de los mandatos docentes, desfeudalizando las cátedras y desburocratizándolas, fueron las que contaron con el cogobierno estudiantil.

Sin embargo, gran parte del ideario de Córdoba está hoy superado, tal como la exigencia de aparatosos concursos

públicos para el acceso a las cátedras que, si se justificaba en el pasado como forma de imponer procedimientos impersonales de selección de docentes contra el nepotismo catedrático y la política de clientela de los órganos centrales, ya hoy constituye, frecuentemente, un obstáculo a la organización de la carrera del magisterio. Tampoco se justifica la reivindicación de no obligatoriedad de asistencia a los cursos, que sólo revelaba un juicio hondamente disconforme sobre las viejas clases magistrales, en virtud de la naturaleza retórica de una Universidad en la que predominaban los estudios jurídicos. La reivindicación de exámenes permanentes respondió, asimismo, a la hoy superada necesidad de compeler a los profesores al ejercicio de esta función a la que frecuentemente se negaban o resistían, prolongando innecesariamente los cursos.

No ocurre lo mismo con otros postulados, como la lucha por el establecimiento de mandatos renovables en las cátedras, que tenía como mira quebrantar el principio aún vigente en algunos países, de la vitalidad de la cátedra, concebida como una propiedad privada de su titular. Este principio fue y sigue siendo defendido por el movimiento estudiantil, sin perjuicio de la lucha paralela por la libertad docente, o sea por asegurar al profesor el derecho de expresar libremente su pensamiento. También la gratuidad de la enseñanza, que corresponde a ideales de democratización de la universidad, sólo fue alcanzada parcialmente, sea a través de éstos o de otros procedimientos.

La lucha por la autonomía —en tanto que derecho a gobernarse libremente— representa también una permanente aspiración universitaria siempre negada por la contradicción irreductible entre su voluntad de ser libre y su dependencia frente al poder estatal que la costea. Esta lucha se trabó siempre, en América Latina, con la conciencia de que, no obstante las dificultades que implica, la dependencia del Estado como órgano financiador es preferible a

sus alternativas, que son la sujeción a las iglesias o al mecenazgo privado.

Apreciadas en su conjunto, las soluciones propugnadas por la Reforma ya no son satisfactorias ni suficientes para asegurar la renovación indispensable a las universidades latinoamericanas que las capacite para el pleno cumplimiento de sus funciones. Diversas alteraciones fundamentales en su organización y funcionamiento exigen hoy nuevas soluciones. Es el caso, por ejemplo, de la selección del magisterio y de la organización de la carrera docente que no puede ser resuelta tan sólo mediante concursos o con las renovaciones quinquenales de mandato. Es el caso, asimismo, de la certificación del aprendizaje, que tampoco se soluciona con mesas examinadoras permanentes, sobre todo cuando convierten a la universidad en una máquina de exámenes, en perjuicio de sus demás funciones. La democratización de la universidad mediante la enseñanza gratuita y el libre ingreso a los que terminaron los cursos de liceos necesita también ser reexaminada frente a la evidente insuficiencia de estos procedimientos cuando no son completados por otros.

Todo ello indica la necesidad imperativa de rever el envejecido ideario reformista y sustituirlo por un proyecto nuevo de renovación institucional de la universidad que tenga para la generación actual la significación que el Manifiesto de Córdoba tuvo en los últimos cincuenta años.

Esfuerzos de modernización.

Otra fuente decisiva de innovaciones en la universidad latinoamericana fue y sigue siendo la lucha de los profesores de ciencias contra el magisterio de estilo tradicional. No pudiendo vender a clientelas privadas su saber científico en matemáticas, física o genética, por ejemplo esos

profesores necesitan vivir del salario que la universidad les paga. No pudiendo, además, reducir sus actividades creativas a los años previos al concurso, deben seguir estudiando e investigando a lo largo de la vida como imperativo de su misma carrera que no se concilia con una presencia en la universidad de sólo tres o cinco horas semanales.

El ingreso en las universidades de este nuevo tipo de docentes dividió el cuerpo profesoral en dos grupos opuestos: los científicos, totalmente dependientes de su carrera docente, por un lado, y el contingente mayoritario de profesores del viejo estilo, que se pagan efectivamente con el prestigio que el grado académico les confiere por la valoración que alcanzan, en tanto que catedráticos, como profesionales liberales frente a su clientela.

La primera forma de institucionalización de la ciencia en las universidades latinoamericanas fue la creación de *institutos catedráticos* que se multiplicaron rápidamente, copiando los modelos alemanes y franceses, más para profesores prestigiosos que tenían el poder de imponerse a sus universidades para engalanar sus cátedras, que para quienes verdaderamente querían y podían hacer investigación. Confinados dentro de escuelas profesionalistas, tales institutos crecieron disfuncionales, tendiendo siempre a caer en el cientificismo o a obsolescer por la carencia de profesores, cuya capacidad personal asegurara su fecundidad.

La otra solución encontrada para integrar en la universidad el nuevo perfil de profesor de alta formación científica o técnica y dispuesto a dedicarse profesionalmente a la universidad, fue la adopción del régimen de tiempo completo. América Latina da todavía los primeros pasos en este sentido, enfrentándose con dificultades para expandirlo, debidas a la escasez de recursos, a la poca disposición de los viejos catedráticos a adoptarlo y a la presión que éstos ejercen en el sentido de igualar los salarios y, finalmente,

en virtud de la falacia de que la enseñanza profesional sólo puede ser impartida por los que ejerzan la respectiva carrera en las condiciones reales de relación con la clientela.

Sin embargo, ciertos factores limitaron las potencialidades de los proyectos de modernización, a través de la creación de institutos catedráticos y la adopción del régimen de dedicación total. La contingencia de actuar dentro de estructuras profesionalistas, hizo que los institutos contribuyeran más a robustecer que a debilitar la vieja estructura. Los nombramientos de profesores de dedicación total, al hacerse sin planeamientos, el calor de la competencia entre las facultades y entre las cátedras, multiplicó los puestos de tiempo completo, no en los lugares donde más se imponían, sino al acaso, costosamente y sin ninguna perspectiva de llegar un día a cubrir todos los campos del saber, prestando funcionalidad a la vida universitaria. En consecuencia, aun allí donde esos nuevos procedimientos lograron crear núcleos fecundos y capaces, permanecen condenados a actuar tan sólo en el nivel de formación profesional, sin crear cursos de postgraduación y condenados a vivir más de subsidios externos —como apéndices de organizaciones extranjeras— que como componentes integrados a la universidad y ubicados en la realidad nacional.

Son igualmente significativas algunas experiencias latinoamericanas de renovación estructural de la universidad aunque todas ellas fracasasen. Tentativas de este tipo se repitieron en diversos países durante y después de la década de 1930 como expresiones de un inconformismo con la universidad tradicional y como síntomas de tensiones agudas a que estuvieron sometidas las sociedades y las economías latinoamericanas, frente a la crisis de 1929. En cada uno de estos casos, se hicieron cuidadosos análisis de las deficiencias de la universidad y basándose en ellos

se establecieron las tareas primordiales para la renovación estructural. Sus objetivos más ambiciosos eran:

1) La creación de condiciones para que la universidad se capacite para formar y mantener los altos cuadros culturales de la nación, tal como lo hace Francia, por ejemplo, en el *Collège de France* o en su *Institut*.

2) La incorporación del cultivo de la investigación científica y tecnológica como fines en sí mismos y no como actividades de demostración y entrenamiento de la enseñanza profesionalista.

3) La creación de órganos integradores de la vida universitaria que permitiesen superar su compartimentalización en escuelas autárquicas con la consecuente duplicación de esfuerzos e inversiones.

4) La necesidad imperativa de infundir en la universidad un interés más vivo por los problemas generales de la educación, no sólo porque su estudiantado proviene de las escuelas medias, sino porque el desarrollo nacional exige una elevación del nivel de todos los tipos de enseñanza que únicamente la universidad puede proporcionar mediante la formación de profesores y especialistas y la realización de investigaciones aplicadas a la educación.

Distintas soluciones fueron tentadas para estos problemas y puestas en ejecución. Se examinarán sólo tres de ellas: la uruguaya, la brasileña y la argentina.

La solución uruguaya (1945) fue la más unilateral porque, aparentemente sólo buscaba atender al primer problema y creyó solucionarlo creando su Facultad de Humanidades y Ciencias, como un núcleo de cultivo desinteresado del saber. Al no otorgar títulos profesionales, la Facultad contó atraer a las personas más dedicadas y a las inteligencias más privilegiadas del país hacia el esfuerzo continuado de automejoramiento que conduce a la formación de verdaderos sabios. Hoy, aquella Facultad cuenta con cerca de 3.000 estudiantes, algunos de los cuales

integrarán, seguramente, los altos cuadros del saber; la mayoría de ellos, entretanto, está formada por jóvenes que se ven condenados a realizar años de estudios universitarios sin ninguna perspectiva de profesionalización posterior. Es ya evidente para todos que la selección de talentos distinguidos debe ser hecha a base de un gran número de estudiantes, pero no al precio de descartar la mayor parte de ellos sin brindarles nada.

La solución brasileña (1935) fue la creación de la Universidad del Distrito Federal que pareció demasiado radical y fue clausurada por la dictadura (1937). Las mismas ideas básicas inspiraron más tarde, la creación de las dos primeras facultades de Filosofía, Ciencias y Letras, una en São Paulo y la otra en Río de Janeiro, contando ambas con la colaboración de un equipo de profesores extranjeros, principalmente franceses. Estos introdujeron en el país la enseñanza de las ciencias básicas y la formación de investigadores científicos.

El proyecto original de São Paulo pretendía crear un órgano integrador por el cual pasasen todos los estudiantes universitarios antes de orientarse hacia los cursos profesionales. Pretendía, asimismo, seleccionar de entre ellos un pequeño núcleo que seguiría los estudios en la misma facultad para que se formasen como futuros científicos, así como encaminar a un grupo mayor a la carrera del magisterio secundario. El ideal integrativo tuvo, entretanto, que ser abandonado, debido a la oposición de las facultades tradicionales de Derecho, Medicina e Ingeniería, que se rebelaron contra la idea de confiar la formación básica de sus futuros estudiantes a facultades recién nacidas en las que se hablaba francés.

El resultado fue la reducción de todo el proyecto integrativo a la creación de una nueva facultad profesional, puesta al lado de las demás y dividida entre dos ambiciones desencontradas; la meta de formar científicos y sabios

y la obligación de formar gran número de profesores secundarios, sin saber a cuál de ellas dedicarse efectivamente. Esta ambigüedad les impide servir a cualquiera de sus metas porque en nombre de la fidelidad a una de ellas siempre medioerizan la otra.

Pese a todo, el modelo respondía tan funcionalmente a la necesidad de formación masiva del profesorado para la enseñanza media en expansión y a las aspiraciones femeninas de acceso a la enseñanza superior, que las Facultades de Filosofía, Ciencias y Letras se multiplicaron por todo el país a través de la improvisación más osada. Brasil contaba en 1967 con ciento trece de esas facultades, ninguna de las cuales partió de un trasplante de la cultura francesa o de cualquiera otra, como las dos primeras, ni tampoco de un núcleo de profesores formados en las más maduras. Sencillamente, cada provincia organizó los cursos como pudo, convocando talentos locales y haciéndolos estudiar en casa las humanidades y las ciencias que eran llamados a enseñar. El nivel general de estas facultades es precarísimo si bien forman profesores secundarios algo mejores que los autodidactas que aún siguen siendo la mayoría del magisterio de nivel medio.

La solución argentina tenía, inicialmente, las mismas ambiciones integrativas y pretendía, además, departamentalizar todas las facultades, para superar la compartimentalización y la duplicación del patrón tradicional. Lo único que se hizo fue la departamentalización de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de Buenos Aires que, si bien permaneció como una unidad más entre todas las otras, alcanzó, sin embargo, un alto nivel en el cultivo de las ciencias y en la formación de investigadores. Sin embargo, quedó contenida dentro de sus propios muros por el conservadorismo de las viejas facultades que no admitieron ninguna integración regida por ella y mucho menos su propia departamentalización. La ola de violencia de las

dictaduras regresivas que se extiende por América Latina abatióse también sobre la Facultad de Ciencias Exactas de Buenos Aires, dispersando sus profesores por todo el mundo, acabando así con uno de los esfuerzos más maduros por implantar un núcleo autónomo de saber científico en América Latina.

Proyectos de americanización.

Otros proyectos de menor vuelo, concebidos en las mismas líneas, pero dentro de una orientación netamente norteamericana¹ están siendo implantados en algunas universidades extremadamente precarias. Su examen se impone, sin embargo, porque estos proyectos parecen cristalizar los ideales de las instituciones norteamericanas que están financiando grandes programas de modernización a la universidad latinoamericana.

El primero de ellos surgió en 1958 en la Universidad de Concepción (Chile), pero aparentemente fue abandonado. Los que más progresan están todos en América central, donde actúan bajo el patrocinio de la OEA, del BID y de la UNESCO. Lo que tienen en común, es la implantación de un Departamento de Estudios Generales destinado a

¹Algunas de estas tentativas fueron orientadas por un técnico norteamericano, nacido en Grecia, el Sr. Rudolph Ateon. Habiendo trabajado en Brasil en funciones secretariales junto a Anísio Teixeira, durante algunos años, buscó conciliar en aquellos proyectos, las ideas innovadoras de aquel educador con su propia experiencia y, sobre todo, con su sobrevaloración de los ideales empresariales y privatistas de la peor tecnocracia educacional norteamericana (1963). Más tarde, el señor Ateon se convirtió en agente abierto de la reconstrucción cultural en cada nación inmersa en una dictadura regresiva. Empavorecido ante la rebeldía estudiantil en todo el mundo y el crecimiento demográfico de los pueblos subdesarrollados pregonó, como única solución al problema, la represión y el genocidio (1970).

impartir una enseñanza correspondiente a la de los dos primeros años de los *junior colleges* o de los *undergraduate courses* de las universidades norteamericanas. Todos los estudiantes de la universidad son encaminados hacia estos departamentos donde les brindan un año más de enseñanza general, complementaria de su formación de nivel medio y propedéutica de los cursos profesionales. En Honduras, esto se logra a través de un Centro Universitario de Estudios Generales. En Costa Rica por medio de una Facultad de Ciencias y Letras que imparte cursos introductorios diferenciados por áreas (de acuerdo a la orientación profesional que desee seguir posteriormente el estudiante) y que se propone asimismo formar maestros secundarios.

El ensayo tiene algunos méritos, aunque tenga mayores inconvenientes. Es, en esencia, lo mismo que fue intentado en algunos países latinoamericanos con la creación de los cursos propedéuticos correspondientes a los dos últimos años de liceo impartidos por la universidad misma. Todos ellos fueron abandonados posteriormente por considerarse que incumbía a la universidad mejorar la enseñanza de nivel medio y no sustituirla y, además, porque los costos de la educación propedéutica que impartía eran mucho más elevados que los de los liceos, haciendo impracticable su ampliación.

El proyecto centroamericano sitúa estos cursos propedéuticos en el tercer nivel, o sea, después de la graduación liceal. Su adopción sólo se justifica allí donde los cursos medios son de muy bajo nivel y la universidad se desalienta por mejorarlos mediante la formación de maestros y especialistas, prefiriendo asumir ella misma la responsabilidad de brindar una formación mejor a todos los estudiantes. El proyecto responde también a ciertos ideales de la enseñanza de *Liberal Arts* del viejo college norteamericano y a las ambiciones de los *Studium Generale* que Hutchins quiso revivir en Chicago y Conant en Harvard

para contrarrestar la superespecialización con una formación humanística. Con ello maravilló tanto a un grupo de expertos de la UNESCO, que propusieron extender por cuatro años estos estudios humanísticos, haciéndolos obligatorios a los estudiantes universitarios de todas las carreras.

Lo que se busca en todos estos experimentos es implantar en el campo de las ciencias, meros cursos propedéuticos sin mayores ambiciones de dominio y cultivo autónomo del saber. Es decir, todos ellos parecen tener como presupuesto básico la aceptación de una posición de dependencia respecto a las universidades madres norteamericanas, a las que incumbiría siempre proveer los niveles más altos de formación y el personal calificado para investigaciones originales. Quien tenga mayores ambiciones, incluso la modesta de romper un día con la dependencia cultural y tecnológica norteamericana debe mirar con especial cuidado estos ensayos de implantación a medias de un nuevo modelo estructural de inspiración extranjera, que jamás logrará el nivel de aquél. Tampoco resolverá los problemas de la universidad latinoamericana.

Experimentos renovadores.

El primer proyecto orgánico de creación de una universidad integrada surgió en 1960 con la ciudad de Brasilia, del esfuerzo de un centenar de científicos e intelectuales brasileños reunidos para repensar el proyecto mismo de universidad, ante la oportunidad ofrecida por la construcción de la nueva capital del Brasil. Este proyecto se inspiró básicamente en los esfuerzos pioneros de Anísio Teixeira, en la Universidad del Distrito Federal (1935-37) y en la lección extraída del fracaso de la tentativa de implantar la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de la Universidad de São Paulo y Río de Janeiro como órganos integradores de las respectivas universidades.

Sin embargo, el proyecto de Brasilia sobrepasó ampliamente por sus ambiciones aquellos esfuerzos larvales. Allí se contó con recursos humanos y materiales que permitieron aspirar a la creación de una universidad nacional efectivamente capacitada para el entero dominio del saber moderno, para el ejercicio de la función de órgano central de renovación de la universidad brasileña y para el desempeño del papel de agencia de asesoramiento gubernamental en la lucha por el desarrollo autónomo del país.

En el plan estructural de la Universidad de Brasilia se sustituía la división tradicional de la universidad en facultades aisladas y en cátedras autárquicas y duplicativas por un nuevo modelo organizativo. Este estaba formado por tres conjuntos de órganos de enseñanza, de investigación y de extensión cultural integrados en una estructura funcional: los institutos centrales de Ciencias, Letras y Artes (Matemáticas, Física, Química, Biología, Geociencias, Ciencias Humanas, Letras y Artes), las facultades profesionales (Ciencias Agrarias, Ciencias Médicas, Ciencias Tecnológicas, Ciencias Políticas y Sociales, Arquitectura y Urbanismo y Educación) y de unidades complementarias (Biblioteca Central, Editorial, Radiodifusora, Estadio y Museum).

La experiencia de Brasilia sólo duró cuatro años; cuando daba sus primeros pasos, el golpe militar del primero de abril de 1964, que sometió al Brasil a una dictadura regresiva, asaltó la universidad y le impuso un interventor. La preocupación obsesiva del gobierno militar y de sus agentes por subyugar y controlar una universidad que no comprendían, provocó la dimisión de todos los profesores capacitados para implantarla. Así se destruyó el proyecto más ambicioso de la intelectualidad brasileña, reduciéndolo a un simulacro de universidad que aguarda su restauración.

Después de 1964 muchas universidades brasileñas, antes hostiles al plan de organización de la Universidad de Brasilia, empezaron a adoptar ese modelo como su proyecto de reestructuración. Lamentablemente, no lo adoptaron en su integridad sino bajo formas subalternizadas, es decir, mediante la implantación de falsos Institutos Centrales compuestos de las antiguas cátedras a las cuales se dio esa denominación. Se hicieron falsas departamentalizaciones de las facultades profesionales, en un intento por atender lo que parecían ser las exigencias de la modernización, sin tocar los viejos intereses de la clientela.

La experiencia está en curso y aún es difícil apreciarla. Quizás algunas de las universidades mayores y más ricas alcancen a progresar por esta vía hacia una estructura más funcional, inspirada en el patrón de Brasilia, si se mantuvieran fieles al verdadero modelo. Es seguro, sin embargo, que las pequeñas universidades provinciales, orientadas en la misma dirección sólo alcanzarán a crear simulacros de institutos centrales o, lo que es aún peor, imitaciones de los *undergraduate courses* norteamericanos equivalentes a los implantados en Honduras y Nicaragua. Abandonarán así, por amor a la novedad y en la esperanza de obtener financiamientos externos, la posibilidad de preparar los médicos, abogados e ingenieros que son efectivamente capaces de formar, para atender a las enormes carencias locales. De este modo, en lugar del ejercicio de su función fundamental de universidades regionales, se convertirán en réplicas pretenciosas de modelos foráneos de educación superior que corresponden a otra tradición y que tienen exigencias de funcionamiento que ellas jamás alcanzarán a atender.

Varios otros proyectos más o menos avanzados de reestructuración universitaria están siendo llevados a efecto en este momento en América Latina. Entre ellos se destacan

el de la Universidad Nacional de Colombia que logró implantar una Facultad General de Ciencias, la cual suministra cursos básicos a sus propios alumnos y también a los de Medicina e Ingeniería.

Las universidades peruanas están siendo organizadas según un nuevo modelo que bipartió la estructura académica en departamentos y programas. Los primeros concentran los recursos de docencia e investigación, los últimos administran los cursos teniendo en mira las carreras profesionales.

La universidad chilena acaba de aprobar un nuevo estatuto que prevé la articulación de todas las universidades públicas del país en un sistema orgánico e interactivo y la departamentalización de cada una de ellas en núcleos de docencia e investigación.

Muchas otras universidades, como la uruguaya, la venezolana, la mexicana cuentan con planos ambiciosos de reestructuración pero se ven imposibilitadas de ejecutarlos en razón de las crisis económicas, políticas o institucionales con que se enfrentan.

La experiencia más profunda de transformación del sistema educacional de América Latina, está siendo llevada a la práctica en Cuba. En el campo de la organización universitaria el nuevo plan cubano se mantiene más fiel al modelo latinoamericano de universidad que al soviético, integrando las tecnologías en el conjunto y manteniendo el sistema de facultades autónomas y aisladas. Cambia, sin embargo, la composición interna de éstas y les agrega una serie de nuevos órganos.

Las líneas esenciales de la nueva universidad cubana son dadas por su estructuración en cinco grandes facultades (Ciencias, Tecnología, Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias y Humanidades) a las cuales agrega un Instituto Pedagógico, dedicado a la formación del profesorado de

nivel medio. Las facultades se dividen en 25 escuelas: siete de ciencias, que imparten cursos en todos los campos de investigación; siete de ingeniería, que forman quince modalidades de especialistas; cuarto técnico-profesionales, a saber, medicina y odontología, agronomía y veterinaria; y siete de humanidades, entre las cuales está el curso de derecho. El cogobierno estudiantil fue sustituido por un sistema de representación gremial y partidaria que actúa en el plano deliberativo y en el ejecutivo junto a las representaciones docentes y a las autoridades indicadas por el Estado.

Las grandes innovaciones de la universidad cubana en el ámbito latinoamericano son:

1) Su integración en el esfuerzo nacional para la implantación del socialismo, que se expresa en la formación ideológica impartida a todos los estudiantes a través del estudio de la realidad nacional y de la teoría marxista.

2) La superación del carácter elitista de la universidad a través de un sistema de salario estudiantil, que garantiza el mantenimiento y dedicación exclusiva a los estudios a 11.500 de los 26.000 estudiantes (1965).

3) El crecimiento de los gastos generales para educación que ascendieron del 3,9% del producto nacional bruto en 1957/1958 al 7,6% en 1965 dentro del cual correspondió un aumento extraordinario en los gastos de la educación superior.

4) La adopción de un planeamiento riguroso de la expansión universitaria que tiene como mira alcanzar simultáneamente una ampliación de matrícula, acompañada de una redistribución de los estudiantes que oriente a la mayor parte de ellos hacia carreras técnico-profesionales, en especial las ciencias agrarias. Busca, además, la elevación del nivel de capacidad creadora intelectual y de la investigación científica y tecnológica.

Una de las mayores dificultades con que se enfrentaron

los cubanos al emprender la renovación de su universidad fue que, en ese momento, el país sufría la sangría de la mayor parte de sus cuadros técnico-profesionales y de magisterio superior, formados en las décadas precedentes, en virtud del éxodo masivo de la clase media para Miami y otros lugares. Esta pérdida del fruto de enormes inversiones en enseñanza superior, obligó al gobierno cubano a dedicar especial atención al problema de la reposición de los cuadros técnicos del país. Pero posibilitó también la formación de una nueva generación de personal de nivel superior, comprometido con la revolución facilitando, de ese modo, la sucesión de las antiguas élites que sólo se pudo alcanzar en la URSS mediante procedimientos mucho más drásticos.

Otro efecto capital de la revolución cubana en la renovación de su universidad fue la vinculación que ella propició de la cultura latinoamericana con un nuevo centro de influencias, el soviético, cuyo alto nivel de desarrollo científico y tecnológico probablemente proporcionará a la universidad cubana la oportunidad de alcanzar pleno dominio del saber científico moderno a fin de tornarse, a su vez, un centro de difusión cada vez más importante hacia las universidades latinoamericanas.

18. DILEMAS Y FALACIAS.

Gran parte de los análisis corrientes sobre la crisis de la universidad latinoamericana son hechos en términos de los dilemas con que ésta se enfrenta, tales como humanismo-practicismo, científicismo-profesionalismo, elitismo-masificación, etc. Todos estos dilemas tal como se plantean son falaces, ya que nos proponen opciones reales entre las cuales la universidad deba elegir, y disuelven en ambigüedades algunos de los problemas cruciales de la universidad latinoamericana.

Humanismo versus Practicismo.

El falso dilema humanismo-practicismo es generalmente discutido en la forma más ingenua, como si hubiera que optar entre un humanismo definido como la actitud de honorables herederos del legado del saber humano y la mediocridad o estrechez de personas sin ninguna sensibilidad hacia él que sólo se preocupan de cosas prácticas, incluso de los experimentos científicos y tecnológicos. En el tiempo actual —hay que decirlo con toda claridad— un humanismo que no esté fundado en la ciencia no es, de ninguna forma, un humanismo.

Peor todavía que la mediocridad consecuente de una superespecialización científica, es un pseudohumanismo que se contenta con disfrutar las conquistas espirituales del pasado ajeno. La erudición gratuita es una enfermedad de la inteligencia porque convierte la más fecunda de las creaciones humanas —el saber— en un culto de tradiciones de otras sociedades o de tiempos pretéritos y lleva el desinterés por los problemas del tiempo en que se vive y al desprecio de la sociedad de la que se participa.

Naturalmente, una de las funciones capitales de la universidad es hacer el mayor número posible de ciudadanos herederos del patrimonio artístico, literario e intelectual de la humanidad. Cosa sin embargo muy distinta, es convertir esta función en un culto que se encierra en el pasado incapaz de absorber los conocimientos modernos e incapaz de conmovirse con las ideas y los valores que se debaten en la sociedad en que se vive, como esfuerzos de cuestionar sus instituciones y de buscar nuevas y mejores soluciones para sus problemas.

Cientificismo versus Profesionalismo

Un segundo dilema que preocupa a muchos universitarios latinoamericanos se expresa en la oposición que se cree

irreductible entre cientificismo y profesionalismo. Esta oposición es por veces entendida como la supuesta necesidad de elegir entre el cultivo de la ciencia y el repertorio de entrenamiento en el uso de sus aplicaciones prácticas. Como en el caso anterior, se trata de una falacia, ya que nadie podría optar por uno u otro campo sin causar daños irreparables a la cultura nacional.

Es función de la universidad dominar la ciencia de su tiempo en el nivel más alto posible de conocimiento y de investigación, porque la ciencia es el discurso del hombre sobre su experiencia en la tierra, la explicación más completa y responsable de sus observaciones sobre la naturaleza y sobre las relaciones entre los hombres y las cosas y sus nexos causales. Este discurso, sin embargo, puede ser convertido en una nueva erudición cuando se reduce a lecciones verbalísticas, pero entonces ya no será ciencia porque habrá perdido sus calidades esenciales de indagación permanente frente al mundo real y de instrumento de experimentación y comprobación del saber alcanzado. Es tarea irreductible de la universidad cultivar y enseñar a todos los estudiantes, las bases del método empírico-inductivo, los fundamentos del abordaje experimental y de la observación y comparación sistemática, así como el acervo siempre provisorio y renovable de sus proposiciones.

La enseñanza profesional no se opone sin embargo a la científica. A la primera le corresponde la docencia de las aplicaciones de principios científicos a determinados campos de la actividad humana. Como tal tiene muchas exigencias extracientíficas como el entrenamiento en ciertas rutinas, cuya enseñanza es también tarea insustituible de la universidad. Sin embargo, ese entrenamiento sólo puede ser hecho de modo fecundo allí donde, al lado de las prácticas, se cultiva el saber general en que ellas se basan.

Y esto es lo que justifica la existencia de universidades en lugar de facultades aisladas.

Una variante de esta falacia se formula a veces como una oposición entre la ciencia y la tecnología. En ciertos casos es presentada como inevitable para las naciones pobres que, no teniendo recursos para cultivar los *big sciences*, deberían contentarse con importar sus frutos y sólo cuidar de la enseñanza y la investigación tecnológica. Esta es una actitud típicamente colonialista que trae implícita una aceptación del subdesarrollo como una fatalidad contra la cual no se puede combatir. Si el Japón hubiera adoptado esta actitud que algunos desean imponer a América Latina, seguramente jamás hubiera logrado romper las condiciones de rezago que pesaban sobre su pueblo, respecto a las conquistas científicas realizadas en otras partes del mundo.

Aunque la ciencia sea una actividad compleja y altamente dispendiosa, su dominio es imperativo para quienes no desean seguir siendo dependientes del avance ajeno e importadores de los productos del saber desarrollado fuera. A esto se agrega que sólo en programas de investigación científica original y de formación de nuevas generaciones de investigadores se puede preparar masivamente tecnólogos con suficiente dominio del método científico, de los procedimientos de la experimentación controlada y del acervo del saber, para aplicarlos a los problemas nacionales, en forma de investigaciones más inmediatamente motivadas.

Es necesario reiterar, pues, que la ciencia no es un discurso académico sobre el saber y, por ello, sólo puede ser enseñada allí donde se hace ciencia y en el mismo proceso de investigación. Esto tiene una importancia capital para la universidad, porque nos advierte de dos hechos: primero, que la ciencia tiene un valor práctico insustituible; segundo, que cada investigación tiene virtualidades educa-

tivas que es necesario explotar al máximo. Es decir, que las universidades de los países subdesarrollados no sólo deben dedicarse a la investigación por ser ésta indispensable sino, que deben hacerlo también teniendo en cuenta las virtualidades educativas que ofrece cada investigación.

Esta afirmación se opone francamente a la orientación de algunos investigadores universitarios que no se interesan por la enseñanza y, en el afán de llevar adelante sus trabajos científicos consideran las actividades educativas como un obstáculo. Esta actitud es inadmisibles en cualquier universidad, porque aun los científicos más fecundos en sus campos de investigación reconocen como su deber orientar a estudiantes graduados y frecuentemente lo hacen de modo altamente provechoso para el desarrollo de sus propios estudios. Por todo esto debe ser tenida como falaz la oposición entre investigación y enseñanza, así como el falso dilema entre ciencia y tecnología.

Se concluye, por lo tanto, que también a la universidad de naciones subdesarrolladas corresponde dedicarse imperativamente al cultivo de la ciencia, en el más alto nivel posible, orientándola en lo que sea practicable hacia el compromiso de la lucha contra el atraso, pero sin olvidar que también es su obligación impartir simultánea e integradamente, enseñanza profesional de la mejor calidad posible. En ciertas circunstancias, estos dos imperativos pueden sufrir deformaciones, no por una falsa opción entre ellos, sino por la falta de fidelidad a sus exigencias elementales. Así, cuando la ciencia se adjetiva para ingresar en los curricula profesionales y allí se reviste de superexigencias, como si de cada estudiante se debiera hacer un científico, se puede hablar del científicismo como un daño. Del mismo modo, cuando la enseñanza profesional se reduce al adiestramiento de las aptitudes en un repertorio de artes prácticas sin ningún esfuerzo por dominar los principios

científicos en que se basan, se puede hablar del profesionalismo como una deformación equivalente.

Elitismo versus Masificación

El tercer dilema falaz se expresa en términos de oposiciones formales entre orientaciones elitistas o masificadoras o, en otra presentación del mismo problema, selectivistas o democráticos o, incluso, de preocuparse unilateralmente por la calidad o por la cantidad. Estas cuestiones se mezclan de tal forma en la discusión académica, que con frecuencia, masificación y democracia se oponen a elitismo y selectividad, como opciones necesarias para la universidad.

A estas ambigüedades se debe contestar con la afirmación perentoria de que la universidad tiene compromisos con ambos términos de este falso dilema y que los mismos deben ser atendidos simultánea e integralmente. Así es que debe ampliar al máximo las posibilidades de educación ofrecidas a la juventud, teniendo como mira preparar la fuerza de trabajo masiva de alta calificación que la sociedad requiere para vivir y progresar. Pero debe, al mismo tiempo, seleccionar de esa masa de estudiantes, según los criterios más objetivos y rigurosos, aquellos jóvenes en los cuales deba hacerse una inversión adicional en virtud de su inteligencia o de su laboriosidad, para capacitarlos a alcanzar los más altos niveles del saber.

La universidad traiciona el cumplimiento de su función cuando limita estrechamente los ingresos, simulando elegir desde los primeros pasos a su estudiantado. Pero también lo traiciona cuando admite masivamente el ingreso, para luego seleccionar los jóvenes de perfil intelectual, desinteresándose de todos los demás.

Es un deber ineludible del sistema universitario absorber a todos los jóvenes que buscan una formación de nivel universitario antes de incorporarse a la fuerza de trabajo

nacional o que desean mejorar su posición en ella, ofreciéndoles la oportunidad de alcanzar el nivel más alto de calificaciones de que sean capaces en competencia con todos los demás. Cualquier limitación impuesta al ejercicio de este deber, fundada en razones económico-presupuestales o en razones académicas, debe ser cuidadosamente examinada, a fin de verificar si no se trata de una simulación que encubra criterios elitistas antipopulares.

Dos ejemplos ilustrativos de actitudes opuestas respecto a este problema fueron referidos anteriormente. Uno, el sistema educacional norteamericano que corresponde a una universidad diversificada y masiva, que ofrece formación superior de todos los niveles logrando, a un mismo tiempo, elevar al grado universitario la casi totalidad de la fuerza de trabajo de la nueva generación y formar cuadros de la más alta calificación en todos los campos del saber. Lo hace, es cierto, dentro de los marcos de una sociedad clasista en que los jóvenes de las clases más pobres tienen muchas menos oportunidades de llegar a una formación de alto nivel. Sin embargo, no simula tratar a cada estudiante como un futuro científico. La actitud opuesta fue ejemplificada en el caso de aquel profesor brasileño asustado por la masificación de su universidad y empeñado en seguir simulando que defiende la calificación de sus estudiantes de medicina a costa de condenar a la sociedad entera a no tener médicos.

En las universidades mantenidas exclusivamente o casi exclusivamente por el estado, el problema de la democratización de la enseñanza superior y el de la selectividad debe ser expresado claramente. Hay en ellas inversión de fondos públicos y apropiación individual de ellos por una minoría. ¿Qué es lo que justifica esta apropiación? En la práctica, apenas la explica el hecho de que las familias más ricas, contando con recursos para suministrar mejor formación de segundo nivel a sus hijos y para mantenerlos

mientras disputan las vacantes en la universidad, los habilitan para apropiarse de las inversiones públicas representadas por el costo de formación de cada egresado. A los privilegios de riqueza se suma, de este modo, la acumulación de nuevas *regalías* —las académicas— a quienes ya gozan de muchas ventajas. Como la redistribución social de esas inversiones en enseñanza superior sólo se hace indirectamente a través de lo que cada ingresado agrega a la productividad nacional, el sistema actúa de manera a perpetuar la estratificación social y con ella la estructura de poder y, lo que es más grave, selecciona los cuadros superiores de la intelectualidad y del profesorado sobre la estrecha base numérica de una previa tamización económico-social.

A todo esto hay que agregar una cuestión básica: el hecho de que la mayoría de las naciones de América Latina no ha alcanzado ni siquiera a generalizar la enseñanza primaria, en el momento en que ya sufre el desafío de aumentar masivamente las matrículas universitarias. En toda la región, incluso en el Cono Sur, la enseñanza de nivel medio se hace por tamizaciones clasistas y, en consecuencia, la clientela que llega a la universidad, además de reducida, y en modo alguno representativa de la población nacional, es también jerarquizada. Es decir, sólo los candidatos provenientes de las capas ricas que frecuentaron buenos liceos tienen acceso a la universidad y realizan los cursos en los plazos previstos. Los otros constituyen un proletariado estudiantil destinado mayormente a fracasar en los exámenes de ingreso o a desistir en medio de los estudios.

A medida que la universidad latinoamericana logre dar a un número creciente de sus estudiantes un régimen de estudios de dedicación completa y oportunidades especiales de formación de más alto nivel, éstas y otras cuestiones relativas a la estratificación social de los estudiantes tendrán que ser replanteadas. Entonces, se impondrá com-

pensar con becas de manutención a los jóvenes de talento que no pueden mantenerse mientras estudian, al menos hasta el límite mínimo indispensable para ampliar el área de reclutamiento de los cuadros de alto nivel.

Estas apreciaciones se basan en la convicción de que la contingencia en que se encuentran las universidades latinoamericanas de funcionar dentro de la estructura social vigente, no importa una aceptación pasiva de sus efectos. Una política democratizadora de la enseñanza, lúcidamente formulada, puede compensar muchos de estos defectos estructurales; una orientación opuesta conduce a agravar tales deformaciones más allá de lo inevitable, volviendo más dañoso el carácter desigualitario de nuestras sociedades.

Un ejemplo de estas deformaciones es el contraste entre el faraonismo tan común, en las universidades latinoamericanas que invierten enorme cantidad de recursos en ciudades universitarias o en edificios suntuosos y la ausencia de programas de asistencia a los jóvenes económicamente carentes, o la instalación de comedores y otras facilidades que son ofrecidas igualitariamente a pobres y ricos.

19. DESAFÍOS CRUCIALES

Después de esta apreciación de dilemas falaces o ambiguos, cabe examinar desafíos efectivos respecto a los cuales las universidades latinoamericanas deben tomar una posición clara. Tales son: a) la opción entre la espontaneidad y la planificación como política de desarrollo de la universidad, y b) la opción entre el compromiso de la universidad con la nación y sus problemas de desarrollo o la postura académica tradicional encerrada en sí misma y dedicada a la erudición gratuita y desinteresada por el destino nacional o incapaz de relacionar la actividad universitaria con su actitud ciudadana.

También estos dilemas son frecuentemente cuestionados,

aunque lo sean por los oportunistas que defienden el espontaneísmo en términos de libertad, para ocultar su preferencia por una casa sin dueño, inconscientes de los deberes de la universidad; o por aquéllos que niegan el compromiso de la universidad hacia la nación, en nombre de sus deberes superiores hacia el saber, como disfraz de compromisos inconfesables.

Fuera de estos casos extremos, los dos dilemas presentan ciertos contenidos efectivamente polémicos que deben ser explicitados. Uno de ellos proviene del carácter mismo de una sociedad democrática, que exige la coexistencia de opiniones políticas divergentes, con el necesario respeto recíproco. Eso plantea la necesidad de conciliar una postura amplia y tolerante con un sentimiento agudo de las responsabilidades sociales de la universidad. Otro, proviene de los principios fundamentales de toda comunidad universitaria: la fidelidad a los patrones internacionales del saber y el respeto a la capacidad intelectual, por encima de cualquier otra consideración.

Sin embargo, los postulados democráticos y el respeto a los valores intelectuales no pueden implicar que la universidad se paralice para asegurar el ejercicio libre de las influencias opuestas de sus componentes. Ella es llamada a representar un papel social que le exige un grado mínimo de cohesión ideológica para dedicarse a los problemas de la sociedad que la mantiene; y sobre todo para asumir plena responsabilidad por las consecuencias sociales de todas sus formas de actuación.

En las naciones inmersas en el subdesarrollo y amenazadas de perpetuarse en él debido a las presiones de grupos de intereses externos e internos mancomunados para mantener intocado un orden social que los coloca en una situación de privilegio, cumple a todo intelectual y particularmente a los universitarios, una toma de posición militante. Así es que a dos principios fundamentales de la comunidad

universitaria se debe sumar un tercero que es el carácter imperativo de su compromiso activo con los problemas del desarrollo nacional. Este compromiso no comporta la limitación de la libertad de expresión de posturas opuestas dentro de la universidad, pero importa situar, por encima de estos debates, la orientación de la política universitaria en el sentido de atender a los requisitos del progreso social y autónomo de la nación. La pluralidad de posturas y de opiniones, la libertad de crítica y el derecho de participación en el esfuerzo común por formular la política universitaria, en lugar de ser un impedimento para el ejercicio de esta lealtad fundamental, es la condición misma de su ejercicio auténtico y responsable.

No existe ningún riesgo en que una universidad abierta, cuya juventud tenga voz y voto en la formulación de su política, asuma una postura opuesta a aquellos principios básicos. La fidelidad hacia ellos sólo se vuelve imposible cuando las decisiones son tomadas intramuros por pequeños grupos influyentes o cuando la conciencia crítica respecto a la sociedad y a la nación es todavía tan débil que estas cuestiones no se proponen, porque están conformes con la universidad y el orden social tal cuales son.

Espontaneísmo o Planificación

Existe un amplio consenso en los medios académicos respecto a la imperatividad de sustituir la espontaneidad vigente por un planeamiento global del desarrollo de la universidad. En realidad, si las universidades latinoamericanas siguen creciendo como hasta ahora y con los nuevos ritmos que le serán impuestos en las próximas décadas, pronto dejarán de cumplir cada vez más sus funciones mínimas, pasando a operar principalmente como factores de retraso. Más grave todavía que esta ineficacia es la deformación que sufrirán las universidades si sólo pueden oponer una

espontaneidad larvada a la política lúcida y al proyecto explícitamente formulado de recolonización cultural de que son objeto.

Ya se hizo amplia referencia al riesgo inminente con que se enfrentan los pueblos subdesarrollados de ser inducidos, una vez más, a los caminos de la actualización histórica. Se mostró entonces, que esto no importará un simple atraso, sino un progreso condicionado y reflejo que integre a estos pueblos en la civilización emergente como sociedades subalternas.

Poderosas fuerzas actúan hoy sobre las sociedades nacionales de América Latina con el objetivo de conducir las a la actualización histórica. Este esfuerzo es ejercido tanto desde fuera como desde dentro de cada nación por las clases dominantes, cuyos privilegios se asientan directa o indirectamente en la perpetuación de la dependencia externa y la complementariedad del sistema productivo de la región con el de centros rectores foráneos. Nadie ignora tampoco que el mismo esfuerzo de inducción actualizadora se está ejerciendo hoy en las universidades latinoamericanas. Su enfrentamiento exige una estrategia con metas claramente definidas, proyectos con pasos cuidadosamente programados y una extrema vigilancia de su ejecución. Se trata, por lo tanto, de una vigilancia orientada a ganar la universidad para los pueblos latinoamericanos, transformándola en un agente de desarrollo nacional autónomo, capaz de contribuir a hacerlo intencional y a acelerarlo. Sólo así se puede evitar que nuestras universidades se transformen en una agencia de preparación de manipuladores de la nueva tecnología y de adoctrinadores de las nuevas generaciones en el conformismo con la posición de pueblos rezagados en la historia, de sociedades subalternas y de culturas espurias.

Lamentablemente, las universidades latinoamericanas están más preparadas para representar este último papel

que, en realidad, fue el que ellas desempeñaron desde la independencia. Y mucho menos preparadas para asumir el papel opuesto de despertar la conciencia de la nación y de intencionalizar la edificación de las sociedades latinoamericanas del futuro como pueblos que existen para sí y no para servir a la prosperidad ajena.

Disponibilidades y Carencias

Existe también un consenso generalizado en las universidades latinoamericanas sobre las carencias principales con que se enfrentan. Entre otras, se mencionan frecuentemente: a) la subutilización de recursos materiales y humanos disponibles y la carencia de estos mismos recursos que, en algunos casos, llega a niveles extremos; b) la necesidad abrumadora de ampliar las ofertas de educación superior, sin pérdida de los niveles ya logrados y, asimismo, de diversificar las modalidades de formación que imparten, y c) el desafío crucial de superar el atraso progresivo en el dominio del saber moderno, su cultivo y aplicación, su enseñanza y difusión, dado el hecho de que el conocimiento progresa más rápidamente que la capacidad de las universidades de asimilarlo, aumentando de este modo, cada vez más, el desnivel cultural entre los países subdesarrollados y los plenamente desarrollados. Sin embargo, a esta identificación de los problemas capitales no corresponde un diagnóstico lúcido de su carácter y de sus causas, un análisis de sus defectos y mucho menos una previsión de los caminos de su superación.

Las carencias cuantitativas en edificios, bibliotecas, laboratorios y en el personal calificado y con dedicación profesional a la universidad provienen de la crisis de crecimiento con que se enfrentan. Pero son también el resultado de constricciones estructurales conducentes a las duplicaciones inútiles y al faraonismo. Esto significa que la

atención de tales carencias dentro de la estructura vigente, volvería a las universidades latinoamericanas insoportablemente onerosas para los pueblos que las mantienen y, aun así, no darían ninguna garantía de superación de sus deficiencias físicas en un tiempo previsible. En este campo, por lo tanto, se impone una reforma estructural previa a las inversiones en edificación y equipo, que permita aplicarlas según criterios de economía y de responsabilidad social.

Algunas universidades latinoamericanas parecen haber alcanzado el límite máximo admisible en la expansión de sus matrículas y se les plantea el problema de las dimensiones ideales. En verdad, la magnitud de una universidad es función de su estructura. Según algunos especialistas, la dimensión óptima se sitúa entre los 10 y 20.000 estudiantes para un funcionamiento aceptable dentro del modelo vigente. Sin embargo, cuando se examina más de cerca la composición de las matrículas de las universidades latinoamericanas se descubre con frecuencia, que los excesos de la población estudiantil se registran sólo en algunas facultades y se deben, muchas veces, a cuestiones circunstanciales. Así es que, en las universidades que, a causa del monto global de sus matrículas son aparentemente masificadas, se encuentran escuelas de medicina, de odontología, de ingeniería o de ciencias agrarias que no alcanzan el número mínimo de estudiantes necesario para poder desarrollar todas las especializaciones tecnológicas requeridas, con economía de recursos.

Ciertas alteraciones en la estructura universitaria significarían, sin embargo, la transición a otra escala de crecimiento. Tal es el caso, por ejemplo, de los sistemas universitarios más complejos, como los múltiples campus de la Universidad de California. Otros tipos de partición de la universidad que superan su estructuración en escuelas autárquicas como la creación de institutos centrales, abren

posibilidades todavía mayores de expansión, sin perjuicio del nivel de enseñanza, de la intensidad y de la calidad de las actividades creadoras.

Aunque la superación de las carencias materiales de la universidad latinoamericana está estrechamente vinculada al problema de la expansión deseable, incluso inevitable, de las matrículas, su crecimiento debe hacerse en función del aumento de la capacidad de utilización de sus disponibilidades presentes de instalaciones. Cierta grado de crecimiento es una necesidad ineludible, sobre todo para algunas universidades que operan en condiciones extremadamente precarias y en grados diversos para todas ellas. Empero, debe ser precedido, en cada caso, de un examen cuidadoso del modo de utilización de las disponibilidades presentes y de un planeamiento igualmente riguroso de las nuevas entidades que se le sumarán con miras al mejoramiento de su uso.

Es sabido que muchas universidades y, particularmente, muchas escuelas autónomas cuentan con disponibilidades en instalaciones y equipos iguales o superiores a las de sus congéneres de naciones desarrolladas. Si bien ellas sacan de estas instalaciones un rendimiento muy inferior en cuanto a matrículas y a calidad de enseñanza, reclaman disponibilidades aún mayores. En ciertos casos —que llamamos faraonismo— se trata de una actitud de fuga que disimula la incapacidad de enfrentar los obstáculos estructurales a la expansión por el camino fácil de multiplicar edificaciones y comprar maquinaria que hacen la gloria de los administradores mediocre. Este tipo de crecimiento de las disponibilidades de recursos materiales puede ser, por lo tanto, elevado sustancialmente, sin atender jamás a las necesidades efectivas, haciéndose la universidad cada vez mayor y más onerosa y, en consecuencia, más ineficaz en el plano del atendimiento de sus tareas académicas.

micas y más irresponsable en el plano de sus deberes sociales.

Imperativos de la Expansión

El problema crucial que se presenta a las universidades latinoamericanas es el de la adopción de una política de democratización de la enseñanza superior con la aceptación de las consecuencias de la expansión de sus matrículas. Esta se hará inexorablemente, sea por el camino de la modernización refleja, sea como resultado de una reforma autónoma y progresista a causa de la presión de grupos sociales ascendentes que aspiran a ingresar a la universidad.

El carácter mismo de las sociedades americanas, menos rígidamente estratificadas en estamentos que las europeas, hace del acceso a la universidad una aspiración corriente de todos los grupos sociales que logran un mínimo de suficiencia económica, en escala muy superior a lo que ocurrió en los países europeos. Frente a esta marca creciente de aspiraciones, la única postura legítima es no sólo abrir la universidad a su nueva clientela, sino superar, en la medida de lo posible, las carencias de formación básica inherentes a la extracción social de quienes ahora ascienden a la enseñanza superior. Esta actitud sólo es conciliable con la preservación y la elevación del nivel de enseñanza si la universidad supera su carácter elitista y sus hábitos de simulación académica. Por ello es indispensable asumir una actitud realista frente al estudiantado en materia de admisión y promoción y regirse por criterios explícitos y abiertos a la discusión por toda la comunidad universitaria.

Previamente es necesario reconocer la existencia de tres tipos distintos de estudiantes, cada uno de los cuales busca en la universidad objetivos propios, legítimos todos ellos,

aunque de peso distinto desde el punto de vista de la sociedad y de la universidad.

En primer lugar, hay un tipo de estudiante universitario *consumidor* que busca en la universidad cierto grado de ilustración intelectual o ciertas oportunidades de convivencia social. Es el caso de los jóvenes que antes de asumir obligaciones de trabajo pueden elevar su nivel de calificación mediante la concurrencia a algunos cursos universitarios y que, en la estructura universitaria vigente están condenados a buscar los rieles de una formación profesional para abandonarla a medio camino. Su fracaso es sólo aparente, porque él lleva a la vida práctica una cierta versatilidad intelectual suministrada por la universidad, aunque ésta lo haga incidentalmente y a su pesar ya que, de hecho, apenas se propone instruirlo como profesional de cierta categoría. Es el caso también de las jóvenes *casaderas* que sólo buscan en la universidad su pareja; y del joven de recursos, cuyo grupo social espera que sus miembros tengan cierto barniz universitario. A este estudiante consumidor, la universidad tiene que darle lo que de ella se espera en tanto que servicio público e institución de convivencia y de calificación social, pero no más que esto.

La segunda categoría es representada por el estudiante de tipo *profesionalista*, que busca una habilitación formal para el ejercicio de una profesión liberal. Frente a él aumenta la responsabilidad de la universidad, porque una vez graduado llevará un título conferido por ella que le abrirá el camino para una actividad que exige un mínimo de calificación para ser ejercida responsablemente. La simulación académica lleva frecuentemente a tratar a este tipo de estudiante y a todos los demás, como si fueran futuros científicos, imponiéndoles superexigencias innecesarias. Lo grave es que, para atenderlo, descuidan su formación adecuada en el repertorio profesional respectivo.

Tal actitud debe ser cambiada radicalmente para que se pueda atender al estudiante profesionalista en sus aspiraciones legítimas, proporcionándole los servicios educativos de que carece y dejándolo libre para aprovecharlo según su capacidad y dedicación, pero reservándose la universidad el derecho de examen que compruebe su rendimiento antes de otorgarle un título académico. Algunos estudiantes de este tipo que cuentan con recursos para realizar sus estudios intensivamente, deben ser graduados lo más pronto posible para disminuir el costo que cada uno de ellos representa para la universidad. Otros, privados de condiciones económicas para el estudio intensivo deben hacer carrera como puedan, alternando períodos de trabajo y de estudio, frecuentando cursos nocturnos mientras trabajan o según otras modalidades de atención. Lo que se pierde, aparentemente, en el nivel de enseñanza con esa conducta abierta, se gana doblemente mediante la creación de un ambiente competitivo dentro de la universidad y la selección de profesionales sobre una masa mayor de candidatos.

La tercera categoría es representada por dos tipos de estudiantes de perfil *académico*: el técnico profesional y el universitario. Con estas expresiones se indica al estudiante que tiene interés superior por los estudios y una capacidad intelectual por encima de la común y que aspira a alcanzar un nivel prominente en el campo que eligió, sea como un futuro profesional destacado, sea como un futuro docente universitario. Frente a este estudiante, la responsabilidad de la Universidad se eleva más aún. Es su deber descubrirlos, cuidarlos, orientarlos y entrenarlos como aquella parte del estudiantado a través de la cual ella ejercerá sus funciones sociales más complejas y responsables de centro de creatividad cultural de la nación. Obviamente los estudiantes de este tipo merecen una inversión

adicional como futuros multiplicadores del propio saber académico, que les dé condiciones de dedicación exclusiva a los estudios, sea a su propia costa, si tienen recursos económicos para esto, sea como becarios de la Universidad. Además, exigen una atención especial a fin de proponerles programas mucho más ambiciosos de estudio y de trabajo que lo que se exige del estudiantado profesionalista.

El hecho de que la Universidad latinoamericana está desatenta a esas diferencias existentes entre el estudiantado, tiene consecuencias como las siguientes:

1. La inexistencia de servicios de becas para los estudiantes con dedicación exclusiva.
2. Inversiones excesivas en costosos servicios asistenciales (restaurantes, residencias, etc.) que favorecen indiscriminadamente a todos.
3. La falta de atención específica a las necesidades del estudiante consumidor condenado a seguir una orientación profesionalista que lo frustrará.
4. La excesiva duración de los cursos que restringe las oportunidades de educación superior a una estrecha porción de la juventud proveniente de las capas más pudientes.

A través de todos estos procedimientos, se deforma la vida universitaria por la generalización de una conducta simuladora extremadamente costosa e ineficaz. Esta conducta que aspira a tratar igualitariamente a todos los estudiantes, de hecho perjudica a todos, negando a cada uno de ellos lo que legítimamente puede aspirar y no favoreciendo a los estudiantes de perfil académico que serán sus futuros cuadros docentes y los futuros profesionales de más alto nivel que la sociedad reclama.

La alternativa de esta política de distinción de categorías en el medio estudiantil, difundida en la Universidad

latinoamericana, es la de un igualitarismo utópico e hipócrita que se propone elevar a todo el estudiantado al régimen de dedicación completa y albergarlos y mantenerlos a todos durante el curso como residentes en la *ciudad universitaria* a fin de que, sobre la inversión global igualitariamente distribuida florezcan los talentos.

La verdad, algo prosaica, es que ninguna nación alcanzó todavía las condiciones precisas para ofrecer este ideal de servicios educativos. Agréguese aún que la reducción del espíritu emulativo en que se envuelve este asistencialismo genérico, resulta ser altamente antieducativo. En realidad, la defensa de este ideario sólo conduce a eternizar una Universidad que no atiende ni en el mínimo necesario las condiciones de su funcionamiento y perfeccionamiento; no atiende a los estudiantes que contando con recursos económicos personales, desearían dedicarse completamente a los estudios. Tampoco suple las carencias de los jóvenes de talento sin recursos propios para costear una formación académica de alto nivel. Aparentemente ocupada en atender con generosidad a todos, la Universidad latinoamericana sólo es capaz de impartir cursos de nivel mediocre a jóvenes que la frecuentan durante algunas horas y que nada tendrían que hacer si quisiesen permanecer todo el día en ella para estudiar.

Definición del proyecto propio

Conforme se verifica, es imperativo para las universidades latinoamericanas la superación de la espontaneidad y de la programación parcial en la política de inversiones. Y asimismo, la adopción de pautas distintas y explícitas de conducta asistencial hacia el estudiantado, tratando de aprovechar al máximo los recursos existentes. Además, sólo emprender nuevas inversiones dentro de un planeamiento global de desarrollo, explotando al máximo el potencial na-

cional de talentos para producir los multiplicadores del saber universitario y los altos cuadros de la cultura nacional.

Efectivamente, la reducción y la anulación, en plazos previsibles, de la distancia enorme y creciente que separa las universidades latinoamericanas de las existentes en los países plenamente desarrollados en el dominio del saber moderno, jamás serán alcanzadas mediante un crecimiento espontáneo y una conducta indiferenciada ante el estudiantado. Solamente una política universitaria intencionalmente inducida permitirá atender los desafíos de un crecimiento paralelo de las disponibilidades, de las matrículas y de la elevación de la calidad de la enseñanza y ello simultáneamente con el dominio, el cultivo y la aplicación del saber científico y tecnológico moderno.

Mientras no se alcance la capacidad de formular y poner en ejecución un proyecto propio de desarrollo que atienda conjuntamente estos requisitos, las universidades latinoamericanas estarán condenadas a seguir siendo establecimientos de segunda categoría, incapaces de formar sus propios cuadros docentes y en los que los núcleos de buen nivel serán siempre el fruto de hazañas individuales, más vinculadas a sus congéneres externos que a su mismo contexto.

En estas circunstancias, los cuadros científicos y tecnológicos que se consiga formar serán preparados de acuerdo a programas y necesidades ajenas y se correrá siempre el riesgo de que sean atraídos al exterior por centros más capaces de proporcionarles mejores condiciones de labor fecunda. Además, no se logrará jamás un desarrollo equilibradamente distribuido entre las diversas ramas del saber que haga de la Universidad una institución orgánicamente madura para el cultivo a fondo de la ciencia y para la convivencia igualitaria y mutuamente satisfactoria con otras universidades.

Ninguna inversión adicional meramente acumulativa hecha sobre las estructuras vigentes de las universidades latinoamericanas logrará superar este marco que las condena al atraso cultural y a la dependencia. Sólo un esfuerzo de reforma que cambie las estructuras mismas y permita establecer nuevas formas de acción en el campo de la enseñanza, de la investigación y de la extensión universitaria harán posible la superación de estos obstáculos y la implantación de la Universidad necesaria al desarrollo latinoamericano.

La definición de un proyecto propio es tanto más imperativa porque el mundo de hoy vive la víspera de una nueva civilización, fundada en una nueva revolución tecnológica destinada a cambiar la fisonomía de las sociedades humanas, en la cual jamás conseguiremos integrarnos a partir de las universidades obsoletas y reaccionarias con que contamos.

Los síntomas de emergencia de la nueva civilización aparecen ya en todos los campos y más perentoriamente en la toma de conciencia de las universidades de las naciones más avanzadas respecto de la crisis con que se enfrentan y de la necesidad de conducir intencionalmente su proceso de autotransformación. El saber científico ya no florece en canteros privados y a la sombra de talentos ocasionales o de la devoción monacal de una inteligencia. Por el contrario, constituye un recurso básico, movilizado por cada nación a través de procedimientos intencionales orientados al desarrollo científico y tecnológico.

En estas circunstancias, la Universidad —como institución formadora de cuadros capaces de hacer avanzar este saber y sus aplicaciones— se convierte en sujeto de especial atención. En la Unión Soviética, como en Estados Unidos, en Inglaterra como en Francia e Italia, en la Argentina o en el Brasil, operan órganos gubernamentales, unos más ricos y poderosos que otros, que buscan la coordinación y

el fomento de la investigación científica. En este proceso, sus universidades fueron o están siendo compelidas para actuar en las batallas de la guerra fría o caliente y para servir a los proyectos de expansión nacional y para hacer frente a la competencia económica internacional.

En este nuevo marco, la libertad académica se convirtió en un mito o se ajustó a la contingencia de ejercerse solamente dentro del ámbito de la metodología de la investigación sin tener derecho a elección respecto a los temas prescritos en los contratos de financiamiento. Es probable que tal tendencia sea irreversible y que se acentúe aún más en las próximas décadas, en la medida en que una cultura de base científica va sustituyendo a la cultura vulgar en los diversos campos de la actividad humana. Pero no es inevitable que esta nueva Universidad comprometida actúe siempre antirrevolucionariamente.

La historia reciente de las grandes universidades norteamericanas es, por un lado, el relato de su adscripción y, por el otro, de las débiles resistencias que oponen al ejercicio de estas nuevas tareas. La divulgación indiscreta de los vínculos de la Universidad de Michigan con la CIA, para el ejercicio de funciones policiales en el Vietnam, del patrocinio de la Universidad de Washington al Plan Camelot y, asimismo, las investigaciones sociopolíticas del Massachusetts Institute of Technology y los proyectos millonarios de estudios en el extranjero de una docena de otras universidades, son meros síntomas de este proceso de ajuste del mundo académico a las exigencias del poder gubernamental y de las rebeldías que empiezan a manifestarse contra la intencionalización política reaccionaria de las actividades académicas.

Es notorio que, con la Universidad actualmente existente, no podemos los latinoamericanos hacer frente a nuestros contendores en la única guerra que tenemos que trabar; la guerra contra el subdesarrollo. Sin embargo, los que aspi-

ran a perpetuarlo pueden muy bien inducirnos a un nuevo esfuerzo de modernización refleja en nombre de la necesidad de promover la revolución científica y tecnológica para disuadirnos, por esta vía, de la revolución previamente necesaria, que es la sociopolítica. Es igualmente notorio que el simple crecimiento vegetativo de nuestras universidades —es decir, su desarrollo espontáneo a partir de sus formas presentes— aunque la torne más capaces de absorber la ciencia actual, de cultivarla, de aplicarla y de divulgarla no contribuiría, por este sólo hecho, al desarrollo pleno y autónomo. En efecto, la agregación de costosos institutos y centros mejoró sustancialmente la calidad de la enseñanza y la investigación en las universidades francesas, inglesas y alemanas, pero de ningún modo contribuyó para que ellas asumiesen una actitud más responsable frente a los problemas de sus sociedades. Todas ellas entraron en crisis al convencerse de la necesidad de sustituir la espontaneidad por un crecimiento planeado dentro de una nueva estructura, llevado a efecto simultáneamente con un movimiento de intencionalización de la acción política de la Universidad en el sentido de servir a la revolución social.

La situación de América Latina es todavía más grave porque, no contando nuestras universidades con recursos suficientes para proceder a aquellas adiciones, ni nuestras naciones con medios para crear grandes centros extrauniversitarios de investigación, se ven impulsadas a hacerlo, a través de programas foráneos de colonización cultural.

Efectivamente, en el proyecto norteamericano de consolidación de su dominio neocolonial del hemisferio, las universidades pasaron a constituirse en objeto de especial desvelo. Los agentes de esta *conscripción* son asesores y *executives*, del mismo tipo de los que elaboraron los proyectos Michigan-Vietnam y Washington-Camelot. Ellos son los consultores y los planificadores todopoderosos que las agencias gubernamentales norteamericanas, los bancos in-

teramericanos y las organizaciones internacionales imponen a los cuerpos directivos de las universidades latinoamericanas sometidas al soborno y a la conscripción¹.

En estas circunstancias, se hace aún más imperativa, la discusión de la estructura y la reforma de la Universidad que nos convenga a nosotros antes que otros nos impongan el modelo que les convenga a ellos.

20. PRINCIPIOS RECTORES DE LA NUEVA REFORMA

Todo lo dicho anteriormente demuestra que el carácter de los problemas que enfrenta la Universidad latinoamericana exige su transformación según un proyecto propio de estructuración que la habilite para el logro simultáneo de

¹A continuación se reproduce el tópico referente a la educación del Plan Camelot, redactado por Ralph Swisher en el diseño del estudio analítico sobre el control gubernamental de las instituciones sociales. "6. Educación: a) ¿Qué instituciones educacionales dirige el gobierno? ¿Cuán cuidadosamente controlada es su educación? ¿En qué porcentaje?

1. ¿Cómo se garantiza la lealtad de los profesores? ¿Cuánto se dedica a orientar la lealtad hacia el gobierno?; b) ¿Cuán cuidadosamente supervigiladas son sus enseñanzas?; a) ¿Quién la efectúa? (Ministerio de Educación o Policía); b) ¿Abierta o encubierta, o ambas?; c) ¿Necesitan los profesores (principalmente universitarios) para subsistir, desempeñar otros trabajos, e. g. empleos fiscales?; a) ¿En qué porcentaje tienen otros puestos?; b) ¿Qué porcentaje de sus entradas proviene de otros puestos? ¿Cuán importante es para la permanencia en su puesto sus relaciones con el gobierno?
2. ¿Cómo se estimula la lealtad al estudiantado?; a) ¿Qué porcentaje de textos están destinados a ensalzar la imagen nacional, la lealtad al gobierno?; b) ¿Hasta qué punto los puestos en las instituciones educacionales superiores se usan como premios a la lealtad?; b) ¿Qué clase de controles tiene el gobierno sobre los colegios privados? ¿Se establecen standard mínimos para los profesores? ¿Se requieren en estos colegios determinados textos y cursos?". (G. Selser, 1966, pp. 283-284).

tres objetivos fundamentales. Primero, el dominio del saber moderno y la aplicación del mismo al autoconocimiento de la sociedad nacional y al fomento de su desarrollo autónomo. Segundo, la capacitación para enfrentar la ampliación exponencial de sus matrículas y para diversificar ampliamente la gama de formaciones que ha ofrecido hasta ahora. Tercero, la intencionalización político-revolucionaria de la Universidad.

Antes de tentar la formulación de este proyecto se impone la tarea de compendiar los análisis críticos ya producidos, mediante la proposición de las directivas básicas que, a nuestro juicio, deben regir la reestructuración de la Universidad. Estas directivas no pretenden ser un ideario nuevo que sustituya los valores tradicionalmente profesados por las universidades, sino un conjunto de indicaciones normativas que sea un programa de movilización de la Universidad hacia la nueva reforma. Buscamos formularlo como un repertorio de principios a los cuales todos los universitarios deban lealtad y de objetivos y procedimientos a través de los cuales sea posible llevarlos a la práctica en las condiciones presentes de las naciones subdesarrolladas.

Entre las muchas recomendaciones posibles, parecen constituir requisitos básicos a la nueva reforma, la fidelidad a los siguientes principios rectores:

Responsabilidades de la Universidad

1) Las actividades de cada universitario deben ser enjuiciadas fundamentalmente con respecto a la fidelidad que guardan a los tres principios básicos, que no pueden faltar a ninguna Universidad que se precie de tal: a) el respeto a los patrones internacionales de cultivo y de difusión del saber; b) el compromiso activo en la búsqueda de soluciones a los problemas del desarrollo global y autónomo de

la sociedad nacional, y c) la libertad de manifestación del pensamiento por parte de docentes y estudiantes que, en ninguna circunstancia, podrán ser cuestionados, perjudicados o beneficiados en razón de sus convicciones ideológicas o de la defensa de sus ideas;

2) Las actividades de la Universidad deberán ser siempre públicas, no admitiéndose en ninguna circunstancia, formas secretas o reservadas de acción o de investigación. Todos los contratos externos con órganos nacionales e internacionales deberán ser hechos públicos y no se admitirá jamás la obligación de considerar confidenciales, los resultados de las investigaciones científicas realizadas por la Universidad, excepto cuando sea explícitamente demostrada su necesidad para el desarrollo nacional autónomo;

3) Las universidades costeadas con recursos estatales son y deben seguir siendo instituciones públicas; su conversión en empresas o fundaciones privadas representaría un retroceso;

4) La solicitud de recursos públicos por las universidades, sea para inversiones, sea para su mantención, debe ser presidida por el más alto sentido de responsabilidad social y por el compromiso de devolver al pueblo en forma de servicios, los fondos que le son destinados de las escasas disponibilidades que tienen las naciones subdesarrolladas;

5) La autonomía universitaria debe ser entendida como su derecho al autogobierno, ejercido democráticamente por los cuerpos académicos, sin imposición externa de los poderes gubernamentales y sin interferencias de ninguna institución extranjera, tanto en la implantación y funcionamiento de sus órganos de deliberación, como en la determinación de su política de enseñanza, de investigación y de extensión y, asimismo, sin restricciones de ninguna especie en la conducción de sus actividades creadoras, docentes y de difusión y aún en la constitución de sus cuer-

pos docentes y en la fijación de sus criterios de acceso y promoción de estudiantes;

6) La característica distintiva de la Universidad latinoamericana es su forma democrática de gobierno instituida a través de la coparticipación de profesores y estudiantes en todos los órganos deliberativos. Esta institución aseguró a las universidades que la adoptaron un grado alto de percepción de sus responsabilidades frente a la sociedad nacional, dio una mayor cohesión interna a sus componentes y les brinda ahora la posibilidad de promover su renovación estructural;

7) El desafío fundamental con que se enfrenta la Universidad latinoamericana es el de superar la espontaneidad vigente, mediante la formulación de un proyecto propio de crecimiento, desdoblado en programas concretos que fijen las metas que han de ser logradas en los años próximos en términos de expansión de las matrículas, elevación del nivel de enseñanza, dominio del saber científico y tecnológico contemporáneo, fomento de la capacidad creadora intelectual y científica y asesoramiento de los esfuerzos nacionales de superación del subdesarrollo.

Directrices de la Reforma Estructural

8) El problema estructural básico de la Universidad latinoamericana consiste en superar su compartimentalización en unidades estancos, a través de la implantación de una estructura mejor integrada, cuyos órganos se interpenetren y se complementen de modo tal que la habiliten para el cumplimiento de sus funciones, mediante la acción conjunta de todas sus unidades.

9) La Universidad latinoamericana enfrenta como tarea fundamental, en el plano académico, la de ascender responsablemente del tercer al cuarto nivel de enseñanza, mediante la implantación progresiva de programas perma-

nentes de postgraduación en todos los campos del saber. Esta tarea sólo puede ser cumplida por un esfuerzo coordinado de las universidades de cada región y debe tener como objetivo fundamental alcanzar la plena autonomía en el desarrollo cultural de América Latina en plazos breves.

10) La renovación estructural de la Universidad debe ser presidida por el principio de no duplicación de órganos. Una sola unidad universitaria debe dedicarse a cada campo del saber, haciéndose responsable de la enseñanza, la investigación y la extensión de esta rama para todos los cursos, todos los niveles y todas las actividades.

11) Los componentes autónomos de la nueva estructura universitaria no deben corresponder a carreras específicas (escuelas), sino a los grandes campos del saber y a las actividades generales comunes a todos ellos; tal cosa se puede alcanzar mediante la diferenciación estructural de los órganos dedicados al cultivo de las ciencias básicas, las letras y las artes (Institutos centrales) de aquellas unidades dedicadas a la enseñanza profesional (Facultades Integradas) y de los órganos complementarios de prestación de servicios a la comunidad universitaria y de comunicación con la sociedad global.

12) La unidad básica de los Institutos Centrales y de las Facultades Integradas no deberá ser la cátedra, sino el Departamento, estructurado como la unidad operativa responsable de la enseñanza, la investigación y la extensión en cada campo autónomo del saber que integre en un solo equipo todo el personal docente y cuya dirección deberá ser rotativa.

13) Los departamentos coordinarán la utilización de todos los recursos materiales disponibles para el trabajo en su campo y se asociarán unos con otros a fin de asegurar un ejercicio más eficaz de la investigación y de la docencia. Esto se puede alcanzar mediante la creación de Centros de

Investigación Interdisciplinaria en aquellos casos que requieran estructuras permanentes o de Programas, cuando se trate de actividades eventuales o transitorias.

14) Cada unidad de trabajo de los departamentos, centros y programas debe tener la forma administrativa de un *proyecto*, con indicación precisa de sus objetivos, de su costo y de su plazo de ejecución. A su finalización, deberán evaluarse los resultados en un informe especial y su personal auxiliar será devuelto a sus antiguas tareas o despedido en el caso de haber sido admitido para ese proyecto concreto.

15) La Universidad, como cúpula del sistema educativo, mantiene interdependencias y tiene deberes específicos para con los órganos de enseñanza de todos los niveles, que sólo puede cumplir adecuadamente asumiendo ella la responsabilidad de formar el magisterio de nivel medio y una amplia variedad de especialistas en problemas educativos de la enseñanza primaria y media. Para ello debe contar con una Facultad de Educación provista de centros de experimentación educacional, planeados como modelos multiplicables de escuelas y como núcleos de elaboración de materiales didácticos y de experimentación de nuevos procedimientos destinados a mejorar los métodos y niveles de enseñanza primaria y media.

16) Las sociedades latinoamericanas alcanzaron un nivel de madurez y masificación que ya no admite la expectativa de que el estudiante universitario común sea obligado a aprender una lengua extranjera para seguir con provecho los cursos de tercer nivel. Es tarea de las universidades del área de lenguas españolas y portuguesas, implantar programas coordinados de elaboración de la bibliografía universitaria básica en las respectivas lenguas a fin de poner a disposición de sus estudiantes los textos necesarios para cualquier curso a nivel de graduación.

17) Las necesidades de expansión y perfeccionamiento

del sistema de enseñanza superior de América Latina aconsejan especialmente la utilización intensiva de estudiantes avanzados para atender tareas de auxiliares docentes, como modo de resarcir a la sociedad por las inversiones de que son beneficiarios y como forma de aprendizaje para los estudiantes de licenciatura de maestría y doctorado que aspiran a ingresar a la carrera docente.

La carrera del magisterio

18) La reglamentación de la carrera del magisterio en la Universidad latinoamericana debe tener como objetivo esencial, profesionalizar al personal docente de nivel superior y elevar cada vez más la proporción de profesores en régimen de dedicación exclusiva.

19) La Universidad deberá regular su sistema de otorgamiento de títulos (títulos de suficiencia, certificados de estudios y diplomas profesionales) y grados (bachillerato, licenciatura, maestría, doctorado) dando a cada uno de ellos una significación precisa, según los patrones internacionales y atribuyendo a los grados una correspondencia necesaria con los puestos de la carrera del magisterio.

20) El acceso a los primeros cargos de la carrera docente y la promoción en ella, deben corresponder a programas regulares de postgraduación y a la exigencia de ciertos grados, tales como Bachiller Universitario para la función de instructor, Licenciado para la de profesor asistente, Maestría para la de profesor adjunto y Doctorado para la de profesor asociado.

21) La posición funcional del docente universitario hasta el nivel de profesor asociado debe ser revisada quincenalmente. A partir de este nivel, la estabilidad debe ser asegurada mediante la obtención del grado de Profesor Titular a través de concurso con candidatos de fuera de la Universidad, en el cual se valorará con seis puntos sobre diez,

el mérito de las obras publicadas en el campo de la especialidad en que se concursa.

22) La integración de las actividades creativas y docentes debe ser lograda a través de las siguientes directrices: a) toda investigación universitaria debe ser explotada como fuerte de enseñanza y entrenamiento; b) ningún investigador universitario podrá negarse al ejercicio de la enseñanza; c) todo docente de dedicación completa tiene obligaciones de investigación científica o creatividad cultural acerca de las cuales informará periódicamente a la Universidad, y d) es obligación ineludible de la Universidad la formación de nuevos investigadores.

La Universidad y el estudiante

23) El sistema de enseñanza superior de una nación debe tener como objetivo supremo capacitarse para impartir dentro de un plazo previsible, educación de tercer nivel a todos los jóvenes intelectualmente capacitados para seguirlos con provecho. A fin de alcanzar este ideal será necesario utilizar todos los medios modernos de educación programa y apelar a todas las modalidades de estudios tales como la dedicación completa, los estudios alternados con trabajo, los cursos nocturnos y los cursos por correspondencia.

24) El régimen de estudios no debe, en consecuencia, depender mecánicamente de las condiciones económicas del estudiantado, sino que debe estar orientado a la oferta de oportunidades de estudio en régimen de dedicación completa a los más capaces y eficientes, mediante criterios explícitos de selección y programas especiales de compensación de las carencias de recursos, a través de becas de manutención y de trabajo.

25) Las organizaciones estudiantiles deben asumir responsabilidades específicas en la administración de los ser-

vicios asistenciales y en la distribución de becas de estudios, ya que son las más capacitadas para examinar de manera no burocrática, las necesidades económicas que legítimamente deben ser atendidas con recursos públicos, de modo que mejore el rendimiento de la enseñanza y reduzca el costo de la educación superior.

La Universidad creadora

26) La más alta responsabilidad de la Universidad deriva de su función de órgano mediante el cual la sociedad nacional se capacita para dominar, cultivar, aplicar y difundir el patrimonio del saber humano.

27) El ejercicio de esta función en toda su amplitud, al no poder ser abarcado aisladamente por ninguna Universidad, debe ser atendido mediante esfuerzos coordinados por la totalidad de los institutos de enseñanza o investigación de nivel superior de cada sociedad nacional o de cada área ecológica y culturalmente unificada por su tradición o intereses comunes y que aspire a lograr autonomía en su desarrollo.

28) El cumplimiento de esta función en naciones y áreas subdesarrolladas sólo podrá hacerse mediante el establecimiento de programas de cooperación con la comunidad científica internacional a través de una acción planificada que concentre todas las inversiones posibles y el máximo de esfuerzos, en el objetivo de dominar el saber contemporáneo a fin de llenar los requisitos culturales necesarios a un desarrollo ulterior autosostenido.

29) El carácter planeado de este esfuerzo permitirá ejercer, responsablemente, las opciones que deben ser realizadas por las universidades de cada sociedad o área, respecto a la delimitación de los campos del saber cuyo cul-

tivo se propone ahondar definiendo, en consecuencia, las prioridades a las que deberá atender dentro de un programa concreto de autosuperación y del desarrollo cultural autónomo.

30) Las metas intelectuales mínimas admisibles para una Universidad consisten en que su cuerpo docente alcance un alto nivel de dominio operativo de todo el acervo científico, tecnológico y humanístico y en elegir campos específicos en los que concentrará sus recursos para el cultivo de ciertas ramas del saber y sus aplicaciones, mediante el ejercicio regular de la investigación y la actividad creadora.

31) Las naciones latinoamericanas, en virtud de su subdesarrollo, deben exigir de sus universidades otros requisitos mínimos, tales como capacitarse para el relevamiento de sus recursos naturales, la promoción de investigaciones sobre la realidad social, y el estudio de su inserción en el contexto mundial con el objeto de determinar los factores responsables de su atraso y las perspectivas de desarrollo independiente que se les abren.

32) Corresponde aún a las universidades latinoamericanas fomentar la creatividad cultural autónoma como un esfuerzo permanente por plasmar una imagen nacional más realista y más motivadora que permita erradicar de su cultura los contextos espurios de alienación, debidos a la dominación colonial y la explotación neocolonial y que posibilite responder y anular los programas de colonización cultural a que sus poblaciones están siendo sometidas.

33) La investigación desinteresada y la inmediatamente motivada deben ser comprendidas por la Universidad, como actividades mutuamente complementarias y autofecundantes y como respuesta a necesidades imperativas de desarrollo cultural autónomo y aun del ejercicio de la docencia en nivel superior.

La Universidad docente

34) La Universidad debe restringir sus funciones docentes regulares al tercer y cuarto nivel para que pueda ofrecer a la juventud con preparación postliceal, la más amplia gama de formación académica profesional y técnica. Sólo en el campo de la extensión y de las escuelas experimentales de la Facultad de Educación se pueden admitir cursos universitarios que no sean de tercer nivel.

35) Las universidades deben publicar anualmente sus catálogos de cursos en los cuales las disciplinas impartidas por todos los departamentos que integran los Institutos Centrales y las Facultades sean relacionados en *planes de estudios graduados* debidamente articulados para la formación en las diversas carreras profesionales que dan derecho a diplomas y sobre todo, en *programas de secuencia* destinados a preparar múltiples modalidades de especialistas, los que tendrán derecho a certificados de aprobación.

36) Los planes de estudio de todas las carreras regulares ofrecidas por la Universidad deben comprender un *ciclo básico* común de 4 semestres obligatorios para todos los estudiantes de cada uno de los cinco campos más generales del saber (ciencias fisicomatemáticas, ciencias biológicas, ciencias humanas, letras y artes), al cabo del cual se les pueda ofrecer la oportunidad de optar, según sus méritos, por cualquiera de las carreras de orientación académica (bachillerato, licenciatura), profesional o técnica del respectivo campo, mediante 4 a 8 semestres más de estudio.

37) Simultáneamente con la ampliación de las modalidades de formación, la Universidad debe abreviar sus cursos regulares a través de una delimitación precisa de las obligaciones mínimas que cada estudiante común pueda efectivamente cumplir, en el plazo normal de su curso

abandonando las pretensiones enciclopédicas en favor de una capacitación real para ejercer útil y responsablemente ciertas funciones.

38) El plan de estudios de cada carrera profesional deberá comprender un *currículum básico*, que incluirá el mínimo indispensable de asignaturas de formación y un amplio programa de *cursos optativos* que el estudiante deberá frecuentar con miras a una subespecialización simultánea con la graduación.

39) Los estudiantes de los últimos años de cada línea de formación profesional, que revelen alto aprovechamiento y especial aptitud, deberán ser estimulados a seguir sus estudios como *agregados* a un departamento, teniendo por objeto recibir orientación previa para obtener más tarde la maestría y el doctorado, en el respectivo campo departamental.

40) Las responsabilidades educativas de la Universidad no pueden reducirse al ámbito de la enseñanza informativa y de la especialización profesional sino que exigen un celo especial para ofrecer a la juventud oportunidades de maduración intelectual como herederos del patrimonio cultural humano y formación ideológica con miras a hacerlos ciudadanos responsables de su pueblo y de su tiempo.

41) Todos los cursos impartidos por la Universidad deberán reservar un cierto porcentaje de vacancias para la admisión de estudiantes no curriculares los cuales se obligarán a frecuencia y pruebas (cursos de secuencia), a efecto de actualización, perfeccionamiento o formación.

42) La Universidad deberá desarrollar para cada carrera profesional programas especiales de entrenamiento en el servicio, dentro o fuera de sus muros, correspondientes en lo posible, en cuanto a objetivos educacionales y servicio a la comunidad, a aquéllos logrados por los cursos médicos con el hospital-escuela.

43) La enseñanza ofrecida por la Universidad deberá

ampliarse y diversificarse a fin de atender simultáneamente a dos objetivos: la implantación de programas de postgrado para atender a las necesidades de su propio desarrollo, en tanto que centro cultural y la multiplicación de cursos curriculares y de secuencias que atiendan a las necesidades masivas de preparación de la fuerza de trabajo calificada requerida por la sociedad nacional.

44) En atención a estas necesidades, la Universidad deberá diversificar sus servicios docentes a fin de corresponder a las expectativas y a las necesidades del estudiante de perfil académico, de perfil profesionalista o de perfil universitario-consumidor.

45) El funcionamiento continuado de los laboratorios y de los servicios técnicos, administrativos y asistenciales de la Universidad, recomienda que también sus servicios docentes operen sin interrupción. Para ello el calendario académico deberá pasar del sistema de cursos anuales al de cursos semestrales (17 semanas de clases, 3 de exámenes y 8 de vacaciones) y, siempre que sea posible, al régimen de cursos trimestrales en el que los períodos de clases y de exámenes se suceden ininterrumpidamente.

La Universidad difusora

46) Las actividades extramuros de la Universidad latinoamericana —que toman frecuentemente formas caritativas y demagógicas de extensión— deben ser organizadas como un servicio público que la Universidad debe a la sociedad que la mantiene. Este servicio deberá ser impartido por todos los departamentos y por los demás órganos universitarios y en ellos deberán participar, tanto docentes como estudiantes.

47) Las actividades de extensión en el plano académico pueden lograr un alto grado de eficacia, mediante dos órdenes de servicio: a) impartiendo amplios programas re-

gulares de especialización y de capacitación profesional que reabran la Universidad a sus egresados y les aseguren medios de mantenerse al día con el progreso de su respectivo campo, y b) realizando programas especiales de formación intensiva de personal calificado a través de cursos de secuencia en los campos requeridos por el mercado de trabajo y el desarrollo nacional.

48) En el plano de la investigación y experimentación las actividades de extensión se ejercen más útilmente a través de la ejecución de programas de investigación aplicada a los principales sectores productivos de la economía nacional; y de la creación de servicios de experimentación educacional destinados a crear modelos de escuelas, a establecer tipos de rutina educativa y a producir los materiales didácticos para los diferentes niveles de enseñanza.

49) En el plano de la difusión cultural, las actividades de extensión sólo logran eficacia cuando la Universidad cuenta con los instrumentos modernos para la comunicación de masas, tales como la radio, la televisión, la editorial, el periodismo y el cine. Sólo poseyéndolos la Universidad podrá habilitarse a cumplir las tareas de elevación del nivel de conocimiento y de información de la sociedad nacional, de lucha contra la marginalidad cultural de ciertas capas de la población y de combate a las campañas de alienación, colonización cultural y adoctrinamiento político a que esté sometida la nación.

La Universidad y la Nación

50) Los cuerpos académicos tienen responsabilidades políticas indeclinables de defensa del régimen democrático porque ésta es la condición esencial para el ejercicio fecundo y responsable de sus funciones. Esta responsabilidad debe ser ejercida dentro de un ambiente de convivencia libre de todas las corrientes del pensamiento. Sin embargo, no

es admisible que la Universidad sea transformada en portavoz de una doctrina, porque le cabe asegurar a todas las que tengan *status* académico, voz y expresión dentro de sus cursos.

51) El contexto social al que sirve la Universidad y sobre el cual influye y del que recluta sus docentes y estudiantes, debe ser el más amplio posible. Sin embargo, cumple a la Universidad el definir el área de población a la que pretende ofrecer oportunidades de educación de tercer nivel y las condiciones bajo las cuales extiende esos servicios a estudiantes de otras regiones o extranjeros. Asimismo, le compete elegir el área de aplicación de sus programas de postgraduación, que deben ser supranacionales, siempre que sea posible.

52) La cooperación e integración entre las universidades nacionales, y entre éstas y las universidades extranjeras, debe tener como objetivo explícito la conquista de la autonomía de desarrollo cultural de cada sociedad nacional y, en ninguna circunstancia, puede favorecer el establecimiento de dependencias que conviertan los núcleos universitarios nacionales en apéndices de centros universitarios extranjeros.

53) La formulación de un proyecto propio de desarrollo es requisito indispensable para que las universidades de áreas subdesarrolladas puedan entrar en relaciones fecundas con otros centros universitarios y, sobre todo, para que se permitan recibir ayuda extranjera. Donde falta un proyecto propio, las relaciones entre universidades desigualmente desarrolladas conducen, fatalmente, a la pérdida de autonomía de las más atrasadas y la aceptación de financiación por parte de agencias extranjeras o internacionales importa, siempre, una amenaza de modelar la Universidad nacional según designios ajenos.

54) Las relaciones externas de la Universidad deben ser orientadas por la preocupación permanente de no dejarse

arrastrar a programas de modernización refleja, por cuanto éstos, aunque puedan proporcionar alguna eficiencia marginal a los servicios universitarios y dar lugar a algún progreso, a la larga, la condenan globalmente a operar junto a su propio pueblo, como un instrumento de enajenación y, consecuentemente, de perpetuación del subdesarrollo.

Intencionalización Política de la Universidad

55) El carácter intergeneracional de la Universidad y los recursos intelectuales que ella concentra, le imponen, como tarea ineludible, la promoción en todos sus departamentos del debate más amplio y responsable de las causas del subdesarrollo y de las perspectivas que se abren a la nación de integrarse autónomamente en la civilización de su tiempo, dentro de plazos previsibles.

56) Este debate debe situar en primer plano los análisis de los intereses clasistas cristalizados en el orden social vigente, a fin de verificar hasta qué punto sus agentes actúan en connivencia con los factores causales del atraso nacional.

57) Para que tales debates no sean meros torneos académicos es indispensable que, además de enriquecer la temática de los estudios universitarios al introducir en ellos la problemática nacional, cambie también la propia postura académica la cual, de neutral y desinteresada, pase a ser activa y participante.

58) Una vez alcanzada esta postura crítica, cada diagnóstico de las causas del atraso debe convertirse en una denuncia ante la sociedad y en una acción política de búsqueda de caminos de superación del subdesarrollo.

59) Esta intencionalización política de la Universidad es imperativa para las naciones subdesarrolladas que no pueden seguir permitiendo la convivencia de sus institucio-

nes académicas con los intereses internos y externos mancomunados para perpetuar la dependencia y el atraso.

60) Es asimismo imperativa para que la propia Universidad realice sus potencialidades como institución educadora de la nación y como centro de creatividad cultural de un pueblo, lo cual sólo podrá lograr integrándose en el movimiento por la superación del subdesarrollo y de la dependencia.

V

La universidad necesaria

Nuestra divisa será, pues: la reforma de la conciencia, no por dogmas, sino por el análisis de la conciencia mística, oscura para sí misma, tal como se manifiesta en la religión o en la política. Se verá entonces que, desde hace mucho tiempo, el mundo posee el sueño de una cosa de la cual le falta la conciencia para poseerla de verdad. Se verá que no se trata de establecer una gran separación entre el pasado y el porvenir, sino de cumplir las ideas del pasado. Se verá, por último, que la humanidad no comienza una nueva tarea, sino que realiza su antiguo trabajo con conocimiento de causa.

KARL MARX

Basándose en los análisis precedentes y a la luz de los principios expuestos, corresponde presentar ahora un modelo teórico de Universidad que atienda mejor las exigencias del desarrollo autónomo. Tal modelo será necesariamente genérico, debido a que su función es configurar una estructura hipotética cuyas partes se complementan funcionalmente y se articulan orgánicamente de modo que permita una atención más eficaz de las tareas que incumben a una Universidad tanto en las condiciones de las naciones subdesarrolladas como en cualesquiera otras. Tales funciones, como se mencionó, son heredar y cultivar con fidelidad los patrones internacionales de la ciencia y de la investigación, apropiándose del patrimonio del saber humano; capacitarse para aplicar este saber al conocimiento de la sociedad nacional y a la superación de sus problemas; crecer, de acuerdo a un plan, a fin de formar sus propios cuadros docentes y de investigación y preparar una fuerza de trabajo nacional con la magnitud y el grado de calificación indispensables al progreso autónomo del país; ope-

rar como motor de transformación que le permita a la sociedad nacional integrarse autónomamente en la civilización emergente.

21. LA UNIVERSIDAD DE UTOPIA

La Universidad que necesitamos, antes de existir como un hecho en el mundo de las cosas, debe existir como un proyecto, una utopía, en el mundo de las ideas. Nuestra tarea, pues, consiste en definir las líneas básicas de este proyecto utópico, cuya formulación deberá ser lo suficientemente clara y llamativa para que pueda actuar como una fuerza movilizadora en la lucha por la reforma de la estructura vigente. Deberá tener, además, la objetividad necesaria para que sea un plan orientador de los pasos concretos a través de los cuales se pasará de la Universidad actual a la Universidad necesaria.

Forzosamente, este modelo utópico será muy general y abstracto, alejándose así de cualquiera de los proyectos concretos que pueda inspirar. Sólo de este modo podrá atender conjuntamente a dos requisitos básicos: a) ser un norte en la lucha por la reestructuración de cualquiera de las universidades de las naciones subdesarrolladas, sin el cual estarán siempre propensas a caer en la espontaneidad de las acciones meritorias en sí mismas, pero incapaces de sumarse para crear la Universidad necesaria, y b) poder convertirse en programas concretos de acción que tengan en cuenta las situaciones locales; las posibilidades de cada país y que sean capaces de transformar la Universidad en un agente de cambio intencional de la sociedad.

En la elaboración de un nuevo plan de Universidad hay que considerar muchas contingencias. Entre ellas el hecho de que las universidades son subestructuras enclavadas dentro de sistemas sociales globales que, como tales, no tienen en sí mismas las condiciones de transformación de

la sociedad total tendiendo más a reflejar los cambios que ella ya experimentó que a imprimirle alteraciones. Sin embargo, el hecho mismo de ser parte del sistema estructural global, capacita a las universidades para anticipar transformaciones viables dentro del contexto social, que tanto pueden servir al mantenimiento del sistema vigente en lo que tiene de arcaico, como para imprimirle características renovadoras. Partimos, por esto, del presupuesto de que se puede lograr que la institución universitaria actúe antes como un agente de cambio progresista que como tara de atraso, mediante la posibilidad de explotar las contradicciones y las tensiones existentes.

Otra contingencia a la que debemos prestar atención es que las universidades son instituciones históricas surgidas en todas las civilizaciones con cierto grado de desarrollo, para atender a exigencias específicas de su supervivencia y de su progreso. No hay, por lo tanto, que reinventar la Universidad, pero tampoco hay que frenar la osadía de repensarla y darle autenticidad y funcionalidad mediante el análisis de los intereses particularistas que se disfrazan en la ideología de la Universidad tradicional. Sólo así se explotarán todas las posibilidades de modelar una Universidad nueva que corresponda a las necesidades de desarrollo autónomo dentro de la civilización emergente. Toman valor decisivo en esta empresa tanto las experiencias pasadas de nuestros pueblos en la creación de universidades —en la medida en que se pueda comprenderlas hondamente— como las experiencias ajenas de todas las sociedades modernas, en la medida en que se entiendan con claridad los sucesos históricos y los imperativos sociales que presidieron su estructuración y reestructuración.

En los análisis precedentes se buscó señalar tanto los condicionamientos necesarios como los ámbitos de variación posible de los diversos modelos de organización universitaria. Se mostró que una universidad tanto puede cum-

plir el papel de instrumento de la consolidación del orden social vigente como, en ciertas circunstancias afortunadas, actuar en calidad de órgano transformador de este mismo orden. Las universidades que actúen como meras guardianas del saber tradicional sólo pueden sobrevivir mientras sus sociedades se mantengan estancadas. Sin embargo, cuando éstas empiezan a cambiar, la universidad también se ve desafiada a alterar sus formas para servir a las nuevas fuerzas sociales. Cuando no lo hace provoca el florecimiento del nuevo saber fuera de sus muros y acaba siendo asaltada y transfigurada por los más capaces de expresarlo. Por el contrario, las universidades que se anticipan en la medida posible a las transformaciones sociales pueden convertirse en instrumentos de superación del atraso nacional que, en ciertas circunstancias contribuyen decisivamente a la transformación radical de sus sociedades.

Conforme se señaló, entre el modelo teórico de universidad que se pondrá en discusión y cualquier proyecto concreto de implantación de una nueva universidad o de transformación de una universidad existente, habrá necesariamente la diferencia que distingue una concepción utópica de un plan de acción. Sin embargo, esta concepción utópica sólo logrará sus fines normativos si no se construye sobre el vacío, como un modelo de universidad deseable en cualquier tiempo y en cualquier situación, sino, por el contrario, si es formada basándose en un análisis cuidadoso de los fracasos y frustraciones de la experiencia universitaria latinoamericana y teniendo como objetivo atender a las carencias observables en las condiciones presentes de la región y contando con recursos escasos.

El modelo de universidad que buscamos será también utópico en el sentido de que anticipará conceptualmente las universidades del futuro, configurándose como una meta que se alcanzará algún día, en cualquier sociedad.

Proceder de modo distinto sería construir un modelo de universidad para naciones subdesarrolladas que sería también una universidad subdesarrollada, aunque destinada a instrumentar la lucha contra el atraso. Lo anterior exige que, por un lado, el modelo propuesto sea un patrón ideal y válido en cualquier situación; y por otro, que sea un proyecto abierto a la revisión a fin de que pueda presentarse en cada momento como el objetivo que dará sentido y justificación a los diversos proyectos concretos que tiendan a él, como etapas de transición. En estas condiciones, el modelo teórico deberá atender, a un tiempo, las exigencias necesarias de una proposición normativa aunque muy general, y las exigencias ideales de una utopía tan ambiciosa cuanto sea posible. Sólo una proposición muy esquemática podrá atender a estos dos requisitos de patrón normativo y de utopía. Como tal, se distanciará necesariamente de las universidades existentes, pero no a tal punto que en las mejores de ellas no pueda cristalizarse como su ideal de reestructuración.

Sin embargo, hay que señalar que el modelo seguirá siendo tan solo una *utopía* deseable para la mayoría de las 200 entidades que se autodesignan como universidades en América Latina. Ellas no tienen condiciones mínimas para alcanzar el nivel de las universidades contemporáneas dignas de este nombre ni mucho menos el de las universidades del futuro. Así es que el proyecto servirá también para demostrar la inviabilidad de muchas de dichas *universidades*, que no tienen ninguna capacidad de lograr la masa crítica mínima de recursos de enseñanza y de investigación que las convierta en núcleos autónomos y les permita actuar como uno de los centros a través de los cuales la sociedad nacional o regional domina, aplica y difunde el patrimonio del saber humano.

En verdad, lo que se propone al formular el modelo es configurar la universidad necesaria para atender las exi-

gencias mínimas del dominio del saber científico, tecnológico y humanístico de hoy. La construcción de, por lo menos, una universidad con tales características constituye la meta mínima de aspiración intelectual de toda nación que se proponga sobrevivir y evolucionar entre las demás, orientando autónomamente su destino y su desarrollo. Sin embargo, ésta es una meta demasiado ambiciosa para meros simulacros de universidad, cuyos horizontes de crecimiento no pueden sobrepasar las de una agencia de formación profesional ajustada a las necesidades de la zona en que se insertan.

Muchas de estas instituciones, debido a su precariedad, no tienen condiciones de llegar a ser verdaderas universidades sea cual sea el modelo estructural que adopten. Lo importante, sin embargo, es que aun para estas universidades de menor vuelo es indispensable la existencia de una verdadera gran universidad en el ámbito de la nación o de la región en que se localizan o de la zona lingüístico-cultural de la que forman parte. Sólo esta presencia permitirá a tales *cuasiuniversidades* levantar el nivel de eficacia de la enseñanza que imparten, abriendo a sus estudiantes y profesores perspectivas de perfeccionamiento que, de otro modo, sólo podrán lograr en el extranjero. Estas advertencias son indispensables porque la adopción del modelo que se propone, en el caso de universidades precarias, sería quizás más dañosa que conveniente, ya que podría llevar a simulaciones y alienaciones por lo menos tan graves como las deformaciones científicas y profesionalistas anteriormente señaladas.

Efectivamente, nuestro modelo fue diseñado para las universidades que cuentan con mayores posibilidades de autosuperación y desarrollo y que se proponen ser centros dinamizadores de la creatividad cultural de una nación o de una región determinada. Para estas universidades, el nuevo modelo estructural puede ejercer las siguientes fun-

ciones: a) proveer un cuerpo explícito de alternativas y opciones para el planeamiento de la renovación estructural de sus órganos y la revisión de los procedimientos a través de los cuales ejerce sus funciones; b) proporcionar una imagen global de cómo debe ser y operar una universidad capaz de atender a los principios rectores de la nueva reforma; c) actuar como un cuerpo de contrastes para el diagnóstico y la crítica de las estructuras vigentes y para una justa apreciación de las conquistas ya alcanzadas por las universidades, que deben ser preservadas en cualquier futura reforma estructural; d) ofrecer una tabla de valores que permita evaluar la eficacia e importancia de cada proyecto parcial de cambio que la universidad se proponga realizar; e) movilizar los cuerpos universitarios para un esfuerzo conjunto de renovación capaz de contraponer la universidad real a la universidad necesaria y de formular un proyecto específico de transición progresiva de la una a la otra; f) oponer a los proyectos de colonización cultural y de perpetuación del subdesarrollo y dependencia a través de la modernización refleja, un proyecto propio que llene en el ámbito universitario, los requisitos fundamentales de desarrollo autónomo de la nación.

Antes de pasar a la discusión de nuestro modelo teórico es necesario advertir que ningún padrón estructural de universidad es perfecto en sí mismo. Lo máximo a que puede aspirar es a prefigurar una estructura teóricamente capaz de cumplir las funciones asignadas a la universidad en ciertas circunstancias. Se puede indagar, incluso, si la estructura actual de nuestras universidades, aunque obsoleta, presentaría exigencias inmediatas de renovación si tuviéramos disponibilidad de recursos para invertir en la enseñanza superior de tal forma que, a pesar de las duplicaciones y constricciones, ella resultase eficaz. Un modelo estructural nuevo se impone como una necesidad impostergable, precisamente porque nuestras universidades

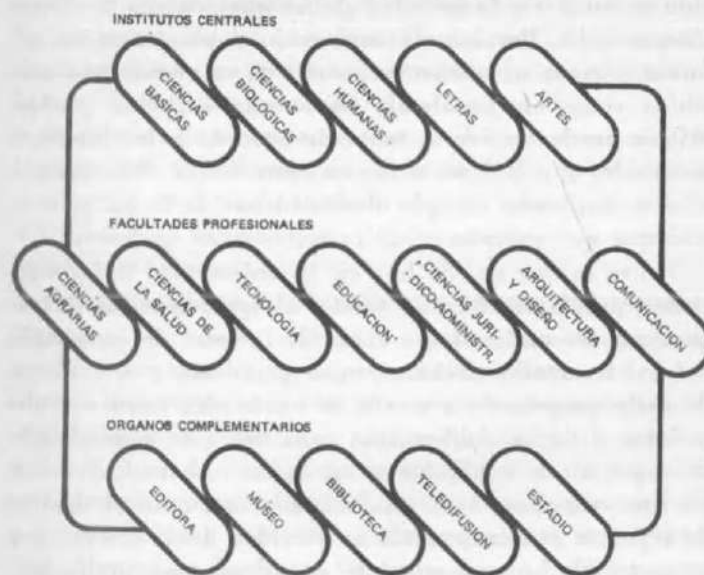
no son capaces de crecer y de perfeccionarse en las condiciones actuales, a partir de la estructura vigente o de los modelos cristalizados en otras áreas, con los recursos disponibles, y, sobre todo, porque estas estructuras sirven más a la perpetuación del *statu quo* que a su cambio. Se impone, además, porque los remiendos que se están haciendo en las estructuras tradicionales, concretados en programas inducidos desde el exterior, amenazan robustecer aún más su carácter retrógrado, aliviando algunas tensiones y atendiendo a algunas carencias, precisamente para mantener sus características esenciales de universidades elitistas y apendiculares, alienadas y alienantes.

22. LA ESTRUCTURA TRIPARTITA E INTEGRADA.

La cuestión básica que se impone al analista en un estudio de estructuras universitarias, se refiere a su partición. La universidad tradicional latinoamericana de padrón napoleónico tiene como característica estructural básica su división en facultades y escuelas profesionales autosuficientes, y, dentro de ellas, en cátedras autárquicas. Esta estructura compartimentalizada sólo se explica como el resultado de un proceso histórico que la hizo tal cual es ahora a través de los sucesivos desdoblamiento de órganos y de la adición de innumerables apéndices. En ese sentido, la universidad latinoamericana constituye un residuo histórico y no un modelo, es decir, presenta el resultado de una secuencia de sucesos pasados en cuyos términos se puede comprender su presente configuración, pero no justificarla.

Nadie puede afirmar que la estructura vigente de nuestras universidades corresponda a un conjunto uniforme de propósitos o a una decisión asumida deliberada y lúcida en un momento dado. Entretanto, el hecho mismo de ser histórica le da la solidez de las instituciones tradi-

LA UNIVERSIDAD DE ESTRUCTURA TRIPARTITA E INTEGRADA



cionales armadas de una caparazón autodefensiva de su forma, autojustificadora de su validez y autopreservadora de los intereses cristalizados en ella. El rompimiento de estas cristalizaciones institucionales presenta enormes dificultades y sólo se vuelve factible por dos vías: a) en la emergencia de movimientos revolucionarios que transfiguren todas las instituciones sociales; b) como resultado de un esfuerzo interno de reforma, practicable únicamente cuando se gana la mayoría de los docentes y estudiantes para la más nítida conciencia de la ineficacia de la universidad tal cual es para lograr los fines que, nominalmente, se propone servir. Asimismo, sólo se justifica cuando esta reforma *deviene* indispensable para el progreso nacional. Y sólo se torna posible cuando la universidad se ve convulsionada por los conflictos producidos por la

estructuración interna de sus órganos y por la articulación de éstos con la sociedad global que generan tensiones insoportables, llevando la institución a plantearse su reforma porque su estructura actual ya es claramente percibida como un problema. Como esta situación problemática puede resolverse tanto de acuerdo a los intereses nacionales y populares como en oposición a ellos, cuando ella se implanta, cumple desencadenar la lucha por la reforma, que permita crear la *universidad necesaria*.

Tal es lo que sucede hoy en la universidad latinoamericana puesta en tela de juicio, al igual que las demás instituciones nacionales, a causa de la toma de conciencia del subdesarrollo nacional como problema y del riesgo de verlo perpetuado a través de modernizaciones consolidadoras y de la deliberación cada vez más generalizada de superarlo a cualquier costo. Estas circunstancias son las que colocaron a la generación actual ante el desafío de repensar críticamente la universidad desde sus bases y reconstruirla conceptualmente como un paso preliminar hacia su reconstrucción posterior en el mundo de las cosas.

El modelo estructural que se propone a continuación consiste esencialmente en un nuevo modo de ensamble de la universidad, que pretende reordenarla como una estructura integrada por tres tipos de componentes básicos. Tales son: a) los Institutos Centrales concebidos como entidades dedicadas a la docencia y a la investigación en los campos básicos del saber humano; b) las Facultades Profesionales organizadas para tomar estudiantes que ya cuentan con una formación universitaria básica y dictarles cursos de entrenamiento profesional y de especialización para el trabajo; c) los Organos Complementarios instituidos para prestar servicios a toda la comunidad universitaria y para poner a la universidad en contacto con la sociedad global.

Los Institutos Centrales cultivan y enseñan las ciencias, las letras y las artes, tanto por su valor propedéutico para

cualquier formación profesional posterior como por su valor en sí. Las facultades se dedican a la enseñanza de las ciencias aplicadas que alcanzaron el nivel de desarrollo de disciplinas universitarias, procurando en su cultivo, lograr el más alto grado de eficacia. Los Organos Complementarios proveen a la comunidad universitaria de los servicios de información, difusión, edición, asistencia y deportes, explotando también el valor educativo de estas actividades en la formación de diversos tipos de profesionales universitarios.

Esta tripartición funcional de la universidad separa y distingue actividades especiales cuya ejecución conjunta conduce actualmente a peligrosas ambigüedades. Al mismo tiempo las integra unas con otras como partes complementarias e interfecundantes de una misma estructura. Así es que, en lugar de multiplicar la enseñanza de las ciencias, por ejemplo, en cada facultad, adjetivándolas previamente para ajustarlas a cada formación profesional, las ciencias son ubicadas en Institutos Centrales donde los futuros estudiantes profesionales van a recibir formación básica y donde ellas son cultivadas como campos específicos del saber con sus respectivos métodos, técnicas y temas de investigación. Las aplicaciones científicas que se constituyen en repertorios de procedimientos experimentales de cada rama profesional son cultivadas en las Facultades Integradas, con el mismo espíritu de ahorro de recursos, de integración de su cultivo y de su enseñanza, por una misma unidad para toda la universidad.

Veamos, ahora, como se dividen los tres componentes básicos de nuestro modelo teórico de estructuración universitaria. El primer componente comprende el conjunto de cinco Institutos Centrales de Ciencias Básicas (Matemáticas, Física, Química, Geociencias, Ciencias Biológicas, Ciencias Humanas, Letras y Artes). Aunque todos deban estar subordinados a una coordinación general que super-

visé la docencia y la investigación, cada uno de ellos debe tener cierta autonomía en la dirección de sus actividades, concretadas a través de sus departamentos y respectivos centros de investigación y programas de estudio. Estos últimos pueden actuar tanto como núcleos de acción interdisciplinaria al nivel de los departamentos, en el ámbito de los institutos centrales, como en conjunción con los departamentos de las facultades y de los órganos complementarios. Los *Centros* se construirán, cuando corresponda coordinar actividades permanentes, con un cuadro propio de personal, equipo y otras facilidades; y los *Programas*, cuando se trate de actividades transitorias destinadas a desaparecer al final de uno o más proyectos específicos de trabajo.

El segundo componente de la estructura tripartita corresponde al conjunto de Facultades Integradas, destinadas a la enseñanza y entrenamiento profesional, a saber: Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias, Ciencias Tecnológicas, Ciencias Jurídicas y Sociales, Comunicación Social, Arquitectura y Diseño y Educación. También las facultades tienen en los Departamentos sus unidades operativas de docencia, de investigación y de extensión, las cuales podrán, por igual, desdoblarse en centros y programas de la misma naturaleza de aquellos que se sitúan al nivel de los institutos centrales.

La coordinación de las actividades docentes impartidas por las divisiones y departamentos de las Facultades e Institutos Centrales será ejercida por Escuelas, entendidas como claustros de cada carrera, encargadas de fijar anualmente el respectivo curriculum y como servicios de secretaría para el registro de rendimiento de cada estudiante. En el modelo propuesto las facultades y escuelas actuales de las universidades del modelo napoleónico, dispuestas por líneas profesionales divergentes, vuelven a reunirse en grandes unidades integradas de enseñanza e investigación,

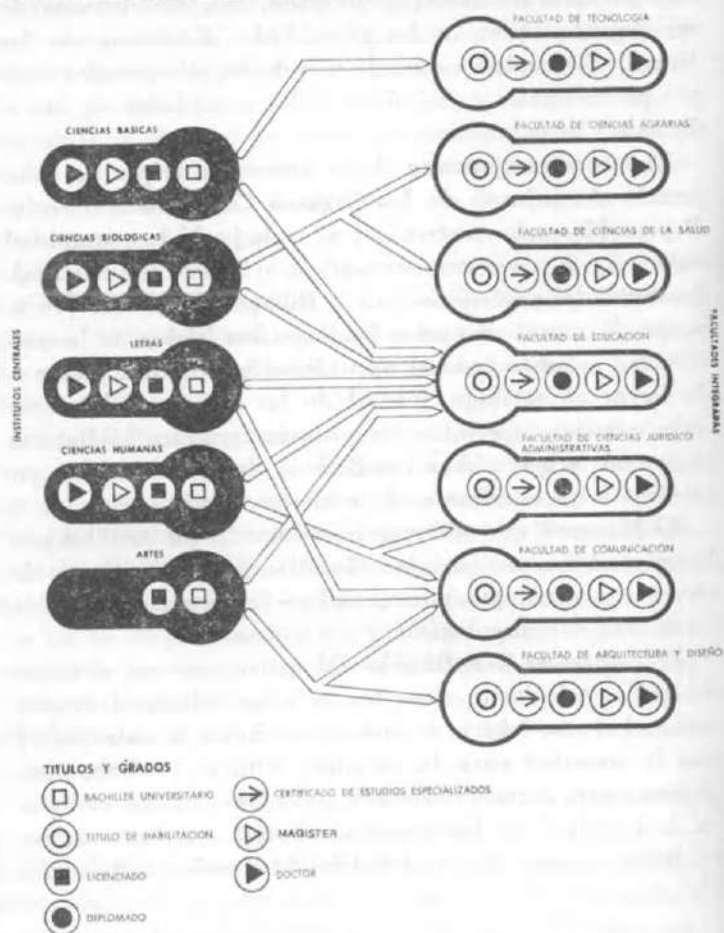
tanto para suministrar los antiguos currícula, como para impartir muchos otros, atendiendo, con los recursos de sus departamentos, a las necesidades didácticas de las diversas formaciones de cada uno de los seis grandes campos profesionales y, asimismo a las actividades de investigación y de extensión.

El tercer componente de la estructura tripartita comprende el conjunto de los Organos Complementarios indispensables a la existencia y al trabajo de la comunidad universitaria y a su comunicación, con la sociedad nacional. Sus unidades principales son la Biblioteca Central, que se ocupa de reunir el acervo bibliográfico básico de la universidad —sobre todo el de utilización eventual y rara— de llevar el catálogo general de las diversas bibliotecas universitarias especializadas y de las grandes bibliotecas regionales y que ofrece condiciones de entrenamiento en servicio a los estudiantes de biblioteconomía.

El Museum, que comprende los museos mantenidos por la universidad, por su valor educativo y demostrativo —de ciencias y tecnología, por ejemplo— imparte, asimismo, la enseñanza de museología.

El Centro de Teledifusión Educativa, con sus servicios de radio, televisión, cine, teatro y periodismo funciona como el centro básico de comunicación de la universidad con la sociedad para la difusión cultural y ofrece condiciones para formar diversas modalidades de especialistas en la Facultad de Comunicación Social —redactores, periodistas, especialistas en teledifusión y radio, teatrólogos, cineastas, etc.

La Editora Universitaria, que centraliza el programa editorial de la universidad, lo articula con el de otras universidades regionales y con editoriales privadas, teniendo como objetivo hacer disponible en lengua vernácula todo el acervo del saber escrito indispensable a la docencia en nivel superior y como objetivos adicionales, la prepa-



ración de materiales didácticos para la escuela primaria y media y, asimismo, la difusión cultural. También la editorial ofrece oportunidad de entrenamiento activo a ciertas modalidades de especialistas como los publicistas, editores, gráficos y los revisores que deben ser aprovechadas por la universidad.

Finalmente, el Stadium Universitario, que deberá ofrecer a la juventud en general y a los universitarios en particular, los medios para la práctica de deportes y aun, oportunidades de formación activa de especialistas en educación física.

Conforme se verifica, además de los cursos suministrados por los Institutos Centrales y por las Facultades Integradas, el mismo modelo de estructuración universitaria prevé la creación de Cursos Universitarios como órganos de coordinación de la enseñanza y de entrenamiento profesional en ciertos campos específicos. Estos cursos serán impartidos, obviamente, para estudiantes ya preparados en los Institutos Centrales y con la cooperación de los servicios de éstos y de las facultades profesionales. Tal es el caso de los cursos universitarios de Biblioteconomía, de Museología, de Educación Física, entre otros posibles.

Sería altamente deseable la implantación física de todos los componentes de esta estructura tripartita en una misma área, componiendo el campus universitario que para ello habría de contar, todavía, con facilidades de residencia, alimentación y asistencia para cierta parte del profesorado y del estudiantado. Este será, sin embargo, un ideal inasequible por mucho tiempo para universidades que ya cuentan con enormes inversiones en edificaciones dispersas en la ciudad en que se sitúan.

En estas circunstancias es suficiente la implantación de los Institutos Centrales y de los Organos Complementarios en el campus, como el gran centro de interacción académica que ofrezca a la totalidad del estudiantado re-

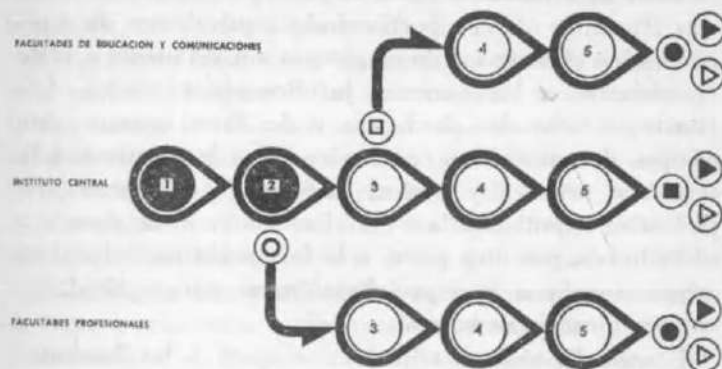
ción ingresado a la universidad, dos años de convivencia en común y de formación educativa general, antes de la opción hacia una formación profesional. Esta se haría en las Facultades Profesionales que seguirían ubicadas en distintos lugares. Sólo de este modo se puede alcanzar la integración indispensable entre los Institutos Centrales, cuya dependencia recíproca exige una conjunción espacial y, asimismo, asegurar a la generalidad de los estudiantes un mínimo de vida universitaria intensiva y de servicios educativos y deportivos generales en su período más plástico de formación.

Calidades de la nueva estructura.

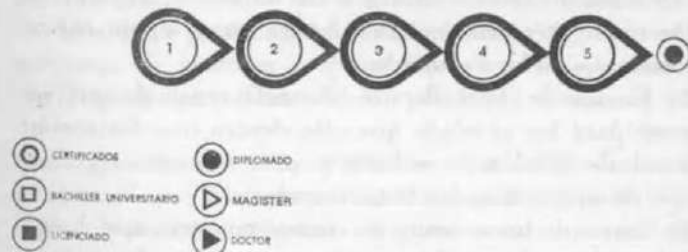
En el plan docente, esta estructura tripartita asegura la integración de los diversos órganos universitarios en un nivel mucho más alto de lo que se consigue actualmente. En lugar de tomar al estudiante, desde su ingreso a la universidad, como candidato a un tipo específico de formación y aislarlo en una escuela profesional sin posibilidad de revisar posteriormente su elección, la nueva estructura tripartita permite cultivar previamente las aptitudes de cada estudiante, informarlo sobre los diversos campos de formación que se le ofrecen para que, basado en esta experiencia, pueda optar lúcidamente, por una carrera en definitiva.

Esta disposición abierta y flexible se concreta a causa de que el estudiante no ingresa a las Facultades Profesionales sino a los Institutos Centrales a fin de recibir allí un período de formación propedéutica. La libertad de elección no puede ser total, naturalmente, ya que la formación impartida por cada uno de los Institutos Centrales tiene valor diverso en relación a las diferentes carreras profesionales. Entretanto, se ofrece la oportunidad de elegir inicialmente no entre carreras, sino en el ámbito de las gran-

SISTEMA MULTILINEAL DE LA NUEVA ESTRUCTURA



SISTEMA UNILINEAL DE LA UNIVERSIDAD TRADICIONAL



des áreas de actividad humana. Así, el ingreso en el Instituto Central de Ciencias Fisicomatemáticas abre la posibilidad de seguir estudios hacia una carrera de investigador o de profesor de nivel medio en estos campos, o de orientarse hacia las ingenierías. La inscripción en el Instituto Central de Ciencias Biológicas, asegura iguales posibilidades de orientación hacia una carrera científica o hacia el magisterio y aun a los diversos servicios que exigen formación básica en este campo y, también, hacia las ca-

rreras profesionales conexas a las ciencias médicas y las ciencias agrarias. El ingreso al Instituto Central de Ciencias Humanas ofrece oportunidades equivalentes de especialización científica o de magisterio a nivel medio y la de encaminarse a las carreras jurídico-administrativo. Los Institutos Centrales de Letras y de Artes operan como campos de autocultivo con aspiración a la creatividad literaria o artística y con el carácter de enseñanza propédeutica orientada a la especialización en el magisterio y contribuyen, por otra parte, a la formación profesional en arquitectura y a la especialización en artes aplicadas y en comunicación de masas.

Dentro del sistema tripartito compete a los Institutos Centrales impartir los siguientes tipos de formación:

1) Cursos *introdutorios* de cuatro semestres para todos los alumnos de la universidad a fin de darles preparación intelectual y técnico-científica básica para seguir cursos profesionales en las Facultades.

2) Cursos de *bachillerato* (*Baccalaureus*) de seis semestres para los alumnos que sólo desean una formación cultural de nivel universitario y para los que seguirán cursos de magisterio, biblioteconomía, etc.

3) Cursos de *licenciatura* de cuatro semestres más, luego del bachillerato, para los estudiantes que revelen mayor aptitud para la investigación y estudios originales y deseen obtener la licenciatura y posteriormente el grado correspondiente al *Master degree*.

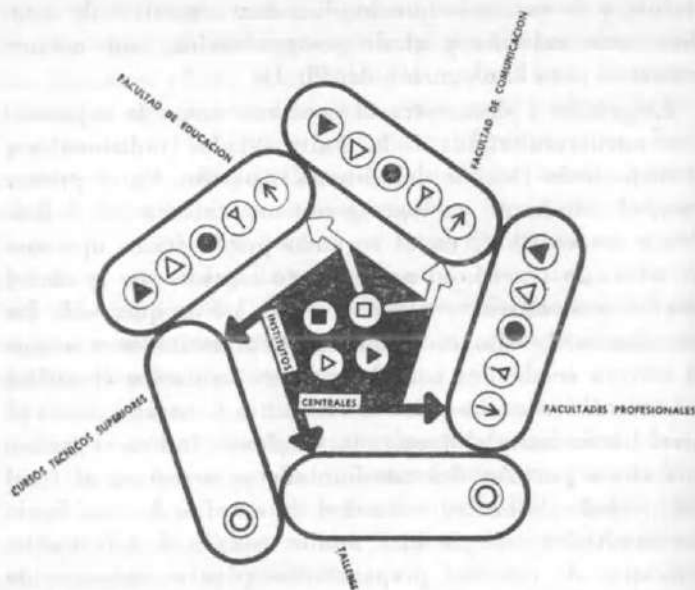
4) Programas de estudios de *postgrado* de, por lo menos, cuatro semestres más, luego de la obtención de la maestría (*Artium Magister*) y del doctorado (*Philosophiae Doctor*).

Los Institutos Centrales funcionarán, por lo tanto, en cuatro niveles: el básico, de cuatro semestres, que puede extenderse hasta el bachillerato, en cuyo caso abarcará seis semestres; el de formación, orientada hacia la licen-

ciatura y la maestría que implica diez semestres de estudios como mínimo y el de postgraduación, con catorce semestres para la obtención del Ph. Dr.

El gráfico 3 demuestra el contraste entre la organización estructural rígida de las universidades tradicionales y la disposición flexible del sistema tripartito. En el primer caso, el estudiante ya ingresa con una orientación definitiva e irreversible; en el segundo puede hacer opciones sucesivas de acuerdo al rendimiento logrado que le abrirá ciertas perspectivas y cerrará otras. Así es que, sólo los estudiantes de alto rendimiento serán incitados a seguir la carrera académica completando su formación científica o humanística en los mismos Institutos Centrales desde el nivel básico hasta el doctorado. Conforme indica el gráfico una cierta porción del estudiantado se orientará al final del período de cuatro semestres de estudios básicos hacia las facultades profesionales, donde tendrán de seis a ocho semestres de estudios preparatorios para el ejercicio de ciertas profesiones. Otra porción procurará obtener al cabo de seis semestres de estudios el diploma de *bachiller* de uno de los Institutos Centrales con un nivel de formación intelectual que le conferirá cierta versatilidad para numerosas ocupaciones. Algunos estudiantes cerrarán sus estudios en este nivel; otros proseguirán los estudios después del bachillerato encaminándose, sea a la Facultad de Educación para orientarse al magisterio de nivel medio o para formarse como especialista en educación, sea a la Facultad de Comunicación Social, sea finalmente a los Cursos Universitarios para graduarse en Biblioteconomía, Servicio Social, Museología, Educación Física, etc.

A todos los egresados de cursos en nivel de Licenciados o Diplomados se les podrá ofrecer la oportunidad de continuar sus estudios en los Institutos Centrales o en las Facultades, teniendo como objetivo el obtener la maestría y el doctorado, mediante programas especiales destinados



a formar los futuros docentes universitarios, los altos cuadros intelectuales, científicos y profesionales.

Este mecanismo de orientación y tamización es regido esencialmente por las exigencias de *créditos*, esto es, la aprobación en ciertas asignaturas de acuerdo con líneas de prescripción para cada plan de estudios (*curricula*) en obediencia a las relaciones expresas de dependencia entre

las disciplinas. Sin embargo, el buen funcionamiento del sistema exige su complementación con una asistencia personal al estudiante respecto a las alternativas que se le ofrecen y las consecuencias de sus opciones. El mejor método para lograrlo es la *tutoría* al estilo inglés, excesivamente costosa tal como era impartida en Oxford y Cambridge, pero aplicable a la nueva universidad si es debidamente redefinida para ajustarse al régimen didáctico del sistema tripartito. En este caso, la tutoría podría reducirse a la obligatoriedad para todos los docentes de ejercer funciones de orientación de los estudiantes que les sean asignados. Su obligación en este caso, sería dar el visto bueno a la petición semestral de inscripción del estudiante y asegurarle una entrevista mensual de orientación.

Las principales ventajas de la estructura tripartita pueden sintetizarse del siguiente modo:

1) Evita la duplicación innecesaria y costosa de instalaciones y equipos. Concretando toda la enseñanza y la investigación de cada campo del saber en un solo órgano se puede lograr un mejor equipamiento y una mejor utilización de los recursos.

2) Posterga para dos años después del ingreso a la universidad la opción definitiva del estudiante por la carrera, a fin de darle oportunidad de decidirse cuando tenga más madurez y esté mejor informado sobre sus propias aptitudes y sobre las características de los diferentes campos a que podrá dedicarse.

3) Proporciona modalidades nuevas de formación científica y de especialización profesional que el sistema unilíneo no permite impartir, y de ese modo, se logra atender a las necesidades de cualquier nueva modalidad de formación tecnológica por parte del mercado de trabajo, mediante la combinación de ciertos tipos de formación básica con líneas especiales de entrenamiento.

4) Selecciona mejor a los futuros cuadros científicos e intelectuales porque, en lugar de hacer su elección entre los pocos estudiantes que, al concluir el curso secundario, se deciden por tal o cual orientación —la misma se hará entre todo el estudiantado que frecuenta los institutos centrales y de acuerdo con la capacidad y la vocación que revele hacia la investigación fundamental.

5) Permite una integración más completa de la universidad con los sectores productivos y los servicios que deberán emplear los técnicos y profesionales de ella egresados.

En este sistema tripartito —como surge de lo anteriormente expuesto— los institutos centrales, aunque cumpliendo funciones docentes propedéuticas, correspondientes a los *undergraduates courses* norteamericanos, se oponen a ellos como estructura universitaria, por diferentes razones: a) porque no separan estos cursos básicos de los programas avanzados sino que los integran en una misma unidad docente; b) porque reúnen los recursos didácticos y de investigación para atender la formación básica y el avance utilizando a los mismos estudiantes graduados como colaboradores en tareas docentes y dando realismo a la enseñanza de ciencias por el hecho de impartirla allí donde la ciencia es efectivamente cultivada; c) porque hace la tamización de los futuros investigadores no por decisión personal del estudiante sino mediante un sistema de experimentación vocacional y de comprobación de sus aptitudes.

Es difícil evaluar la proporción de estudiantes en los tres niveles —básico, formativo y postgraduado— en cada Instituto Central. Se puede suponer todavía, que sobre cada diez matrículas, nueve estarán concentradas en los cursos básicos y una en los de formación superior, proporcionando a estos últimos una asistencia educativa mucho más alta que en cualquier otro sistema y contando con ellos para atender a la masa de estudiantes de nivel básico.

Riesgos y percances.

La adopción del sistema tripartito importa, sin embargo, ciertos compromisos y algunos riesgos que deben ser adecuadamente considerados. El compromiso consiste en la responsabilidad de implantar los institutos centrales a través de un esfuerzo programado con criterio para preparar previamente el personal que en ellos deberá actuar, asegurándose que logre el más alto nivel. Nada puede ser más desastroso que la adopción del sistema de institutos centrales en sus características formales sin alcanzar, previamente, un nivel de excelencia del personal universitario para el ejercicio de la docencia y el cultivo de la investigación. Este es el caso de algunas universidades de Brasil que, por un simple acto burocrático, están transfiriendo el viejo personal que ocupaba las cátedras de los sectores básicos de las facultades tradicionales a *institutos centrales*. Tal asimilación es aún más desastrosa que el mantenimiento de sistemas de escuelas autárquicas que, a pesar de las deficiencias señaladas y de incapacidad para contribuir a la superación del subdesarrollo, siempre forman profesionales que la sociedad nacional es capaz de utilizar.

La adopción del sistema tripartito exige, aún, la fijación de un programa por lo menos quinquenal de transición que permita implantarlo progresivamente a través de etapas, con el doble propósito de elevar sustancialmente el nivel de calificación del personal docente, antes de atribuirle las nuevas funciones; y de sustituir paso-a-paso la antigua estructura por una nueva efectivamente capacitada para dominar, cultivar y difundir el saber contemporáneo. Estos propósitos sólo pueden ser atendidos dentro de límites prácticos, puesto que ninguna universidad puede dominar y cultivar todos los campos del saber en toda la extensión y profundidad deseables. Frente a esta contingencia, le corresponde a la universidad atender tres requisi-

tos en la fijación de su programa de expansión: a) asegurarse el nivel mínimo indispensable en los varios campos del saber con objetivos operacionales de enseñanza y de interfecundación de las actividades de investigación; b) elegir lúcidamente los sectores en que invertirá más personal y equipo para ejercer una función creadora científica e intelectual de alto nivel; c) implantar programas de postgrado al nivel de maestría juntamente con los cursos básicos de cada departamento reestructurado, reclutando para esto estudiantes que hayan obtenido su diploma en otras universidades y sean admitidos en calidad de instructores. La elección de estos campos prioritarios de graduación y postgraduación —uno o más por departamento de cada uno de los institutos centrales y de las facultades— debe establecerse, siempre que sea posible, atendiendo a los efectos que tendrán sobre el desarrollo del país y de la misma universidad.

Otro riesgo implícito en la adopción del sistema tripartito —tan fatal como los casos previstos de simulación— es el de cambiar la deformación profesionalista que sufre la universidad latinoamericana actual, por una deformación científicista que perjudicaría irremediabilmente la nueva estructura. Para evitarlo es necesario comprender que la obligación de impartir cursos preparatorios de carácter científico a todos los estudiantes, distribuidos según los campos del saber considerados básicos para la carrera que cada uno eligió, hace indispensable orientar esta enseñanza con un sentido realista de las exigencias mínimas de cultivo de cada ciencia necesarias para dar versatilidad al profesional común, pero no exagerarlas como si se pretendiese hacer científicos de cada uno de ellos.

Una forma de enfrentar este problema consiste en complementar los cursos propedéuticos de los institutos centrales con algún tipo de información y de entrenamiento de carácter profesional, a fin de no dificultar la opción pro-

fesional que, al cabo del período básico —de no existir esta información— se haría con completo desconocimiento de su carácter y de las exigencias que implica. Ejemplifican estos procedimientos la recomendación de impartir cursos técnicos de electricidad y mecánica, simultáneamente a los estudios en los institutos centrales de ciencias fisicomatemáticas para los estudiantes de ingeniería; o estudios de enfermería y medicina preventiva para los futuros médicos; o aun, períodos de entrenamiento en los talleres de artes aplicadas para estudiantes de arquitectura.

Esta formación previa a la vez que vocacional debe tener el carácter de iniciación en una línea alternativa de profesionalización técnica ofrecida a los estudiantes que, al no alcanzar el aprovechamiento académico mínimo exigido para el bachillerato o para el ingreso a la carrera profesional a que aspiraba, tendrían que ser desechados por la universidad. Un aprovechamiento señalable en esta etapa de entrenamiento profesional podría recomendar la continuación de los estudios en este mismo campo con vistas a obtener un título de habilitación técnica. Este grado no daría ingreso a una carrera académica, sin previa aprobación de las asignaturas exigidas; sin embargo, podría abrir perspectivas tan amplias de trabajo remunerado que fuera sólo por ello, preferida por muchos estudiantes.

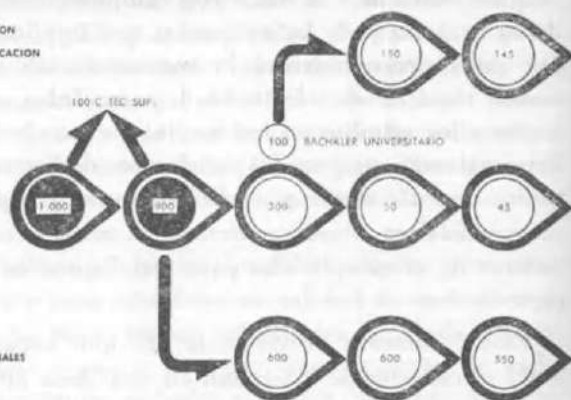
Se puede objetar que tales tipos de entrenamiento no están incluidos hoy, en aquellas carreras y que son innecesarios y costosos. Verdaderamente no están incluidos. Pero eso sucede en perjuicio de la calidad profesional y del compromiso social de los estudiantes universitarios, que sólo se beneficiarían con un entrenamiento de este tipo en las primeras etapas de su carrera. Además, su costo adicional se justificaría por el aporte social representado por la creación de nuevas líneas de formación técnica,

MODULO DE LA DISTRIBUCION IDEAL DE LAS MATRICULAS EN LOS INSTITUTOS Y LAS FACULTADES

FACULTAD DE EDUCACION
FACULTAD DE COMUNICACION

INSTITUTOS CENTRALES DE CIENCIAS, LETRAS Y ARTES

FACULTADES PROFESIONALES



| | | | | | |
|---------------------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| TOTALES POR AÑO | 1.000 | 900 | 900 | 900 | 740 |
| TOTALES ACUMULADOS CENTRALES POR INSTITUTOS | 1.000 | 1.900 | 2.200 | 2.250 | 2.295 |
| TOTALES ACUMULADOS POR FACULTADES | | | 400 | 1.350 | 2.045 |
| TOTALES ACUMULADOS | 1.000 | 1.900 | 2.800 | 3.600 | 4.340 |

postliceal y, sobre todo, porque permitiría a la universidad reorientar y aprovechar estudiantes que, de otro modo, deberían ser descartados por no lograr un nivel mínimo de aprovechamiento en los cursos de carácter académico.

El alud de matrículas que, probablemente, enfrentarán las universidades latinoamericanas en las próximas décadas es un problema que no tiene solución en las universi-

dades de estructura tradicional, capaces únicamente de crecer con perjuicio de la calidad de la enseñanza o a través de la multiplicación costosísima de escuelas enteras. El sistema tripartito ofrece algunos aportes a la solución del problema, porque permite ampliar las matrículas globales y reducir el número de estudiantes en las escuelas profesionales, al liberarlas de suministrar cursos básicos, y al crear una nueva modalidad intermedia de formación (bachiller).

Los institutos centrales se enfrentarán, sin embargo, con el problema de la masa de estudiantes que se concentrarán en sus cursos básicos. Este problema tiene solución mediante la utilización de la capacidad docente de los estudiantes que ya alcanzaron el bachillerato o cursan la postgradua-ción como candidatos a la maestría y al doctorado. Estos deben ser llamados a colaborar en las tareas de la enseñanza sea como un trabajo gratuito a la universidad, en razón del valor de la docencia para su aprendizaje, sea como un resarcimiento por los gastos que en ellos son invertidos o, aún, por medio de becas de trabajo para los estudiantes más dotados pero desprovistos de recursos propios para seguir los estudios con dedicación total.

Este procedimiento es también recomendable porque permite contar con la colaboración de todos los estudiantes avanzados mientras cursan sus propios estudios, haciendo que sean instructores de los alumnos que están dos o tres años por debajo de ellos y, de este modo, ampliar el cuadro docente. Se recomienda, asimismo, por la oportunidad que ofrece del ejercicio de la docencia al personal joven, anualmente sustituible y, por lo tanto, no burocratizable, como ocurre frecuentemente con la contratación de instructores demasiado mediocres para avanzar en la docencia universitaria y por esto condenados a permanecer siempre en el grado más bajo de ella.

Títulos y grados

El patrón básico de carrera provisto por la universidad de sistema tripartito abre a los estudiantes amplias alternativas de formación técnico-profesional de especialización simultánea con la graduación, y de agregación con miras a la obtención de grados de maestría y doctorado.

Simultáneamente con la formación propedéutica de dos años en los institutos centrales, el estudiante debe hacer un entrenamiento profesional en cursos técnicos y en talleres que le permita proseguir eventualmente en este campo para completar allí una formación de carácter técnico. Durante el ciclo profesional, el estudiante común de cualquier carrera debe obtener créditos en un mínimo de materias que deberá cursar (currículum básico) para tener derecho a diplomarse. Sin embargo, se le abre, simultáneamente, la posibilidad de seguir otras dos líneas de estudios con miras a la preespecialización profesional o prepararse para la carrera académica. A través del primer procedimiento, el estudiante podrá seguir, junto con el curso básico, estudios especiales que lo encaminan ya hacia una orientación profesional específica (ingeniero mecánico o eléctrico, etc.; médico clínico, médico cardiólogo, médico odontólogo, etc.; arquitecto de edificación, arquitecto paisajista, arquitecto urbanista, etc.). Naturalmente, cualquiera de estas especializaciones puede ser hecha, también, después de la graduación, sobre todo en el caso de revisión de la orientación profesional o de estudiantes de tiempo parcial.

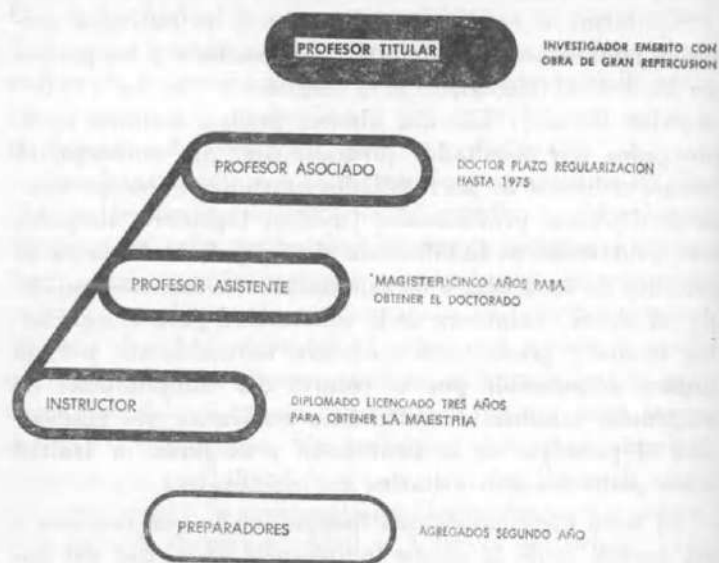
La otra línea de formación ofrecida a los estudiantes especialmente bien dotados es la agregación. Es decir, la vinculación del estudiante a un departamento con el objetivo extraprofesional de lograr posteriormente un grado de magister que lo oriente hacia la carrera del magisterio o hacia la investigación científica. Los primeros pasos de esta

formación podrán hacerse simultáneamente con la graduación profesional.

Conforme se verifica por el gráfico 3, los institutos centrales podrán otorgar el título de Licenciado y los grados de Bachiller (Baccalaureus), Magister y Doctor (Philosophiae Doctor). Los dos últimos grados, también serán otorgados por facultades profesionales. Sin embargo, el campo ordinario de las facultades constituye el otorgamiento de diplomas profesionales (médico, ingeniero, abogado, etc.), de títulos de habilitación técnica y de certificados de estudios de secuencia o de especialización. La autorización de un sector cualquiera de la universidad para otorgar estos títulos y grados será conferida, naturalmente, por un órgano responsable por el control del cumplimiento de exigencias mínimas de suficiencia académica que resguarden el prestigio de la institución y aseguren la lealtad a los padrones universitarios internacionales.

El buen ejercicio de esta función, en lo que respecta a los grados, tiene la mayor importancia en virtud del imperativo de articularlos con los puestos de la carrera del magisterio, como procedimiento regular de formación y reclutamiento del personal docente. Esto exigirá una cuidadosa reglamentación en la etapa de implantación del sistema, a fin de no perjudicar a los docentes que no tuvieran la oportunidad de obtener tales títulos porque anteriormente no los otorgaba la universidad y, sobre todo, para evitar que el nuevo procedimiento desmerezca, por un bajo grado de exigencias, la respetabilidad académica de la universidad, indispensable a su vida interna, al cumplimiento de sus funciones más nobles de creatividad cultural y a su convivencia con otras universidades.

Tal articulación podrá tener la forma de una exigencia del grado de Licenciado para el ejercicio de la actividad de instructor; del de magister (ya obtenido o con un plazo máximo de tres años para su obtención) para el cargo de



profesor asistente; del grado de doctor (obtenido o con un plazo de cinco años para obtenerlo) para la función de profesor asociado.

El cargo de profesor titular (o profesor sin adjetivación) supone, naturalmente, el doctorado previo. Sin embargo, mucho más que eso supone una obra publicada de alto mérito y notoriedad internacional y sobre todo la capacidad de conducir programas de postgrado. Aunque en el régimen departamental de dirección colegiada, los profesores titulares no sean necesariamente los regentes administrativos, su papel es de la mayor importancia. A ellos cabe la función de docentes e investigadores encargados de orientar los programas de postgraduación en sus respectivos sec-

tores. Por ello, ese grado no debe ser considerado como la cumbre de una carrera académica o de escalafón universitario común, sino como una posición relevante que sólo excepcionalmente debe ser concedida a un profesor de la casa.

La adopción de un esquema de carrera docente como la propuesta, debe hacerse, por esto mismo, instituyendo la posición suprema de profesor titular por encima del catedrático actual. En el período de implantación de la nueva estructura —hay que reiterarlo— este cargo debería ser reservado a especialistas extranjeros de alta capacidad, contratados con el objeto específico de establecer los procedimientos básicos del régimen de doctorado.

23. LOS GRANDES COMPLEJOS FUNCIONALES

Los institutos centrales y las facultades integradas en sus articulaciones funcionales, componen distintos complejos integrativos, sea por su interdependencia didáctica, sea por su complementariedad de órganos comunes de enseñanza e investigación que exigen la máxima capacidad de acción conjugada y de intercambio mutuamente satisfactorio. Entretanto, estos grandes complejos funcionales no deben ser considerados como entidades autárquicas correspondientes a las actuales facultades, porque esto llevaría a mantener la compartimentalización que se desea superar. La gran ventaja de la estructura tripartita se halla, precisamente, en la posibilidad de estrechar vínculos de toda naturaleza entre el campo docente, la investigación y la extensión entre cada uno y todos los otros órganos de la universidad.

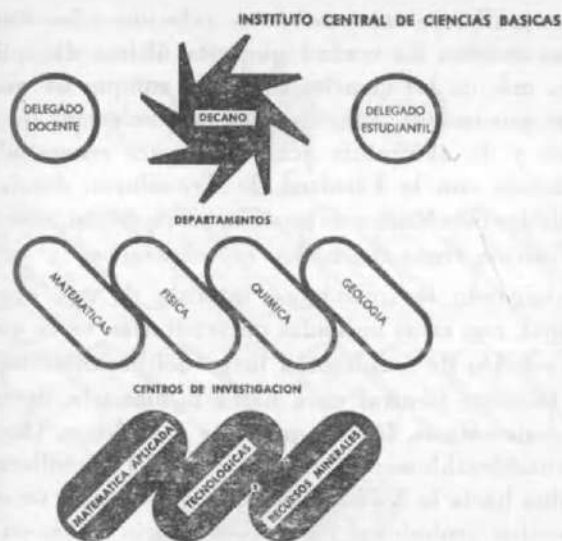
En realidad, el funcionamiento de la estructura tripartita sólo puede realizarse en forma fecunda en la medida en que sus posibilidades integrativas sean activadas. Sólo así cada sector fortalecido por el principio de no duplica-

ción, pero respaldado por los demás y respaldándose en ellos, podrá alcanzar el máximo de especialización y de eficacia en el cultivo del respectivo campo. Sin perjuicio de la alteración de la trama general de interdependencia, y de la creación de estos conglomerados, es indispensable reconocer y fortalecer los vínculos entre ciertos tipos de órganos cuya complementariedad es tan estrecha que exigen la creación de mecanismos reguladores de su acción conjunta.

Hay que destacar aquí cinco de estos complejos funcionales: el de las ciencias exactas con las ingenierías; el de las ciencias biológicas con sus campos de aplicación productiva en la agricultura y de aplicación asistencial en las ciencias de la salud; el de las ciencias humanas con sus aplicaciones profesionales en el campo jurídico-administrativo y diplomático; el de los campos especiales de letras y artes con ciertos ideales de cultivo artístico-cultural y con sus aplicaciones en la arquitectura, el diseño industrial y la comunicación de masas. El quinto campo sería la articulación de todos los institutos centrales con la Facultad de Educación y de algunos de ellos con la Facultad de Comunicación Social, con los cursos universitarios de biblioteconomía, museología, servicio social, educación física, etc. Estas carreras son opciones libremente abiertas a todos los universitarios que lograron el grado de bachiller y tienen inclinaciones hacia el magisterio o interés por los problemas educacionales, de difusión y de información, que tienden a asumir creciente importancia de ahora para el futuro.

Ciencias exactas e ingenierías

El primer complejo que relaciona las ciencias exactas con las ingenierías está integrado principalmente por los departamentos de matemáticas, física, química y geociencias y la Facultad de Ciencias Tecnológicas. En las etapas ini-



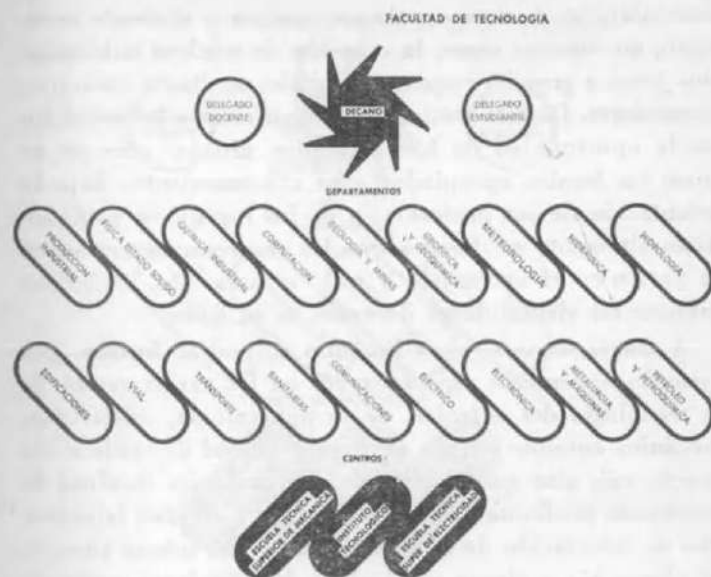
ciales de implantación de la estructura propuesta es sumamente recomendable que estos cuatro departamentos estén unificados en un solo instituto central de ciencias básicas a fin de que puedan crecer equilibradamente y se acostumbren a depender uno del otro y, en consecuencia, actuar en cooperación de modo que no se dupliquen laboratorios, bibliotecas y servicios.

La articulación de este Instituto Central de Ciencias Básicas con la Facultad de Tecnología debe hacerse de la forma más orgánica, ya sea porque entre los dos preparan a los futuros estudiantes de este campo, ya sea porque los respectivos programas de investigación deban ser, en gran parte, comunes. La presencia de la división de geociencias en este complejo se debe al consenso generalizado sobre la estrecha dependencia en que la geología, la meteorología

y la geografía, se encuentran en relación a las llamadas ciencias exactas. Es verdad que esta última disciplina se integra más en las ciencias humanas aunque no más que con las geociencias. Súmanse, así, conveniencias de orden práctico y de naturaleza académica para recomendar su articulación con la Facultad de Tecnología, donde gran parte de los estudiantes de geociencias recibirán, más tarde, su formación como ingenieros especializados.

Examinando las relaciones internas de este complejo funcional, con otras unidades universitarias, se ve que una cierta porción de estudiantes, luego del bachillerato, sigue en el Instituto Central para hacer la maestría, doctorado, como matemáticos, físicos, químicos o geólogos. Otra porción, considerablemente mayor, luego del bachillerato, se encamina hacia la Facultad de Educación, a fin de recibir preparación profesional para el magisterio medio en aquellos campos, o hacia cursos especializados, como el de biblioteconomía, el de museología y otros, para recibirse como profesionales especializados en ciencias fisicomatemáticas.

La tercera opción correspondiente a las ingenierías, se abre a los estudiantes que alcanzan los créditos exigidos en los cuatro semestres del curso básico. Ellas tienden a atraer un número creciente de estudiantes, en la medida en que la sociedad nacional progresa hacia su industrialización autónoma. En una facultad de tecnología, en plena madurez y capacitada para servir a una amplia base poblacional se deben ofrecer docenas de líneas de formación tecnológica y centenares de líneas de subespecialización. Las principales formaciones serían: ingeniería de edificación (civil, vial, hidráulica, sanitaria); ingeniería eléctrica, electrónica y de telecomunicación; ingeniería mecánica, metalúrgica, química y geología, mineralogía, geología, petrología, hidrología, meteorología; ingeniería de computa-



ción y cálculo e ingeniería de producción (administración de obras, productividad industrial, planeamiento).

La formación de ingenieros en todos estos campos exige inversiones previas en la calificación del personal docente y en la creación de centros de investigación aplicada. El alto costo de estos centros recomienda que no sean implantados como entidades meramente docentes, sino como instituciones dedicadas a la investigación aplicada a ciertos campos particulares. Por ejemplo, un centro de tecnología de edificaciones para ingenieros y arquitectos o para sectores aún más amplios; un centro de tecnología industrial (Instituto Tecnológico), capacitado para ofrecer servicios a la industria, entre muchos otros.

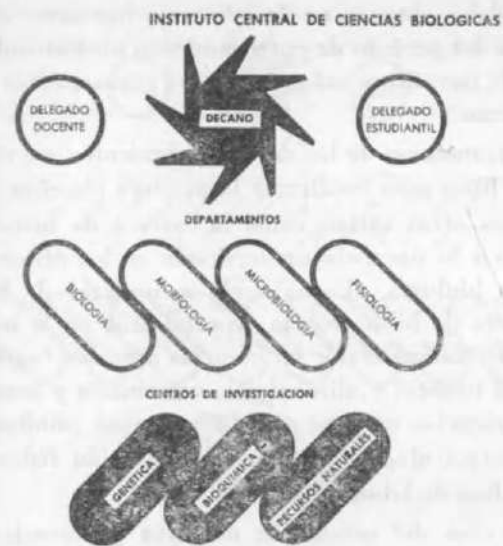
Las relaciones de la ingeniería con la producción y las

conveniencias de una enseñanza realista y eficiente aconsejan, en muchos casos, la creación de núcleos universitarios junto a grandes empresas estatales mediante convenios y mandatos. De este modo, se puede ofrecer a los estudiantes la oportunidad de hacer los dos últimos años de su curso en locales apropiados a su entrenamiento, bajo la orientación de sus profesores y de los ingenieros profesionales altamente calificados que las empresas contratan en el país o en el extranjero y que, actualmente, no logran realizar las virtualidades docentes de su labor.

A través de este procedimiento se podría formar, por ejemplo, ingenieros especializados en los varios ramos de la tecnología del petróleo, de la mineralogía, siderúrgica, mecánica automovilística, etc., con un nivel de calificación mucho más alto que el ofrecido por cualquier facultad de ingeniería mediante cursos técnicos en pequeños laboratorios de simulación de estas actividades. Al mismo tiempo, se alcanzaría a elevar el nivel de la tecnología nacional, reduciendo la dependencia en cuanto a asistencia técnica extranjera, de costo muy elevado, frecuentemente ineficaz y siempre comprometida con intereses antinacionales.

Ciencias biológicas y sus aplicaciones

El segundo complejo funcional corresponde al conjunto de nexos que vinculan al Instituto Central de Ciencias Biológicas a las facultades de Ciencias Agrarias y de Ciencias de la Salud y, también a diversos cursos universitarios. Como este campo ofrece un enorme atractivo al estudiantado, es de suponer que la universidad pueda reunir allí, desde los primeros pasos, una gran masa de estudiantes, entre los que seleccionará a sus futuros docentes en este campo y los jóvenes que formará como investigadores científicos de alta calificación, además de diversas especialidades de investigadores de segunda línea, debidamente entrenados hacia la



investigación aplicada. Será posible también, orientar una porción más ponderable de este estudiantado hacia las ciencias agrarias y proceder a una tamización de los futuros profesionales de las carreras médicas y del profesorado secundario de biología, atendiendo a su talento y a sus inclinaciones individuales.

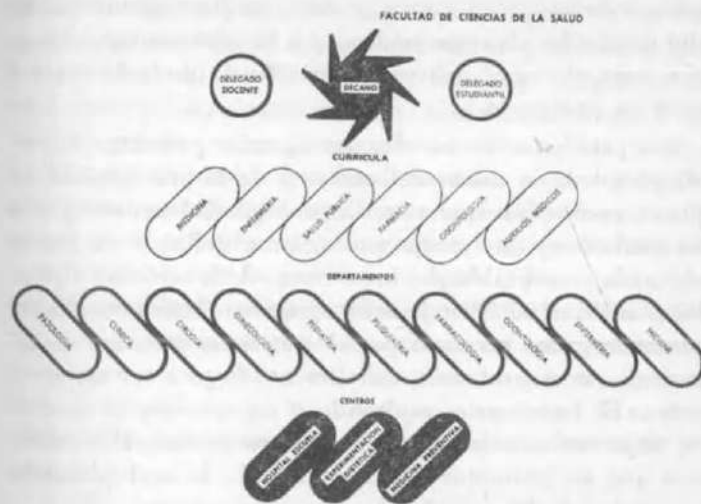
Todo el conjunto de estudiantes de este campo hará su formación básica en el Instituto Central de Biología. Entretanto, seguirá cursos, por igual, en los institutos centrales de Ciencias Fisicomatemáticas, y en el de Ciencias Humanas, de acuerdo a las asignaturas exigidas para el ingreso posterior a los cursos profesionales, aunque atendiendo, también, a la elección individual del estudiante. Así es que, frente al estudiante que planea seguir medicina, la universidad simplemente apunta a su aspiración y le indica qué

créditos debe obtener en los diversos institutos centrales —además del período de entrenamiento profesional— para que pueda inscribirse más tarde en el curso médico propiamente dicho.

En el transcurso de los dos años siguientes, ese estudiante queda libre para confirmar la primera elección u orientarse hacia otras varias, como la carrera de investigador, con miras a la docencia universitaria en los diversos campos de la biología, el magisterio secundario de biología, o la carrera de bibliotecario especializado en la misma o, incluso, profesionalizarse en ciencias agrarias (agronomía, tecnología forestal y alimentaria, veterinaria y zootecnia), o en las ciencias médicas (medicina, salud pública, odontología, farmacología, enfermería, educación física, técnico en análisis de laboratorio, etc.).

En el caso del estudiante del área de ciencias biológicas, dado el elevado número de alternativas de carrera que le son ofrecidas, se recomienda aún más que en los otros casos, la adopción del régimen de tutela o de orientación docente. A través de él, cada estudiante haría su elección con pleno conocimiento de las alternativas que se le abren o se le cierran a causa de su aprovechamiento en la medida que acumula *créditos*. Sería, asimismo, recomendable, en el caso de estudiantes becados, que sobrepasen el límite máximo de reprobaciones admisibles en una misma disciplina, interrumpir, luego de la primera reprobación, los beneficios extraordinarios que la universidad les confiere.

Los campos profesionales vinculados a las ciencias biológicas presentan dos problemas capitales de naturaleza opuesta: a) el alto desarrollo científico de algunas facultades de medicina, logrado en condiciones deformantes al estar contenido dentro de un curriculum profesional; b) el fracaso de las universidades latinoamericanas en dar sen-

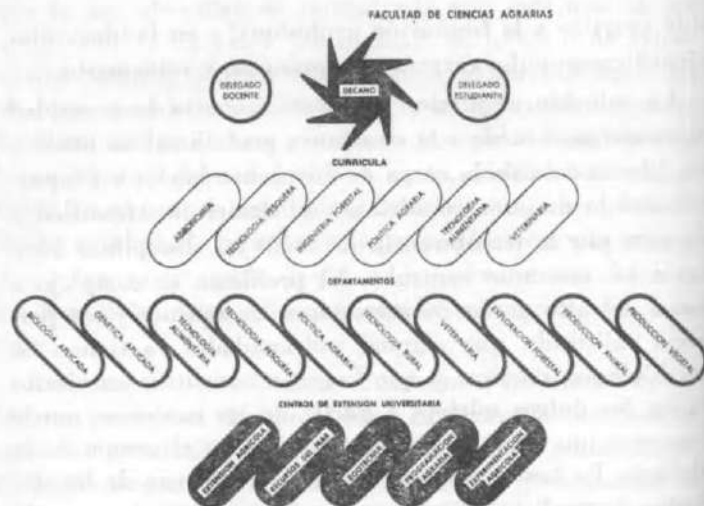


tido práctico a la formación profesional y en fundamentar científicamente las carreras de agrónomo y veterinario.

La solución al primer problema importa la necesidad de tornar más médica la enseñanza profesional en medicina, liberándola de la carga de enseñanza básica y proporcionándole mejores condiciones de desarrollo científico y docente por la transferencia de todas las disciplinas básicas a los institutos centrales. El problema es complejo a causa del alto grado de inversiones en equipos y en personal calificado que algunas universidades ya tienen en las biología médica y que llegan a constituir en ciertos casos, los únicos núcleos a partir de los cuales se puede fomentar una creatividad de alto nivel en el campo de la biología. Es también un obstáculo la tendencia de los docentes de medicina a permanecer en esta área a causa de su prestigio social. Sin embargo, tales sectores necesitan

independizarse para crecer y dar una base científica de alto nivel a las ciencias médicas y a las ciencias agrarias, y, aún, para elevar el cultivo y la enseñanza de la biología a nivel de postgrado.

Los problemas de las ciencias agrarias presentan mayor complejidad, en razón del atraso y de la ambigüedad en que se encuentran inmersas. La ambigüedad se debe a que las carreras en este campo no lograron definirse en forma adecuada y aceptable por los sectores de la sociedad llamados a utilizarlas. El ingeniero agrónomo latinoamericano, buscando ganar prestigio por el contenido eventual de ingeniería en su profesión, difícilmente llega a ser un agrónomo. El veterinario, aspirando a equipararse al médico de viejo estilo, es antes un curandero de animales enfermos que un promotor de la salud y de la multiplicación económica de los rebaños.



Esto se agrava por el hecho de que ninguna de las dos carreras ofrece líneas de especialización profesional que formen personal habilitado para conducir programas de experimentación científicamente controlados o para introducir prácticas científicas maduramente experimentadas en los sectores productivos fundamentales de la región. No se forman, por ejemplo, agrónomos especializados en café, cacao, azúcar, cereales, etc., ni veterinarios capacitados para usar la zootecnia y la genética moderna y los conocimientos de agostología indispensables al cuidado de los rebaños en las condiciones en que se mantienen en América Latina. Asimismo, estos cursos con frecuencia son los más costosos de la universidad y los menos eficaces en virtud de su desorientación y del poco atractivo que ejercen sobre la juventud.

A ello contribuye mucho el carácter de la estructura agraria latinoamericana, fundada en una economía agropecuaria de exportación, monocultora y latifundista. Tales características hacen que la rentabilidad de las empresas agrarias se asiente en exploraciones extensivas en las que el factor más barato es la tierra y la mano de obra y donde no caben por esto mismo procedimientos racionalizadores de las actividades productivas como los que deben introducir los agrónomos y los veterinarios para preservar el suelo y ahorrar mano de obra. En verdad, la economía rural latinoamericana se basa casi exclusivamente en el saber vulgar del campesino, transmitido oralmente, que jamás fue evaluado científicamente a través de la experimentación.

En estas circunstancias, el agrónomo y el veterinario se convierten en profesionales inútiles y hasta inconvenientes a los ojos de los hacendados que tienden a identificarlos con la única misión que efectivamente ejercen, que es la de burócratas encargados del control fiscal y de programas oficiales de fomento y sanidad. La utilidad efectiva de las

carreras agrarias sólo en los últimos años empezó a ser reconocida y esto en naciones como Argentina, cuyas economías agropecuarias, al afrontar la competencia de los costos más bajos de producción de países tecnológicamente más desarrollados, tuvieron que modernizarse.

El aporte que puede dar en este campo la universidad tripartita es el de encaminar a la profesionalización en ciencias agrarias, a estudiantes con un más alto grado de preparación científica básica en biología, en ciencias físico-matemáticas y en ciencias humanas; unificar las escuelas de Agronomía y Veterinaria. Y fundirlas con los cursos de tecnología pesquera y tecnología forestal. Estas deben ser integradas en una única entidad —la Facultad de Ciencias Agrarias— con un núcleo básico y con centros regionales, ubicados en las áreas ecológicamente diferenciadas del país y especializados en la experimentación científica relacionada con los problemas de producción agropecuaria que en ellas prevalezcan. Su objetivo principal será la atención a las poblaciones rurales, la programación de reformas agrarias y el fomento a la producción alimentaria. Luego de la formación básica en el Instituto Central de Ciencias Biológicas, los estudiantes que opten por las ciencias agrarias recibirán en esos centros regionales la preparación profesional, aprendiendo los contenidos científicos conjuntamente con las rutinas de manejo y las prácticas de extensión, siempre más atentos a los problemas humanos que a los agronómicos y veterinarios.

Además de estos estudiantes de alta preparación destinados a implantar una nueva estructura agraria y a crear una agropecuaria orientada científicamente, aquellos núcleos podrán preparar una multiplicidad de especialistas, mediante programas de extensión. Estudiantes de cualquier edad reclutados en la región, sin otra exigencia previa que la capacidad de sacar provecho de los cursos trimestrales y semestrales, podrán, de ese modo, ser entrena-

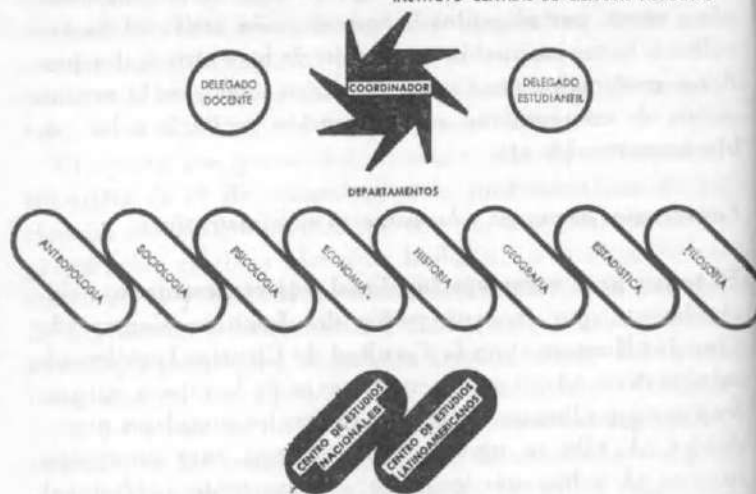
dos en rutinas cuidadosamente preparadas en el campo técnico, como, por ejemplo: la inseminación artificial, la avicultura, la mecanización y rotación de los cultivos, las praderas artificiales, etc.; y, en el campo social, en la organización de cooperativas, en la atención sanitaria a las poblaciones rurales, etc.

Las ciencias humanas y las carreras administrativas

El tercer gran complejo funcional está representado, principalmente, por la conjugación del Instituto Central de Ciencias Humanas con la Facultad de Ciencias Jurídico-administrativas. Aquí se observan nexos de la misma naturaleza que aquéllos que se registraron en los complejos precedentes. A ello se agrega, sin embargo, otro contenido que es el valor más genérico y meramente profesional de los conocimientos proporcionados por las ciencias humanas, para todos los tipos de formación. Este valor adicional de los estudios humanísticos exige del Instituto Central de Ciencias Humanas, además de la formación de investigadores sociales, la capacidad de atender tanto a aquéllos que intentan recibirse como abogados, contadores, administradores, profesores de ciencias sociales, asistentes sociales, etc., como a los futuros ingenieros, arquitectos, médicos y otros profesionales igualmente necesitados de una comprensión científica de la realidad social.

A esta combinación de factores que agranda el Instituto Central de Ciencias Humanas se suma la necesidad de conglomerar en él una amplia gama de disciplinas, no tanto por razón de sus vinculaciones lógicas, como de necesidades operativas. Así es que, a las ciencias sociales (antropología, sociología, economía, ciencia política, demografía, sicología social), debe añadirse la historia, la filosofía y la filosofía, en virtud de la necesidad de una formación general en todos estos campos previa a la especialización

INSTITUTO CENTRAL DE CIENCIAS HUMANAS

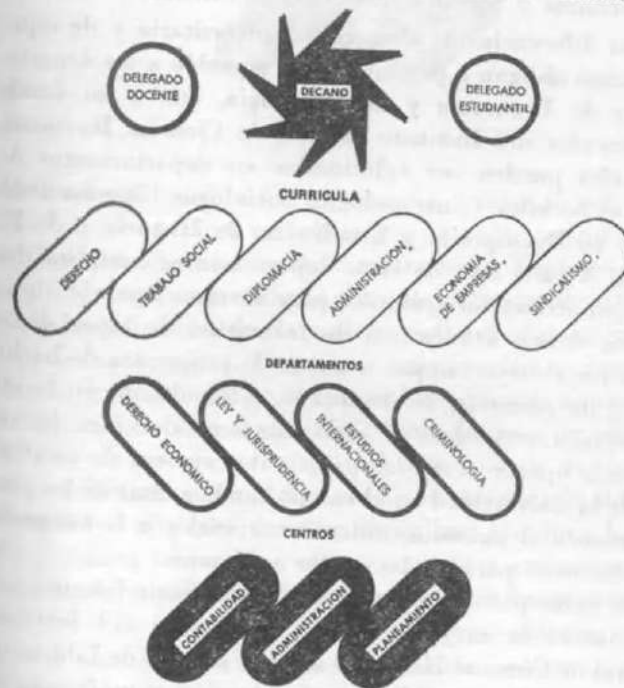


en cualquiera de ellos y en razón de la conveniencia de promover estudios interdisciplinarios en que estos distintos enfoques se combinen en la investigación de los mismos temas. Una alternativa a esta unificación sería distinguir y, por lo tanto, aislar las ciencias sociales de las demás ciencias humanas, integrando a éstas como *humanidades* en el campo de las letras, como lo hace la universidad tradicional con los inconvenientes conocidos.

La unión de todos estos campos importa algunos problemas en razón de la diversidad de su desarrollo o de su aplicabilidad. Así es que la economía por sus vínculos con las actividades administrativas cuenta, en general, con mayor número de docentes y con más amplios recursos que las demás ciencias sociales. Esto no se hace, todavía, en beneficio de los estudios científicos de economía o de su

aplicación a investigaciones *motivadas*, sino principalmente, para dignificar en el plano académico, las funciones de contadores. Una demarcación precisa de los dos campos teniendo en cuenta el carácter básico de la economía y el carácter profesional de la actividad de los contadores y de otras especializaciones burocráticas como las actividades de gerencia empresarial y de administración pública, beneficiaría a ambas orientaciones, permitiendo a cada una de ellas atender mejor los requisitos de su desarrollo científico y aplicación práctica.

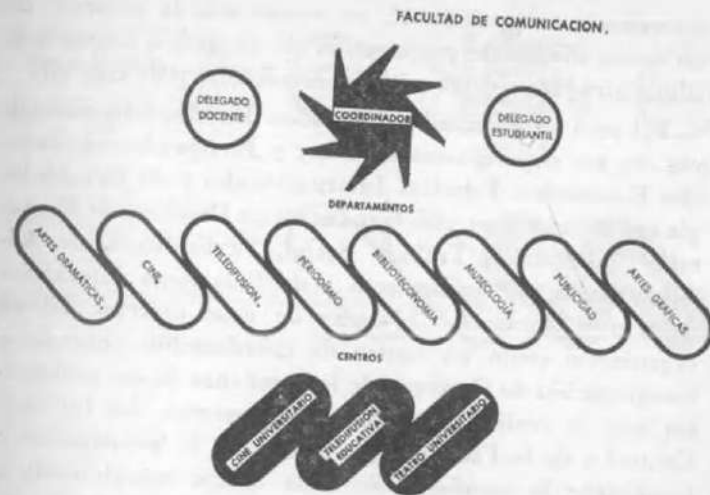
FACULTAD DE CIENCIAS JURIDICO ADMINISTRATIVAS



Una situación equivalente ocurre con la psicología en razón de su doble carácter de disciplina científica general y de campo de aplicación profesional. Sin embargo, en este caso, las aplicaciones se vinculan tan orgánicamente a la formación general (psicología general, experimental, diferencial, social) que recomiendan la especialización profesional en centros universitarios de investigación y de extensión, en que operan conjuntamente el Departamento de Psicología del Instituto Central de Ciencias Humanas con los departamentos correspondientes de la Facultad de Ciencias Médicas (Psicología Médica), de la Facultad de Educación (Psicología Educativa) y de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales (Psicología Industrial).

Estas diferencias de desarrollo universitario y de especialización obligan a prestar mayor atención a los departamentos de Economía y de Psicología, que a los demás componentes del Instituto Central de Ciencias Humanas, los cuales pueden ser aglutinados en departamentos de Ciencias Sociales (Antropología, Sociología, Ciencias Políticas), de Demografía y Estadística, de Historia y de Filosofía. A cada uno de estos departamentos cumplirá dar curso propedéuticos generales para diversos tipos de diplomación, cursos académicos de formación de especialistas en los respectivos campos a través de programas de bachillerato, de maestría, de doctorado, estos últimos mediante la agregación. Además de estas funciones docentes, les incumbiría operar como los principales núcleos de creatividad de la universidad en el campo fundamental de las contribuciones al autoconocimiento nacional y a la búsqueda de soluciones para el desarrollo autónomo.

Los principales campos profesionales hacia los cuales se encaminará la mayoría de los estudiantes del Instituto Central de Ciencias Humanas son la Facultad de Educación (formación de especialistas en educación y profesores de enseñanza secundaria) y la Facultad de Ciencias Jurídico-



administrativas. Esta última ganaría mucho si volviera a aglutinar los campos antiguamente reunidos en la Facultad de Derecho (Economía, Administración y Diplomacia) y, posteriormente, apartados a causa de la tendencia a la departamentalización de la universidad latinoamericana en escuelas autárquicas. Esta nueva aglutinación se recomienda por la existencia de innumerables disciplinas comunes indispensables a la formación de los diversos especialistas de este campo que, en razón del principio de no duplicación, deben ser cultivadas y enseñadas en un solo departamento. Son ejemplos de estas disciplinas comunes, los cursos jurídicos impartidos necesariamente a contadores, administradores y diplomáticos y los estudios de economía necesarios a los abogados y a los citados especialistas.

Por todo esto, en una universidad de estructura tripartita e integrada, cuyas facultades reciban estudiantes que ya cuentan con estudios básicos para impartirles formación y

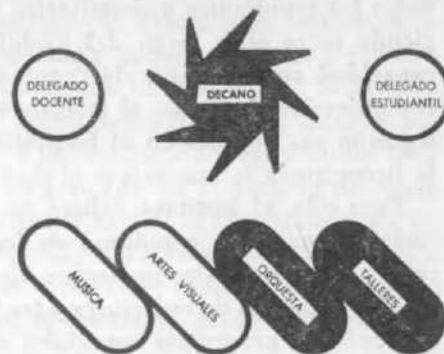
entrenamiento profesional, se recomienda la creación de un único núcleo de preparación de abogados, contadores, administradores, diplomáticos, escribanos públicos, etc.

Tal será la Facultad de Ciencias Jurídico-administrativas con sus departamentos de Ley y Jurisprudencia, Derecho Económico, Estudios Internacionales y de Criminología capacitados a suministrar cursos de Derecho, de Economía Empresarial, Trabajo Social, Sindicalismo, de Administración y Planeamiento y de Relaciones Internacionales o Diplomacia. Cada una de estas carreras deberá organizarse como un centro de coordinación (Escuela o Congregación de Carrera) de la enseñanza de sus estudiantes que se realizaría en los departamentos del Instituto Central y de la Facultad que cultivarán la investigación e impartirán la enseñanza de cada campo especializado a nivel de graduación y postgraduación y realizarán las tareas de extensión. Dada la magnitud de estos departamentos, a cada uno de ellos deben corresponder, siempre que sea posible, centros universitarios de administración, planeamiento y contabilidad dedicados al estudio de los problemas regionales y nacionales del desarrollo, además de impartir programas extracurriculares de formación de especialistas en planeamiento y programas de preparación de personal administrativo con calificación particular (administración de empresas, administración pública, finanzas públicas, técnica bancaria, etc.).

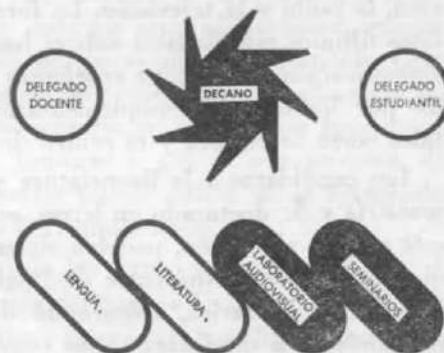
Las letras y las artes

El cuarto complejo funcional de la universidad de estructura tripartita estaría formado por los institutos centrales de Letras y de Artes, en conjunción con la Facultad de Educación, la Facultad de Arquitectura y Diseño y la Facultad de Comunicación de Masas. En este caso, las relaciones con la Facultad de Educación serán todavía más íntimas por

INSTITUTO CENTRAL DE ARTES



INSTITUTO CENTRAL DE LETRAS



que se supone que la mayoría de los estudiantes de letras y artes se orientarán hacia el magisterio después de cumplidos los estudios básicos a nivel de bachillerato.

Al Instituto Central de Letras, con sus divisiones de lenguas y literaturas vernácula y extranjeras, le corresponderá dictar cursos instrumentales en estos campos a

todos los estudiantes universitarios que los requieran, eligiendo entre ellos luego del bachillerato, los que mayor capacidad revelan para las profesiones vinculadas a la comunicación de masas, al magisterio secundario y los que seguirán sus estudios en el Instituto Central para obtener la licenciatura la maestría y el doctorado.

Para ello, el instituto deberá no sólo alcanzar una eficacia mayor en la enseñanza de lenguas, apelando a los recursos audiovisuales modernos, sino también al entrenamiento adecuado de redactores y traductores. Los primeros, a través de programas especiales de entrenamiento que les asegure el dominio de los instrumentos de expresión literaria para la creación artística o para carreras profesionales como periodistas, revisores, publicistas y otras ramas del campo de comunicación y difusión, como el teatro, el cine, la radio y la televisión. La formación profesional de estos últimos especialistas deberá hacerse en los cursos de comunicación social, cuya enseñanza práctica será impartida por los órganos complementarios de la universidad, tales como la editora y el centro de teledifusión.

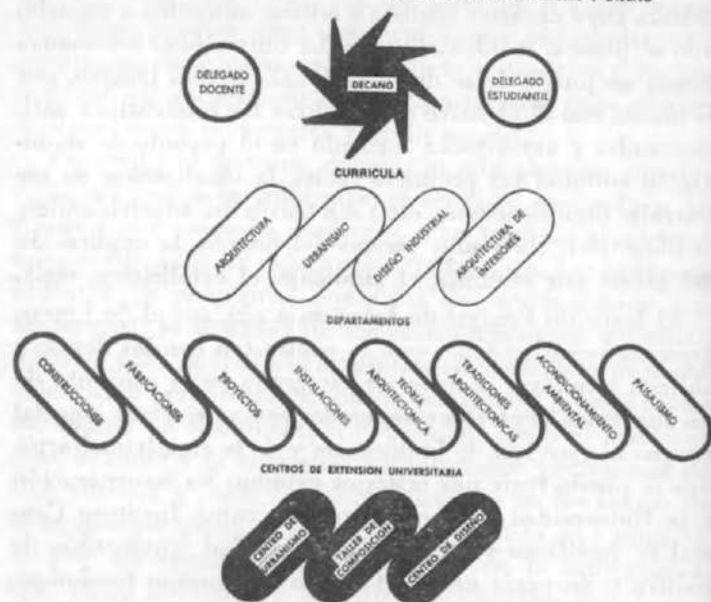
Los candidatos a la licenciatura y a los programas de maestría y de doctorado en letras, seleccionados en base a este amplio alumnado, podrían alcanzar un nivel más alto que los actuales estudiantes de lingüística, de filología y de estudios literarios, asegurando de ese modo, mayores probabilidades de formar altos cuadros intelectuales, aptos para interpretar y expresar la cultura nacional.

La importancia de las letras para el desarrollo intelectual de la nación, recomienda una atención prioritaria a programas de acción conjunta de los institutos centrales de Ciencias Humanas y de Letras, con la Facultad de Educación. En efecto, la mayoría del profesorado de nivel primario y medio pertenece al campo de las letras. Aparentemente, se dedican únicamente a la enseñanza de la lengua vernácula, pero, es a través de esta enseñanza y de las lec-

turas que la acompañan, que se transmite la imagen de la nación, cuyo carácter realista o mítico, auténtico o espurio, sólo se plasma incidentalmente. La universidad latinoamericana no puede dejar de intencionalizar esta imagen, por lo menos con el objetivo de erradicar los estereotipos anti-nacionales y antisociales formado en el período de dominación colonial (el prejuicio racial, la idealización de ancestrales dignificaciones, etc.) o a través del adoctrinamiento ideológico (la visión yanqui del mundo, la explicación del atraso por el clima, el mestizaje, el catolicismo, etc.).

El Instituto Central de Artes, más aún que el de Letras, presenta peculiaridades que lo contrastan con los demás y obligan a indagar si debe ser integrado en el conjunto de los Institutos Centrales o separados como un sector especial en que el ejercicio de la docencia y de la creatividad artística se pueda regir por criterios propios. Su incorporación a la Universidad y su configuración como Instituto Central se justifican a causa de la necesidad irreductible de cultivo y docencia universitaria en este campo fundamental de la creatividad humana y por la conveniencia de ejercerlo allí donde mejor puede influir en la formación educativa del conjunto del estudiantado.

El Instituto Central de las Artes debe ser, por ello, el núcleo integrado a través del cual la Universidad cultive y difunda las artes visuales y la música. Las diferencias entre estos campos imponen, naturalmente, su separación en dos divisiones, cada una de ellas con los respectivos departamentos, talleres y centros de actividad requeridos al ejercicio de sus funciones en nivel universitario. La superación de la estructura actual de los conservatorios de música que operan desde el nivel primario hasta el superior se puede alcanzar por la transferencia a la Facultad de Educación de los sectores y grados correspondientes a aquellos dos niveles, de modo que la División de Música sólo se dedique



a la docencia de tercer nivel, con miras a la formación de instrumentistas y de profesores secundarios de música, además de las actividades de difusión y de apreciación musical.

La División de Artes Visuales corresponde, prácticamente, a una reordenación de las Escuelas de Bellas Artes para integrarlas en el Instituto Central de Artes. Situando allí la enseñanza, el cultivo y la difusión de las artes visuales se rompe el aislamiento en que viven hasta ahora tales escuelas, abriendo a toda la Universidad sus departamentos de dibujo y sus talleres de enseñanza y práctica artística. Además de dictar cursos a los estudiantes que se orientan vocacionalmente hacia las artes, luego de los cursos licea-

les, la División de Artes Visuales del Instituto Central de Artes impartirá la enseñanza de dibujo y artes a todos los estudiantes que deseen encaminarse a las carreras de Arquitectura y Diseño y a los Cursos de Comunicación Social (Teatro, Cine, Teledifusión).

Estas actividades de enseñanza teórica y práctica necesarias a la madurez de la percepción estética y al estímulo de la creatividad artística, darán a muchos estudiantes la base indispensable para seguir cursos preparatorios al magisterio primario y secundario de artes en la Facultad de Educación, y, también, para los cursos de Biblioteconomía o de Comunicación de Masas, donde se graduarán como especialistas.

Los estudiantes de más señalado perfil artístico podrán, asimismo, permanecer en el Instituto para concluir allí su formación en uno de los talleres, mediante un período adicional de estudios que dará derecho al título o grado universitario correspondiente. Esta línea divergirá necesariamente de la licenciatura, de la maestría y del doctorado previstos en los demás Institutos Centrales, a causa de la naturaleza especial de la creatividad artística y a la dificultad de apreciación académica que le es inherente. El mismo problema existe en la formación y selección del magisterio universitario de Artes Visuales, que deberá ser reglamentado más libremente, a fin de no ser limitada por la burocratización una actividad no susceptible de encuadrarse en normas rígidas.

La Facultad de Arquitectura y Diseño, dentro del sistema tripartito al recibir —como las demás— estudiantes que ya tienen cuatro semestres de preparación de nivel superior, todos ellos ya orientados a la profesionalización en cursos previos de entrenamiento, podrá concentrarse más en sus objetivos específicos de formar especialistas capacitados para usar los recursos técnicos con sentido esté-

tico para la creación de formas funcionales. Es decir, proyectos que tanto pueden ser viviendas, escuelas o fábricas, como objetos de uso para fabricación industrial o aun, grandes conjuntos paisajísticos, urbanísticos o de desarrollo regional. Estas diferentes líneas importan, necesariamente, tipos distintos de información y de orientación educativa. Algunos, como la Arquitectura de Edificaciones, tan estrechamente vinculados a los problemas técnicos de la construcción, exigirán cursos comunes con los estudiantes de Ingeniería Civil en un Centro de Tecnología de la Construcción. El Diseño Industrial exigirá también un conocimiento de procedimientos fabriles y de máquinas, cuyos contenidos técnicos se acercan igualmente a las ingenierías.

Campos más diferenciados como el de Urbanismo y de Planeamiento Regional suponen cursos especiales de ciencias sociales y de técnicas de planificación.

Esta amplia gama de orientaciones de las arquitecturas, tanto vinculadas a las artes como a la tecnología y, asimismo, a las ciencias humanas sólo podrá ser atendida a través de un esfuerzo centralizado en lo que respecta a la profesión, en un Departamento de Composición. Este sería integrado por diversos talleres, los cuales, tanto como sea posible, impartirían cursos en forma de un entrenamiento en servicios que proporcionen al estudiante condiciones realistas para sintetizar conocimientos y percepciones procedentes de campos técnicos y artísticos en la conformación de proyectos concretos. Tales estudios orientados de composición, así como las clases informativas de teoría arquitectónica deberán formar el curriculum básico de la carrera de arquitecto en la que el estudiante irá progresando a medida que avance en una línea de especialización que le prepare, simultáneamente, para el ejercicio de la creatividad en un sector específico, como la edificación, el urbanismo, la arquitectura paisajista o el diseño industrial.

La Facultad de Educación

Dentro de la estructura tripartita de la nueva Universidad, la Facultad de Educación constituye una unidad tan importante como los institutos centrales. En verdad, ella es el complemento indispensable de los institutos que confiere al conjunto universitario el sentido integrativo que debe tener. Efectivamente, en la estructura propuesta, la carrera del magisterio secundario y la formación de especialistas en educación primaria y media, se convierte en una alternativa de carrera libremente abierta a todos los estudiantes, lo que transforma a la Universidad entera en una gran institución pedagógica de cultivo del saber y de las artes y en formadora de multiplicadores para su difusión a través del sistema educacional.

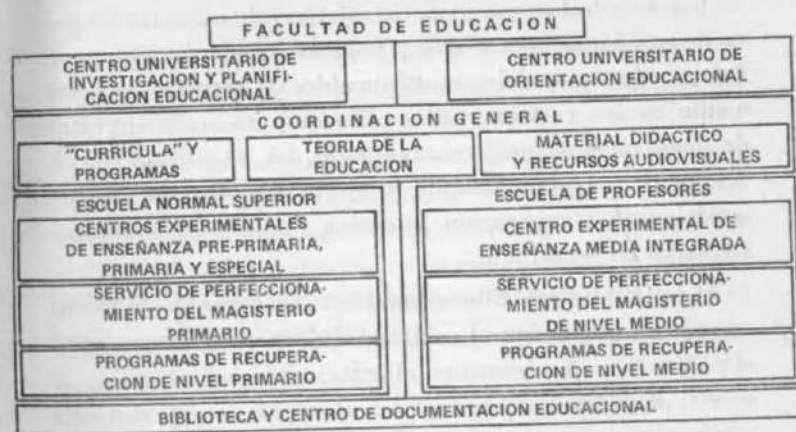
Tal meta no puede ser lograda agregándose un año más de discursos sobre didáctica de cada disciplina, como se hace habitualmente en las universidades latinoamericanas. Tampoco se alcanza semejante objetivo formando los futuros profesores fuera de la Universidad, creyendo poder preparar el magisterio secundario de ciencias, por ejemplo, donde no se practica la investigación, como ocurre donde la educación se incorpora a la Universidad como una facultad profesional autárquica.

Dentro de la Universidad de estructura tripartita, la Facultad de Educación tiende a crecer tanto más que las ingenierías o las ciencias médicas no sólo por el número de estudiantes que las buscará, sino también por la necesidad imperativa de realizar sus cursos en la forma de entrenamiento en servicio, en condiciones tan próximas a las reales como las que tienen hoy los estudiantes de medicina en los hospitales de clínica, los de ingeniería en sus talleres o los de agronomía en sus campos experimentales.

La educación tiene un papel tan importante en el desarrollo económico que su cultivo adecuado por la Univer-

sidad constituye un requisito indispensable para el progreso nacional. Sin embargo, es en esta esfera que nuestras universidades son más débiles. Por esto, la nueva Universidad debe realizar aquí un papel renovador aún más sobresaliente que le abra la posibilidad de preparar cuadros profesionales como multiplicadores que actuarán a lo largo de su vida docente sobre millares de jóvenes. Dado que en el campo de la educación la actividad profesional es predominantemente pública, la Universidad puede ejercer un papel todavía más activo mediante: a) la creación de modelos de escuelas de nivel primario y medio que la nación multiplicará al expandir su sistema de enseñanza; b) la producción de material didáctico y de recursos audiovisuales de buena calidad que, una vez difundidos, permitan elevar rápidamente el nivel de la enseñanza, y c) la realización de programas intensivos de perfeccionamiento del magisterio primario y medio. En efecto, contando la Universidad con una enorme concentración de recursos en todos los campos del saber, le cabe contribuir a la elaboración experimental de rutinas para la enseñanza de cada materia en todos los niveles y a la investigación aplicada sobre problemas educacionales. Estos pueden alcanzar alto grado de eficacia, siempre que la Universidad tome como tarea suya la creación y mantención de centros dedicados a la planificación educacional, a la investigación pedagógica y a la orientación didáctica.

Una Facultad de Educación preparada para el ejercicio de estas funciones debe llenar tres requisitos previos: a) estar integrada con los órganos gubernamentales de mantenimiento y control del sistema público de enseñanza primaria y media de su área de influencia; b) contar con un amplio conjunto de servicios y facilidades para no transformarse también en una mera *niebla pedagógica* extendida sobre las instituciones de enseñanza, y c) estar implantada en un campus donde se localicen también los



Institutos Centrales, cuyos recursos de personal calificado y disponibilidades de bibliotecas, laboratorios y centros de investigación le sean accesibles.

Una Facultad de Educación así concebida deberá contar con los siguientes centros, programas y servicios:

1) La Escuela Normal Superior, con su propio Centro Experimental de Enseñanza Preprimaria, Primaria y Especial (para alumnos excepcionales y deficientes), destinada a formar profesores para las escuelas normales y especialistas en enseñanza primaria; a crear modelos multiplicables de escuelas normales y de escuelas primarias comunes, urbanas y rurales; a mantener programas de perfeccionamiento del magisterio primario en servicio y de planificación y experimentación de campañas de alfabetización y de recuperación cultural de adultos.

2) La Escuela de Profesores con su Centro Experimental de Enseñanza Media Integrada (*comprehensive school*),

destinado a la formación del magisterio de nivel medio para la enseñanza secundaria y para la enseñanza técnica, a la creación de modelos multiplicables de escuelas de nivel medio menos costosa y más eficaces y al mantenimiento de programas de perfeccionamiento del magisterio de nivel medio, al planeamiento y ejecución experimental de servicios de recuperación intensiva de jóvenes y adultos atrasados en los estudios.

3) La Biblioteca Educacional con un Servicio de Documentación que reúna el material didáctico en uso en todo el país y el mejor en uso en el exterior, además de un gran acervo de obras modernas de educación como material informativo y como fuentes de investigación.

4) El Centro de Investigación y Planificación Educacional con personal capacitado para la realización de estudios del sistema educacional del país y de los factores socioculturales que intervienen en la educación con miras al planeamiento educacional.

5) El Centro Universitario de Orientación Educacional que será el núcleo básico de investigación y de enseñanza de la Facultad en el campo de la psicología educacional.

La integración de todos estos órganos será lograda a través de una Coordinación General de la Facultad de Educación, que contará con dos departamentos, el de Teoría de la Educación, dedicado a la investigación y a la enseñanza y el de Curricula y Programa. A este último cabe, coordinar las actividades de las escuelas y de los centros experimentales de enseñanza en el entrenamiento de los futuros docentes y, además, la elaboración de modelos multiplicables de escuelas y de rutinas para la enseñanza de cada disciplina en nivel primario y medio. Para ello, contará con un Laboratorio de Recursos Audiovisuales dedi-

cado a la elaboración de libros, periódicos, material didáctico y películas, y grabación para la teledifusión educativa, a fin de elevar el nivel de enseñanza primaria y media del país.

Solamente un conjunto como éste de órganos y servicios dará a la Facultad de Educación las necesarias condiciones para realizar la enseñanza de la didáctica a través del entrenamiento del magisterio en servicio, frente a modelos concretos previamente planeados y experimentados. Los futuros profesores de matemáticas, por ejemplo, partiendo de su formación básica sobre el contenido de su disciplina, obtenida en el Instituto Central correspondiente, verán aquí la manera de transmitirla en la mejor forma a alumnos de cada nivel de educación a través de actividades concretas, de procedimientos específicos, mediante la utilización de materiales didácticos escrupulosamente seleccionados y de una forma tal que los resultados de la enseñanza puedan ser objetivamente mensurables. Así es que la especialización en la enseñanza de las matemáticas no resultará de una orientación vocacional autodidacta o de una preparación verbal respecto a reglas pedagógicas, sino que será el resultado de una experiencia vivida en centros experimentales únicamente entregados a la tarea de reducir aquel campo del saber a programas y procedimientos, comprobadamente eficaces para su transmisión a los alumnos.

24. LA DEPARTAMENTALIZACIÓN

Los tres grandes componentes de la Universidad a que nos hemos referido —los Institutos Centrales, las Facultades y los Organos Complementarios forman una macroestructura organizativa, en tanto que los Departamentos que también

pueden ser llamados Sectores, Divisiones o Unidades, forman su microestructura. Estos últimos constituyen, en esencia, las unidades operativas elementales de docencia, de investigación, de extensión y difusión cultural con que cuenta la Universidad en cada sector específico del conocimiento. Al contrario de las Escuelas —que por corresponder a carreras profesionales reúnen episódicamente profesores de distintas especialidades para el suministro de cursos prescritos en un programa— los Departamentos, correspondiendo a campos de especialización, integran especialistas en unidades permanentes, tanto para el ejercicio de la investigación como para dictar cursos universitarios a todos los estudiantes que requieren estudios en aquel campo determinado.

El número y la dimensión de cada Departamento dependen del desarrollo que la Universidad haya alcanzado en el respectivo campo y de la atención que dedique a ese ramo específico del conocimiento. Lo ideal sería contar con un Departamento para cada área diferenciable del saber o de sus aplicaciones más importantes. En muchos casos, sin embargo, un único Departamento puede integrar especializaciones distintas como gérmenes de futuros departamentos referentes a campos no suficientemente desarrollados para tener vida autónoma. En el caso del Instituto Central de Ciencias Humanas, por ejemplo, tanto se puede unificar en un único macrodepartamento a la Antropología, la Sociología, la Ciencia Política y la Economía, como desdoblarlo en dos o más. En ese sentido, el Departamento de Economía y el de Ciencias Sociales que proponemos no corresponden a una clasificación de las Ciencias, sino que corresponden a criterios prácticos y funcionales.

Otro ejemplo puede ser tomado de la Facultad de Cien-

cias Jurídico-administrativas en la cual las ramas del Derecho, en lugar de departamentalizarse según la división tradicional (Derecho Público, Derecho Privado, etc.), deberían, a nuestro juicio, reunirse en un Departamento de Derecho Económico (instituciones básicas reguladoras de la propiedad, de la concesión de regalías y de todas las normas de derecho que afectan la empresa y rigen las relaciones de trabajo), y en un Departamento de Ley y Jurisprudencia. Sólo de esa manera se podría concentrar en una misma unidad el número necesario de especialistas para promover estudios de los temas efectivamente relevantes.

Cualquiera sea el caso, el Departamento es la unidad básica en que se dividen los Institutos Centrales y las Facultades. Es el local físico desde donde cada agrupación de docentes de una especialidad presta servicios a toda la Universidad, concentrando para ese efecto todos los recursos de docencia, de investigación y de servicios auxiliares. Es el centro con el cual se identifican los profesores como su local de trabajo y núcleo de sus preocupaciones científicas y profesionales. Una vez implantada la departamentalización, ya no habrá un profesor del curso tal o cual, de ésta o aquella escuela, sino profesores de la disciplina equis ubicados en su Departamento y colocados a la disposición de la Universidad entera para dictar, según sus calificaciones, cursos para cualquier nivel o finalidad, responsables de la enseñanza que imparten solamente ante sus colegas y ante sus alumnos.

La existencia de esta comunidad de especialistas que responden de una disciplina ante toda la Universidad, permite un desarrollo científico cultural más acentuado y más equilibrado que el logrado con la actual dispersión. Permite además que al lado de planeamientos globales, se tomen en cuenta posibilidades concretamente ofrecidas por la agrupación de profesores de alta calificación, a los que

se asignan recursos y se les confían becarios de postgrado para mejor aprovechar su experiencia. El Departamento es, así, la realización más alta de los ideales de comunidad universitaria debido a la convivencia que se propicia entre profesores y estudiantes, y de unos y otros entre sí, con base en sus intereses comunes en una rama del saber. En verdad, sólo a través de esta convivencia continuada tiene lugar la vinculación, no de profesor-alumno simplemente, sino la de maestro-discípulo —que constituye la forma suprema de transmisión de la praxis del cultivo del saber, orientada hacia la creatividad científica o cultural.

En una era como la nuestra, de transformaciones prodigiosas en las actividades productivas, que liquidó las formas artesanales de fabricación y con ellas las prácticas de aprendizaje de los oficios, sólo en la Universidad sobrevive plenamente este tipo de relación. A través de ella los sabios se hacen multiplicadores, transmitiendo a nuevos investigadores su experiencia creativa personal en una forma que jamás se alcanzaría mediante el autodidactismo.

Con el objeto de cumplir estas altas funciones, el Departamento debe reunir una masa crítica de recursos humanos y materiales que le posibilite alcanzar un nivel mínimo de madurez. Este debe ser definido con precisión en su programa de implantación. Es por ello que la instalación de los departamentos deberá ser precedida por una cuidadosa evaluación crítica y diagnóstica de los recursos y carencias de la Universidad en cada sector, seguida de un plan de superación progresiva de las mismas, dentro de plazos previstos, mediante procedimientos y recursos bien especificados. Cada una de estas cuestiones debe ser enfocada con respecto a las tareas básicas del Departamento.

En el campo de la enseñanza, cumple a los departamentos suministrar:

1) *Cursos de Iniciación* a estudiantes recién ingresados, sea como candidatos al título de bachiller universitario, o a cursos profesionales, sea a los de cualquier otra línea de formación. Como se trata de cursos con gran concurrencia de estudiantes, deben ser impartidos a través de una Clase Mayor, semanal, dictada por un profesor de alta jerarquía, seguida de tres o más clases de desdoblamiento, a cargo de los Instructores y Preparadores.

2) *Cursos de Bachillerato Universitario* a los estudiantes que deseen obtener este grado en un Instituto Central con mención en determinada disciplina departamental.

3) *Cursos de Formación*, destinados a estudiantes en nivel de licenciatura o de diplomación profesional que deban obtener créditos en las disciplinas del campo departamental.

4) *Cursos Avanzados*, destinados a estudiantes de postgrado, impartidos a través de seminarios en lugar de clases magistrales.

La amplitud de esta docencia está referida a la masa de trabajo que incumbe a un Departamento de un Instituto Central. En el caso de las Facultades, las tareas suelen ser menos exigentes en el plan curricular. En compensación, les competen objetivos mucho mayores en el sector de la extensión universitaria: cursos de especialización y de actualización para egresados y diversos cursillos ofrecidos a la comunidad en general.

En el campo de la investigación, corresponde al Departamento fijar su propio programa de trabajo no sólo en virtud de la necesidad de optar por ciertas líneas de investigación (explicitando las razones de su elección), sino también en razón del imperativo de contar con programas de estudio a través de los cuales los estudiantes de postgrado puedan recibir entrenamiento. El primer imperativo nace de la imposibilidad práctica de enfocar todo un campo del saber y de la alta conveniencia de concentrar ener-

gías y recursos disponibles en una problemática específica que dé al departamento la posibilidad de realizar obra de relieve para la sociedad nacional y le asegure una sólida reputación.

El Departamento cumple funciones administrativas tanto en la conducción de sus actividades de enseñanza y de investigación en el nivel de grado y postgrado, como en la supervisión de las actividades del personal docente; y además, en la toma de decisiones sobre su admisión y promoción, así como en la dirección de órganos anexos (laboratorios, bibliotecas, etc.) o de servicios (mimeografía, duplicación, etc.) puestos a su disposición.

No discutiremos aquí la cuestión del gobierno departamental, lo que tampoco hicimos a nivel de la Universidad. Hay que considerar, entretanto, que, por ser el Departamento la unidad operativa básica de la vida universitaria, cualquier forma de gobierno que no esté sólidamente asentada en él es totalmente inoperante. En ese sentido, el cogobierno es la forma de gestión, que, a nuestro juicio, más se recomienda. En el caso del departamento, ella debe asumir la forma de dirección colegiada, integrada por un administrador, un delegado docente y un delegado estudiantil, todos ellos electos. Esta dirección sería responsable ante un Consejo Normativo integrado por representantes de todas las categorías de docentes y de estudiantes.

El Departamento así estructurado forma parte de la macroestructura universitaria a la cual pertenece (Instituto Central o Facultad) al lado de otros órganos, tales como los *Centros* y *Programas*. *Centros* son unidades interdisciplinarias de investigación o docencia, de carácter permanente, que ofrecen al personal de los Departamentos recursos y equipos para la ejecución de proyectos específicos de trabajo. Los *Programas* son actividades interdisciplinarias de investigación o docencia que, por su carácter eventual o provisorio no justifican la creación de órganos

permanentes, como sería el caso de los Centros. Ambos se implantan fuera de los Departamentos en virtud de su carácter irreductiblemente multidisciplinario y de su vinculación a un orden específico de problemas que exigen por su relevancia, la atención de las esferas más altas de dirección de la Universidad.

El Departamento es la representación de una rama específica del saber humano dentro de la Universidad. En esa calidad, entra en contacto con el mundo académico internacional dedicado a la misma disciplina, alcanzando una convivencia más fecunda y una representatividad más auténtica que la lograda, actualmente, por catedráticos señoriales o especialistas aislados. Tal vinculación tiene enorme importancia para la implantación de los programas de postgrado, ya que permite al Departamento asociarse a otras universidades, a través de convenios, a fin de obtener la colaboración de profesores extranjeros que sean necesarios para ayudar a formar los futuros cuadros departamentales e implantar líneas específicas de investigación.

La instalación de departamentos permitiría reemplazar la actual política de selección de personal docente —inexistente o errática— por un esfuerzo deliberado de formar en el país los profesores necesarios al desarrollo cultural autónomo de cada campo del saber, como tarea específica de cada Departamento. De ese modo, no sólo se podrá dar acceso a la carrera docente a los mejores —seleccionándolos mediante procedimientos explícitos y públicos— sino que se podrá contar también con la colaboración de especialistas nacionales y extranjeros integrándolos orgánicamente, en las actividades de docencia y de investigación.

La principal ventaja del sistema departamental reside en el hecho de que, permitiendo reunir gran número de docentes y de estudiantes interesados en un campo específico del conocimiento, forma la masa crítica necesaria al ejercicio creador de la investigación y la enseñanza tanto en

nivel de grado como de postgrado. Cumple así, en la práctica, el papel esencial de la Universidad que es el descubrimiento y cultivo de talentos. En el sistema vigente la selección de esos talentos se hace entre aquellos pocos estudiantes que deciden, prematuramente, al salir de los cursos de liceo, abrazar una carrera científica o erudita. Ejemplificando: si se quiere formar matemáticos es necesario unificar toda la enseñanza de matemática en un Departamento y actuar sobre la totalidad de los estudiantes que allí sigan cursos, a fin de elegir entre ellos los mejores talentos para especializarlos como matemáticos. Cualquier otro procedimiento —como el caso de las opciones prematuras a que nos referimos, o los sistemas de tamización de talentos mediante *tests*, o el autodidactismo— además de ineficiente, produce graves deformaciones.

La distribución de la carga de trabajo docente dentro del Departamento debe tomar en cuenta, principalmente, la necesidad de asignar clases a todos los profesores de todas las categorías, exigiéndoles una carga horaria mínima en los cursos de grado o postgrado o en ambos. En la

CUADRO 7
DISTRIBUCION DE CARGAS DOCENTES EN UN
DEPARTAMENTO-TIPO

| | Seminarios | Cursos avanzados | Cursos de formación | Cursos de iniciación | Total de horas | Total de asignaturas |
|--------------------|------------|------------------|---------------------|----------------------|----------------|----------------------|
| Profesor Titular | 2 | 3 | — | 3 | 8 | 3 |
| Profesor Asociado | 2 | 4 | 4 | 2 | 10 | 3 |
| Profesor Asistente | — | — | 4 | 8 | 12 | 4 |
| Instructor | — | — | — | 15 | 15 | 2 |

fijación de estos mínimos se puede tomar como ejemplo en el cuadro 7 una distribución hipotética de responsabilidades o asignaciones de horarios semanales que sería considerada favorable en un Departamento de una universidad norteamericana.

Esta distribución contempla que todos los docentes trabajen en régimen de tiempo completo y considera que ellos todavía pueden dedicarse largamente a la investigación y a la orientación de estudiantes. Excepto en el caso del instructor que aún no alcanzó el doctorado, todos los demás ya habrán llenado este requisito, en el caso arriba mencionado. Como nuestra situación es distinta, se recomienda reducir en un 30% las obligaciones horarias de trabajo de clase para los docentes que estén por obtener los grados correspondientes a sus cargos.

Entretanto, más que la carga horaria, extrañará a muchos profesores la exigencia de impartir simultáneamente de 3 a 4 asignaturas. Como en nuestras universidades, el profesor dicta habitualmente clases de una determinada disciplina en una serie equis de un curso dado, apenas concibe como su obligación atender a esa categoría específica de estudiantes. Semejante práctica conduce a consecuencias desastrosas. Primero, porque un docente obligado a repetir siempre el mismo curso, por más creativo que sea, acabará por recitarlo de memoria a lo largo de los años, esclerosándose mentalmente. Segundo, porque al ser subutilizado por la Universidad, dentro de un régimen tan estrecho de trabajo, terminará por dedicar sus energías creadoras a actividades extrauniversitarias.

La distribución hipotética de labores arriba señalada, supone que el Departamento cuenta con un cuadro docente repartido según ciertas pautas. Hipotéticamente, a cada profesor titular deben corresponder dos asociados; a éstos, tres asistentes; y a los últimos, aproximadamente, cuatro instructores. Esta distribución debe variar, naturalmente,

conforme la naturaleza del sector y las asignaciones de enseñanza del Departamento. Sin embargo, es útil establecer la pauta para un departamento-tipo a fin de señalar que la comunidad departamental es estrictamente jerarquizada. En esencia, se compone de equipos de maestros y discípulos trabajando juntos y dividiéndose entre sí las tareas generales. La masa de trabajo docente con alumnos de los cursos introductorios pesa principalmente sobre los docentes ubicados en los puestos iniciales de la carrera, quienes la atienden bajo la supervisión activa de profesores de más alta categoría. A éstos cabe, como tarea principal, la orientación de los programas de postgrado que involucra, más que clases, la asistencia personal a los candidatos a la *maestría* y al *doctorado* para transmitirles su preparación teórica y su experiencia en la investigación.

Estas proporciones hipotéticas suponen también que un Departamento no puede proponerse absorber en sus cuadros todos aquellos que alcancen el postgrado. Su objetivo verdadero es formar en el cuarto nivel el personal requerido por la sociedad global, especialmente los docentes de las demás universidades y de los otros centros de investigación del país.

El Departamento, tal como fue diseñado aquí, es la unidad básica de la Universidad moderna, la que responde por su capacidad de dominar el saber, de transmitirlo, ampliarlo y aplicarlo, a las necesidades del desarrollo cultural autónomo. Pero la creatividad departamental depende más de la implantación de una nueva tradición académica que de planes y reglamentos burocráticos. Como semejante tradición no existe, trátase de ir generándola y consolidándola, merced a la crítica y al diálogo permanente entre docentes y estudiantes.

A quienes repugne la departamentalización porque parece constituir un trasplante de instituciones norteamericanas que nos son ajenas, vale recordarles que también a

la Universidad no la inventamos nosotros. Sus formas presentes de estructuración, fundadas en la escuela y en la cátedra, son, ellas también, trasplantes que se cristalizaron como una mala tradición académica, impregnada de contenidos personalistas y tendiente a ceder paso a la burocratización y al favoritismo.

Aunque la departamentalización no represente una gran hazaña, tendría el mérito de someter al debate estas malas tradiciones enraizadas en una hegemonía catedrática que se impuso a lo largo de décadas, estableciendo las rutinas básicas de trabajo de reclutamiento y de acceso y promoción del personal docente de nuestras universidades.

25. POLÍTICA UNIVERSITARIA.

La democratización de la Universidad está condicionada por ciertos imperativos relacionados con su vida interna que necesitan ser explicitados, sobre todo los concernientes a sus conexiones con la estructura social. Ellos imponen varios órdenes de limitaciones. Primero, la función ineludible de formar los cuadros altamente calificados que irán a ocupar posiciones de relieve en la sociedad y de influencia sobre la estructura de poder. Segundo, el carácter jerárquico de la estructura académica que condiciona a los estudiantes para las actitudes disciplinadas y sumisas que deberán asumir más tarde en la vida social ante otras jerarquías fundadas en la riqueza y en el poder. Tercero, las vicisitudes de la organización interna de la comunidad universitaria, dividida en cuerpos diferenciados por intereses propios, tendientes a operar como grupos de presión susceptibles de ser explotados por facciones partidistas. Cuarto, la circunstancia de ser la Universidad más accesible a los *hijos-de-familia*, cuyas facilidades de vida y correspondientes disponibilidades de tiempo para el estudio, al ir aparejadas con una mejor escolaridad en el

nivel medio, hace de ellos los mejores estudiantes. De hecho, la Universidad sólo está preparada para recibir y atender adecuadamente a estos estudiantes, proveyéndoles los títulos a que aspiran en los plazos reglamentarios y tendiendo a elegir entre ellos sus futuros cuadros.

Al ser irreductibles, dentro del orden vigente, casi todas estas contingencias ¿cómo enfrentarlas para anular sus efectos más negativos? La toma de conciencia de la existencia de esas limitaciones ya es un paso hacia su enfrentamiento. Pero es necesario ir adelante reconociendo el carácter desigualitario de la comunidad universitaria. En primer lugar está la existencia de una categoría minoritaria de estudiantes socialmente privilegiados, y otra, ampliamente mayoritaria, constituida por el *proletariado estudiantil* que frecuentó liceos de más baja calidad, que debe trabajar para costear sus estudios y que, por provenir de capas sociales más pobres y menos cultas, encuentra dificultades hasta para convivir y comunicarse socialmente con las eminencias de la comunidad universitaria. Desconocer estas categorías y considerar al estudiantado como un todo homogéneo equivale a respaldar la estratificación social y a frustrar de hecho todo el ideario democrático profesado en la Universidad.

Sin embargo, más que reconocer el carácter clasista de la Universidad —en tanto institución jerarquizada y jerarquizadora que por su funcionamiento normal opera de modo mucho más coactivo de lo que suponen ciertos grupos ideológicos— lo que cabe hacer es reevaluar todos los procedimientos académicos a la luz de esta concepción con el objeto de crear una universidad verdaderamente democrática y abierta.

Tal replanteamiento tiene importancia capital, sea en la revisión de la política de inscripciones, conforme señalamos, sea en la fijación de la rutina de las actividades académicas, o aun en la reorganización de los servicios asis-

tenciales a fin de crear mecanismos que aseguren la participación efectiva del *proletariado estudiantil* en la vida de la universidad. Algunas aplicaciones prácticas de esta nueva postura podrían ser: primero, la revisión crítica de los servicios asistenciales impartidos por la universidad para que, en lugar de apartar ayuda a quienes la necesitan o no, la facilite exclusivamente a quienes en verdad requieren de ella; segundo, la fijación de una política de becas que combine criterios de rendimiento escolar con la más ajustada verificación de la situación económica real del peticionario, y que obligue, siempre que sea posible, en compensación por cada beca, a la prestación de servicios a la Universidad, en actividades auxiliares de tipo docente o de investigación o de extensión científica, cultural o deportiva, o en otro tipo de actividad.

Otra aplicación sería el reexamen de las condiciones de estudio exigidas a los estudiantes que trabajan. A éstos habría que facilitarles la asistencia a clases en horarios especiales o liberarlos de algunas obligaciones mediante la creación de sistemas de verificación del aprendizaje realizado bajo régimen especial.

Con respecto a la actuación de grupos diferenciados dentro de la comunidad universitaria, es preciso tener en cuenta ciertos requisitos mínimos para su funcionamiento institucional que no deben ser afectados por juegos partidistas o disputas por cargo e influencias. Siempre que tales requisitos mínimos son desatendidos, la comunidad universitaria tiende a fragmentarse en grupos de presión —de docentes, estudiantes y funcionarios— cuya acción puede ser aún más dañina, que el sectarismo partidista de carácter ideológico, porque los mueven consideraciones exclusivamente *fisiológicas* o clientelísticas. En ese sentido, cumple poner en tela de juicio, con toda claridad, la cuestión esencial de la lealtad que deben a la universidad todos quienes en ella actúan.

Aquí se plantea también la necesidad de encauzar institucionalmente la actividad crítica del estudiantado a fin de evitar que la contestación renovadora sea meramente episódica y frecuentemente irresponsable e inepta, convirtiéndola en un procedimiento regular de diálogo permanente entre docentes y estudiantes, procesado dentro de cada departamento. Sólo así, unos y otros se harán más críticos respecto a los mecanismos que frenan la creatividad docente o el rendimiento estudiantil, y más lúcidos en cuanto a sus respectivos papeles y obligaciones hacia la sociedad nacional y su destino.

No se debe olvidar que las actividades críticas tienen dos límites que deben ser respetados si no se quiere frustrar a la universidad, en lo que es fundamental para el ejercicio de su papel, debilitándola en lugar de fortalecerla y perfeccionarla. Así, es preciso evitar que la presión estudiantil se convierta en un *facilismo* preocupado principalmente en eludir exámenes y en alejar profesores exigentes. Tampoco debe operar como una consolidación de viejas prácticas viciosas que vienen de la universidad tradicional. Es el caso, entre muchos ejemplos posibles, del concepto de la enseñanza como una comunicación boca-a-oído, según la cual el profesor sólo exige en los exámenes lo que dijo en clase. Es el caso también de parte de los docentes, de las biografías exhibicionistas nominalmente exigidas por los profesores, incluyendo libros que tampoco para ellos están disponibles. Es el caso, incluso de la enseñanza científica impartida mediante la repetición teatral de experimentos estereotipados, realizada como si se estuviese ofreciendo a los estudiantes la oportunidad de participar en actividades científicas creadoras.

En un segundo plano es necesario contrarrestar la postura catastrofista de los que pregonan el colapso de la universidad prometiendo reedificarla no se sabe sobre qué bases. En verdad, ¿podrán asumir una actitud responsable-

mente constructiva quienes no saben decir lo que pretenden, o quienes se contentan únicamente con estar en contra? De hecho esas posturas ultrarradicales operan como provocaciones, conducentes a fortalecer los argumentos de quienes imputan a la universidad total incapacidad para regirse autónomamente y además propician el estado de caos que es el que buscan los disciplinadores y los represores para intervenir la universidad.

Aunque no sea el centro promotor de la revolución social, la universidad puede representar un papel de la mayor importancia en su concreción. Sin embargo, sólo podrá lograrlo en la medida en que unifique a sus cuerpos docente y estudiantil con respecto a un conjunto de normas operativas. Entre otras, resalta la tolerancia política e ideológica recíproca; la defensa activa de la solidaridad académica contra cualesquiera ataques externos; y sobre todo la preocupación permanente de mantener la universidad funcionando, incluso porque sólo así puede hacerse oír y ejercer influencia sobre la comunidad universitaria y otras instituciones. Resguardadas estas directrices, las limitaciones ineludibles impuestas a la universidad por el sistema instituido, no impiden que ella cultive y difunda una conciencia crítica que de no generarse allí tendría que medrar afuera en condiciones mucho más difíciles.

Inscripciones y exámenes.

Cualquier esfuerzo de renovación estructural y de democratización de la Universidad perdería su sentido si no llegara a asegurar a un mayor número de jóvenes la oportunidad de estudiar y a los estudiantes mejores condiciones de trabajo y un más alto rendimiento escolar. El estudiante actúa sobre la universidad en dos polos fundamentales. Primero, ejerciendo una función crítica, hoy ampliamente practicada, gracias a la cual la universidad

pudo adquirir una conciencia más aguda de su problemática específica y de su responsabilidad hacia la sociedad. Segundo, el polo representado por el ejercicio de su papel de estudiante, no a través de una postura pasiva frente a los profesores sino de una actitud de participación y de crítica a los contenidos académicos de la enseñanza. Sin embargo, en ninguna de estas formas de militancia volcadas principalmente hacia afuera el estudiante plantea claramente sus propios problemas y reivindicaciones como destinatario directo de la labor universitaria.

El conjunto de medidas de renovación estructural comprendido en este estudio, ya implica la posibilidad de una elevación sustancial de las matrículas y del nivel de enseñanza. Así, la implantación de los Institutos Centrales permitirá que los estudiantes recién ingresados, en lugar de dispersarse por las distintas facultades para empezar precozmente su formación en una carrera profesional, tengan la oportunidad de vivir por dos años una experiencia de autoformación y de convivencia con estudiantes y profesores de varios campos que los hará mejores estudiantes, mejores universitarios y mejores ciudadanos.

La ubicación del Instituto Central de Ciencias Humanas y el de Letras y el de Arte junto a los Institutos de Ciencias Básicas y de Ciencias Biológicas, permitirá al conjunto de estudiantes de la universidad un acceso inmediato a todos los campos del saber. Esta ubicación facilitará a cada uno de ellos hacerse heredero del patrimonio cultural y artístico humano, simultáneamente con su preparación técnico-profesional. Por otro lado, la formación ideológica de los estudiantes, que se hacía, por lo menos hasta hace poco tiempo, mucho más en los cafetines universitarios que en las clases, podrá incorporarse a los programas curriculares, haciendo que los planteamientos básicos respecto de la nación y sus problemas, respecto del mundo moderno y sus opciones, respecto del hombre y

de su destino, se constituyan en materia de estudio y de análisis para todos los estudiantes dentro de cada departamento del Instituto de Ciencias Humanas.

Otras consecuencias de la renovación estructural para la elevación del nivel de enseñanza están representadas, por ejemplo, por la creación del sistema de agregaciones. Este dará a los estudiantes de los dos últimos años que revelen mayor capacidad intelectual y mayor devoción a los estudios, la oportunidad de empezar la preparación de una carrera académica y de investigación antes de terminar su graduación. Permitirá, asimismo, a la universidad resarcirse parcialmente de los gastos hechos con los estudiantes, mediante la utilización de su trabajo en calidad de preparadores junto a los estudiantes de los primeros años.

Dentro de este mismo campo de preocupaciones se plantea el problema, muchas veces discutido en forma falaz, de la renovación del sistema de exámenes en las universidades. Existen, evidentemente, muchas deformaciones en las prácticas vigentes de mensuración del rendimiento logrado por los estudiantes, sea porque no lo evalúa objetivamente, sea porque inducen o facilitan prácticas viciosas. La corrección de estos defectos no puede, sin embargo, conducir al abandono de los exámenes porque esto representaría la dimisión por parte de los docentes de sus responsabilidades específicas de aprobar o reprobar estudiantes, según su grado de aprovechamiento de los conocimientos impartidos durante los cursos.

Es preciso que resulte bien claro que la universidad es, en esencia, un sistema de exámenes. O sea, un sistema de enseñanza cuyo rendimiento debe ser verificado, a cierta altura, a través de alguna forma de evaluación. En algunas universidades norteamericanas, europeas y principalmente en la soviética, se admite francamente que muchos estudiantes hagan estudios en sus casas y sólo comparezcan a

la universidad a fin de obtener créditos mediante exámenes. Es probable que frente al enorme alud de inscripciones que las universidades experimentarán en la próxima década, tengan que dar mayor rigor y precisión a sus sistemas de evaluación. Esto sucederá fatalmente en la medida en que aumente la presión de los aspirantes al ingreso, obligando a las universidades a apelar a cursos nocturnos y formas de enseñanza a distancia, con ayuda de recursos audiovisuales, de los métodos de instrucción programada y de procedimientos electrónicos. Todos ellos debilitan o eliminan la relación profesor-alumno como forma de transmisión del conocimiento y tienden por consiguiente a aumentar la importancia de los exámenes.

En el campo de la democratización de la enseñanza por la ampliación de las matrículas se plantea a la universidad la tarea ineludible de tratar más responsablemente a la gran masa de estudiantes que cada año busca obtener inscripción en sus cursos. Tanto el régimen de libre inscripción de los candidatos y de tamización gradual a lo largo de los estudios, como el régimen de exámenes de ingreso con límite en un *numerus clausus* esconde políticas inexplicadas de selección que siempre posibilitan procedimientos algo clandestinos sobre todo en la selección de estudiantes para las carreras de mayor prestigio profesional.

Más valdría explicitar estas prácticas de admisión y ofrecer a la crítica de los universitarios todos los procedimientos legitimados en esa materia. A nuestro modo de ver, el sistema más recomendable es la realización de exámenes clasificatorios a todos los candidatos para la evaluación de los conocimientos por ellos obtenidos en los cursos de nivel medio a fin de alcanzar dos objetivos: primero, determinar qué tipo de candidatos son elegibles para cada curso, en razón de su capacidad para seguirlo con provecho; segundo, verificar sus carencias con el ob-

jeto de superarlas. Esto es indispensable para hacer frente a la visible decadencia de los niveles de enseñanza secundaria proveniente, en gran parte de una crisis de crecimiento. Esta decadencia exige de la universidad que verifique hasta qué punto los candidatos a sus cursos dominan los instrumentos fundamentales para un buen aprovechamiento. Es el caso del dominio instrumental de la lengua vernácula por la generalidad de los estudiantes y del dominio satisfactorio de las disciplinas relacionadas con los cursos que desean seguir; por ejemplo, de las ciencias físicas y matemáticas para los candidatos a ingeniería, o de las ciencias biológicas para los candidatos a medicina.

Como el objetivo que se trata de conseguir no puede ser reducido a verificar carencias para rechazar a los estudiantes deficientes, recomiéndase complementar el sistema de exámenes clasificatorios con la implantación dentro de la universidad de programas de recuperación cultural destinados a estudiantes reprobados, pero que revelen capacidad de aprender. Estos programas suministrarían cursos intensivos de uno o dos semestres para todos los estudiantes que presenten carencias en su formación de nivel liceal, a fin de proporcionarles la oportunidad de un nuevo examen de ingreso a la universidad. Sólo a través de procedimientos de este orden, la forma de selección propuesta cumpliría el objetivo de reconocer las carencias de los estudiantes más pobres, no para rechazarlos, sino para brindarles la asistencia suplementaria que necesitan. Este propósito podría ser alcanzado mediante un tipo especial de pruebas de admisión, de carácter clasificatorio, que permita distinguir con claridad tres categorías de estudiantes:

- 1) Los que por su bajo dominio de las materias enseñadas en la secundaria y también por su baja capacidad de aprendizaje no tienen oportunidad ninguna de aprobar los cursos de nivel universitario. A éstos la universidad

sólo podría ofrecerles la oportunidad de presentarse a un nuevo examen cuando mejoren su preparación de nivel secundario.

2) Los que aun teniendo un bajo rendimiento en el dominio de las materias fundamentales del curso que eligieron, revelan apreciable capacidad para aprender. A éstos la universidad los recibiría para inscribirlos en los *cursos intensivos de recuperación* de uno o dos semestres y luego los admitiría en el primer año.

3) Los que, por su alto rendimiento, serían inscritos directamente en el primer año, con elevada posibilidad de realizar el curso elegido en el plazo previsto para completarlo.

Esta forma de selección clasificatoria debería ser combinada con un sistema de becas que asegurase a los estudiantes con mayores carencias económicas y de formación, las mejores condiciones posibles para realizar los cursos de recuperación, como becados que estudian a tiempo completo.

El efecto previsible de esta política de inscripción sería democratizar, en la práctica, a la universidad, asegurando a los estudiantes provenientes de capas desfavorecidas, oportunidades concretas de cursar sus estudios con provecho, en lugar de enfrentar, como ocurre actualmente, la frustración de sucesivas reprobaciones que acaban por hacer desistir de los estudios a la mayoría de ellos. Otro efecto sería la elevación del índice de rendimiento de la universidad, que podría, dentro del nuevo sistema graduar al 70 u 80 por ciento de los inscritos, al fin del plazo previsto para cada curso, con los efectos correlativos de reducción del costo por estudiante.

Extensión universitaria.

Una de las consecuencias más dañinas de la orientación profesionalista que informa la organización de las univer-

sidades de padrón napoleónico, es que ellas se enfrentan con el grave problema de no poder atender al alud de estudiantes que acude a sus cursos, al mismo tiempo que subutilizan, dispersan y desperdician inmensas potencialidades educacionales que estarían, de otro modo, disponibles. En el caso muy particularmente de las tareas de extensión universitaria y de educación continuada llevadas a efectos hoy día por algunas de las grandes universidades y que la Universidad que propusimos pretende hacerse capaz de incorporar de modo sistemático a sus actividades regulares.

La extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma Universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior. Lo que corresponde hacer en este campo es algo mucho más serio. En esencia, comprender que una de las funciones básicas de la Universidad es proporcionar una amplia gama de servicios a la comunidad, consistente en múltiples cursos impartidos por todas las unidades a todos los que sean capaces de atenderlos con provecho.

Para esto, incumbe a la Universidad nueva llenar dos requisitos iniciales: primero, determinar que todos los órganos universitarios, a partir del nivel departamental, tienen obligaciones específicas de ejercer actividades de extensión universitaria, como parte de sus actividades regulares. Es decir, que deben programar los cursos que pueden ofrecer a la comunidad, luego de examinar sus recursos y las necesidades de desarrollo cultural de la nación y de perfeccionamiento de la fuerza de trabajo. El segundo requisito indispensable para abrir la Universidad nueva al mayor número consiste en implantar los Cursos de Secuencia. Para esto hay que hacer obligatoria en todas las disciplinas, la apertura de sus cursos regulares a la inscrip-

ción de candidatos no curriculares, hasta en un nivel de 25% de sus cursantes. Pero se deberá matricularlos no como *oyentes*, sino como estudiantes no curriculares, con obligación de asistencia y de rendición de exámenes, así como con derecho a certificados de aprobación. Esta medida equivaldría a ofrecer a la comunidad local y nacional los miles de cursos curriculares impartidos regularmente por la Universidad como posibilidades de estudio abiertas a las personas aptas para obtener de ellos algún provecho. Entre esos miles de cursos prodigados actualmente a sus alumnos, existen algunas centenas que ofrecerían alto interés, ya sea para personas que deseen ensanchar su horizonte intelectual en un esfuerzo de autocultivo, ya sea para los que, debido a las funciones que ejercen, necesiten mejorar sus conocimientos en ciertas ramas del saber.

La concreción de estos objetivos exige como medida preliminar elaborar y divulgar un Catálogo General de los Cursos impartidos en todas las dependencias de la Universidad, no dispuesto por carreras o planes de estudios, curriculares, sino por disciplinas, con la indicación de los prerrequisitos exigidos para cursarlos. Este elenco de ofertas permitiría a cualquier persona establecer sus propias secuencias de estudios en los campos que le interesen. De esta forma se concretizarían los Cursos de Secuencia que constituyen, quizás, el campo en que la Universidad nueva podría prestar mayor servicio a la comunidad.

A través de esos procedimientos, se podría crear en poco tiempo una Universidad efectivamente democrática que, por medio de programas regulares de extensión vastamente divulgados, proporcionaría:

1. Amplios programas de especialización y capacitación profesional para los egresados, que retornarían periódicamente a la Universidad a fin de perfeccionar y actualizar sus conocimientos. De esta forma la educación superior se convertiría en un proceso continuado, como

debe ser, de renovación y ampliación del conocimiento en todos los campos.

2. Una serie de programas extracurriculares de formación y recapitación de personal calificado en todos los campos del saber y sus aplicaciones técnico-profesionales en los sectores de actividad en que el mercado de trabajo exigiese nuevas categorías de personal calificado.

3. Programas regulares de divulgación cultural en los campos de la literatura, las artes y otras disciplinas orientadas hacia el combate de la colonización cultural y al desennascaramiento de las diversas formas de enajenación, a fin de despertar la conciencia crítica y erradicar los contenidos espurios de la cultura.

4. Amplias ofertas de Cursos de Secuencias que permitirían multiplicar varias veces las carreras formalmente instituidas y crear nuevas líneas extracurriculares de formación que atiendan a las necesidades de la comunidad. En estas últimas habrá que conferir derecho a graduación a través del otorgamiento de certificados de estudio.

Así, las amplias instalaciones de la Universidad y sus vastos recursos de personal docente estarían abiertas al gran público, a todas las horas y a lo largo de todo el año, promoviendo una efectiva actividad de extensión que permitiría una intercomunicación del mayor alcance con la sociedad como un todo.

Creatividad e intencionalidad

La más alta responsabilidad de la Universidad se centra en el ejercicio de las funciones de órgano de creatividad cultural y científica y de concientización y crítica de la sociedad. Satisfacer los requisitos indispensables al buen cumplimiento de estas funciones es tarea altamente exigente para cualquier Universidad, pero de manera muy particular para las universidades de las naciones subdesarro-

lladas. Es decir, precisamente allí donde esto es más necesario y más difícil.

El examen de los recursos de personal, a tiempo completo, de equipo y de instalaciones de que disponen las universidades de los países subdesarrollados indica que podría corresponderles una creatividad científica y cultural y una combatividad ideológica más elevada que la lograda hasta ahora. Esta afirmación puede parecer exagerada cuando se considera que la vida universitaria ya está bastante convulsionada políticamente para que se le exija intensificar más aún las funciones de diagnóstico y de denuncia. La verdad es que la Universidad en sí no ejerce esas funciones, sino algunos de sus cuerpos, sobre todo los estudiantes. La Universidad es, de hecho, conservadora y hasta reaccionaria como se verifica por el simple examen de la temática de las investigaciones que realiza habitualmente y de la orientación ideológica de los estudios regulares que imparte, los cuales revelan un soberbio desinterés por los problemas sociales y nacionales. A lo más, la Universidad se ocupa de ellos en los cursos, cuando se encuentra presionada por los estudiantes; y en las investigaciones, cuando se trata de problemas técnicos como la productividad, en los que están interesados ciertos grupos empresariales con el objeto de aumentar sus ganancias. No se puede negar que esta situación se creó por la connivencia de los docentes y el desinterés de los estudiantes en el examen crítico de las políticas implícitas seguidas por la Universidad en sus actividades corrientes.

De un modo general, las universidades están siempre luchando por conseguir más recursos para sus investigaciones, presentadas y percibidas como intrínsecamente deseables porque contribuyen al ideal académico de mejorar el discurso humano sobre la naturaleza y la sociedad. Lamentablemente, la realidad es bien distinta. La creatividad científica y cultural de la Universidad corresponde fre-

cuentemente a una especie de mistificación en que se despilfarran preciosos y escasos recursos de la nación, principalmente, para atender vanidades profesionales. A ello contribuye la naturaleza misma de la actividad científica y cultural polarizada en torno a criterios elitistas de apreciación, sujeta a modismos y susceptible a caer en alienación. La única forma de evitar estas deformaciones es examinar críticamente estos problemas, obligando a los docentes a explicitar sus objetivos y a demostrar la importancia de la temática a que se dedican.

Esta exigencia, de carácter ético y político puede parecer exagerada debido a las deformaciones todavía mayores a que conduciría un control despótico, burocratizado y desconocedor de los requisitos indispensables al ejercicio de las actividades científicas y culturales. Pero ¿por qué habría de ser necesariamente despótico, burocrático e ignorante de la naturaleza de la labor científica y cultural? ¿Por qué habría de ser así si los mismos profesores debieran encargarse de discutir los temas de estudio y de definir los criterios que regirán su actividad? Lo desastroso sería someter la Universidad a poderes ajenos. Empero, exigir que ella defina una política científica y cultural solidaria con la problemática nacional y social es un cometido ineludible.

Muchos factores se conjugan para que la Universidad no cumpla ese cometido por lo cual es indispensable diagnosticar dichos factores y enfrentarlos a fin de que las potencialidades subutilizadas de la Universidad sean puestas en acción y que nuevos recursos sean dedicados al ejercicio de la creatividad y de la crítica. Pero más que nuevas y mayores inversiones, lo indispensable para lograr estos objetivos es definir una política explícita de dirección de las actividades creadoras y críticas. Esta es también una tarea ineludible si la Universidad quiere mejorar su capacidad de integración en la civilización emergente. En

efecto, es de todo probable que en las próximas décadas, la formación universitaria tienda a abarcar la casi totalidad de la población, en los países más avanzados. En tal caso, la cultura popular, de carácter vulgar, será inexorablemente reemplazada por una cultura rellena de contenidos científicos. Cualquier pueblo —o cualquier parcela de la población— imposibilitado de insertarse en este nuevo universo cultural, será sólo por este hecho marginado de la nueva civilización.

Los instrumentos fundamentales con que cuentan nuestras universidades para estimular la creatividad cultural y científica son la implantación de sistemas regulares de postgrado y la reglamentación del régimen de dedicación exclusiva para sus docentes e investigadores. Es necesario, con todo, que la utilización de estas herramientas se intencionalice políticamente de forma más explícita en el sentido de que la Universidad, además de exigir mayor rendimiento de los profesores que trabajan bajo tal régimen y de influir para que en la temática de sus investigaciones prevalezcan los estudios sobre problemas relevantes, los induzca a un compromiso mayor con la lucha contra el subdesarrollo.

Examinemos, a continuación, estos problemas en los dos niveles en que se presentan: el programático, con miras a elevar la rentabilidad de la investigación y el político, destinado a intencionalizar las actividades universitarias en este campo.

En el plano programático, se recomienda la realización de un censo de todo el personal con dedicación exclusiva para obtener de cada uno su completa biografía intelectual y una exposición de sus planes de trabajo en curso. En seguida corresponderá establecer un sistema formal de control del rendimiento del trabajo de todos los docentes con dedicación exclusiva, mediante la creación de altas comisiones de evaluación para cada una de las ramas. Y,

además, el establecimiento de la obligatoriedad de que esas comisiones sean informadas, semestralmente, por cada uno de esos docentes, sobre las labores que viene realizando y sobre sus publicaciones.

Es obvio que la dedicación exclusiva debe estar condicionada a una rentabilidad mínima, cuyos criterios de evaluación deben ser, no obstante, los más flexibles. No se puede olvidar que algún control necesita ser impuesto mediante la consideración de que cada docente con dedicación exclusiva ocupa un puesto cuyo mantenimiento sólo se justifica —frente a la escasez de recursos para generalizar el sistema— por su capacidad de desempeñarlo con provecho para la Universidad y la sociedad. La mejor forma de control es, sin embargo, la propia reglamentación de la carrera docente con el establecimiento de correspondencias obligatorias entre grados académicos y cargos docentes. Una vez implantado este sistema, por sí mismo motivaría la creatividad de los docentes en los primeros escalones de la carrera, dando a los demás —en tanto que orientadores de programas de postgrado— el personal y los recursos necesarios para la ampliación de sus investigaciones.

Con la implantación de los programas de maestría y doctorado, la creación científica y cultural pasaría a constituir un subproducto natural del funcionamiento normal de los órganos académicos. Dada la expansión probable del cuerpo docente, si cada futuro profesor tuviera que producir su tesis de maestría y de doctorado, éstas proveerían un acervo de saber probablemente mucho más variado y numeroso que todas las investigaciones que realizan los institutos extrauniversitarios dedicados únicamente a esos fines.

A ello se agrega que, como ninguna Universidad puede abarcar la investigación de todas las ramas del saber y ejercer en cada una de ellas una creatividad del más alto

nivel, las opciones en cuanto a campos prioritarios e imposterables se harán imperativas. Esto es así no sólo porque el conocimiento científico y cultural es de amplitud inabarcable y se desarrolla a ritmos cada vez más intensos, sino también porque algunos campos ofrecen un interés más directo e inmediato en relación a las necesidades del desarrollo nacional. En ese sentido, la Universidad debe formular necesariamente una política de promoción de las actividades científicas dentro de la cual elija, explícita y responsablemente, aquellos campos donde se propone ejercer la creatividad en el plano más alto. No significa eso que la Universidad deba abandonar el cultivo de otras ramas del saber; significa apenas que en algunas de ellas debe contentarse con la cobertura informativa del conocimiento más actualizado logrado en otras partes, con el objeto de concentrar energías en sectores estratégicos para el desarrollo nacional autónomo o en los campos en los cuales pueda contribuir más efectivamente, sea por contar con cuadros ya maduros y capaces de gran creatividad, sea por haberlos elegido como campos que tengan mayor valor instrumental para su propio desarrollo científico y cultural.

La elección de campos prioritarios jamás debe ser presidida por criterios mediocres, tal como aquellos que recomiendan a las universidades de los países subdesarrollados cultivar preferentemente las ciencias aplicadas, dejando que las grandes universidades de los centros desarrollados se encarguen de la *gran ciencia*. Sería un error fatal no sólo porque la ciencia fundamental es básica para todas las actividades técnicas y su dominio a alto nivel es condición indispensable para que la enseñanza y la investigación aplicada alcancen su patrón mínimo de eficacia, sino también porque únicamente a través del cultivo de las ciencias fundamentales y del ejercicio de las investigaciones no inmediatamente aplicables se puede, como un subproducto, formar los cuadros capacitados para la utiliza-

ción de la metodología científica moderna, que, en último análisis, vendrán a dedicarse a investigaciones de carácter tecnológico.

El dominio y el cultivo de la ciencia —en tanto lenguaje de la civilización emergente— sólo puede hacerse de modo fecundo, sobre todo en las naciones subdesarrolladas, dentro de la Universidad. Los Institutos aislados tienden a convertirse en fastuosas organizaciones de baja creatividad científica, de actuación casi nula en el campo de la investigación tecnológica y netamente nula en la formación de personal altamente calificado. La Universidad, al contrario, en el propio ejercicio de su papel de institución docente en nivel de postgrado puede y debe no sólo contribuir al discurso sobre el hombre y la naturaleza, sino también crear —como subproducto de su actividad rutinaria— los multiplicadores de la investigación que permitan el desarrollo de la ciencia, el autoconocimiento de la realidad nacional y la búsqueda de soluciones para sus problemas.

La implantación de programas de postgrado en nivel de maestría y doctorado como pasos normales de la carrera docente, crearía desde luego la oportunidad de constituir:

1. Núcleos de investigación en cada campo del saber humano, instituidos como Departamentos o Centros Interdisciplinarios acreditados por la Universidad para conceder aquellos grados.
2. Equipos funcionando junto a cada investigador de alta calificación que con él aprenderían la metodología de la investigación científica en el curso de la realización de sus tesis de grado y al mismo tiempo desempeñarían actividades docentes en la calidad de instructores y profesores asistentes.

Al mismo tiempo daría la oportunidad de revitalizar los

institutos aislados de investigación mediante la concesión de mandatos universitarios para otorgar los grados de Magister y de Doctor. Con ello se realizarían las potencialidades docentes —hoy desperdiciadas— de sus programas de investigación, lo que sería una forma más eficaz de redistribuir a la sociedad el costo de su mantención que la expectativa utópica de producir algún día sustanciales contribuciones a la ciencia o a sus aplicaciones tecnológicas.

La creación de esos institutos extrauniversitarios se explica, en parte, por la hostilidad intrínseca de la vieja Universidad de modelo profesionalista hacia la investigación científica y también por su incapacidad de ofrecer condiciones adecuadas de trabajo a los científicos. Superada esta limitación mediante la implantación de la nueva estructura, se abrirán amplias posibilidades de vencer el aislamiento recíproco. Así, al otorgamiento de mandatos a los institutos extrauniversitarios debería corresponder de parte de éstos la obligación de que sus estudiantes de postgrado ejerzan funciones docentes en la Universidad. Sólo por este complemento de esfuerzos en favor del desarrollo de la ciencia, la actividad de investigación se puede librar tanto de las frecuentes mistificaciones científicas en la Universidad como del faraonismo y de la infecundidad en los institutos científicos aislados.

Además de este dominio de las ciencias fundamentales y sus campos de aplicación a través de la investigación conjugada con la enseñanza, en nivel de postgrado, la Universidad está llamada, en forma muy particular, a ejercer la creatividad y la crítica en otras dos esferas. Una de ellas es el estudio de los fenómenos generales de la dependencia; el diagnóstico de las causas del desarrollo desigual de las sociedades; el análisis de la marginalización creciente de enormes contingentes de la población que no logran integrarse a la economía ni a las otras esferas institucionalizadas de la vida nacional. Todo esto con el objeto de definir

los caminos por los cuales se pueda superar la presente condición de atraso y dependencia en plazos previsible. Para esto será necesario esbozar amplios programas de investigación que comprendan desde inventarios de los recursos naturales y de los recursos humanos con que cuentan nuestros países para su desarrollo hasta los más ambiciosos estudios de carácter social sobre la naturaleza del sistema sociopolítico vigente, el carácter de las estructuras de poder y las contricciones que se oponen al desarrollo nacional autónomo. Es decir, incluir como temática prioritaria de estudios de la Universidad, el carácter de la revolución social necesaria para romper los factores del atraso y de la dependencia y para edificar nuevas sociedades más favorecedoras de la mayoría de la población, a través de una intervención racional en todos los campos de la vida social.

La segunda esfera de importancia trascendental es contribuir a la desalienación cultural, ayudando a plasmar una imagen nacional no sólo más realista sino también más motivadora para todos los pueblos subdesarrollados. Esta imagen debe ser construida a través de estudios científicos realizados con el objeto de identificar y de erradicar de la cultura nacional los contenidos espurios y de enajenación que ella carga y que en muchos casos representan un peso que condena a la amargura y al desaliento a amplias capas de la población. Tal es el caso de los prejuicios raciales o las ideas fatalistas que explican el atraso nacional por el clima, el mestizaje y otros estereotipos. A éstas y otras imágenes enajenadoras construidas en el período de la dominación colonial como técnicas de sujeción de los pueblos subdesarrollados se suman nuevas formas de desarraigo difundidas en programas de recolonización cultural emprendidos sistemáticamente por el sistema de comunicación de masas y a los cuales es imperativo hacer frente.

Estas dos esferas de interés no pueden constituir cam-

pos privados de trabajo de determinados departamentos o centros especializados. Deben, eso sí, constituir cuerpos de criterios obligatorios para la definición de los temas de investigación de todos los órganos de la Universidad. Sólo así se logrará intencionalizar políticamente a la propia actividad académica, transformándola también en un campo específico de acción de los universitarios para la lucha contra el atraso y la dependencia. Esta intencionalización no es incompatible con el espíritu de tolerancia política e ideológica que debe presidir la vida universitaria, excepto para los que hacen de la tolerancia una forma de connivencia con las élites del poder interesadas en la mantención del atraso y la dependencia por lucrar con ellos.

* * *

Al concluir este estudio deseamos reiterar que hablamos de un modelo teórico o de una Universidad de utopía, que debe ser mirado y criticado como tal. Su función es la de una tabla de valores que permite evaluar críticamente la Universidad real y su valor práctico es el de un cuerpo de metas o fines que haga posible apreciar cada proyecto concreto de transformación de la estructura universitaria, a fin de ver si él permitirá pasar del estado presente a una nueva forma más eficaz o si se robustecerá la estructura actual, prestándole mayor eficacia marginal.

Entre este modelo ideal y cualquier proyecto concreto, aun el que más se aproxime a él, existirá siempre la distancia que separa las abstracciones de las cosas. El desafío que enfrentarán los que acepten este modelo como una meta es, por lo tanto, el de cubrir de carne, piel, sangre y pigmento a sus huesos descarnados para que llegue a existir un día en el mundo de las cosas, como la Universidad que corresponde a las necesidades de un pueblo en un momento dado de su existencia histórica.

En la esperanza de que ello venga a ocurrir, nos permitimos cerrar este libro con una advertencia: en cualquier proyecto de reforma estructural de la Universidad, lo fundamental será siempre saber quién regirá su implantación. Por bueno que sea un modelo teórico, si es implantado por los viejos profesores que dirigieron, hasta ahora, la Universidad, o por los jóvenes profesores que únicamente aspiran a modernizarla, él sólo logrará hacer la Universidad más eficaz en el ejercicio de su papel de institución mantenedora del *statu quo*.

Solamente los que estén decididos a encarnar los intereses de la mayoría de la población y a defender a cualquier costo el desarrollo nacional autónomo, pueden modelar una Universidad capaz de actuar como agencia de aceleración evolutiva de la sociedad. Y dentro de la Universidad, sólo el cuerpo estudiantil ofrece suficiente garantía de que no actuará para servir a los objetivos de perpetuación de las jerarquías internas y de defensa de los intereses de las viejas clientelas.

En estas circunstancias, el problema fundamental de la reforma no está en la técnica de la nueva estructura, sino en la determinación del contenido de poder que marcará el rumbo y el ritmo del proceso de transformación. Este imperativo ineludible señala el cogobierno de las universidades, de los Institutos Centrales, de las Facultades y de los Departamentos por sus profesores y estudiantes, como el requisito básico para la edificación de la Universidad necesaria.

BIBLIOGRAFIA

I. ENSAYOS O ESTUDIOS GENERALES

ASHBY, Sir Eric

1958 — *Technology and the Academics: an Essay on Universities and the Scientific Revolution*. London.

1961 — *Patterns of University in Non-European Societies*. London.

ALENCAR, Heron de

1970 — "L'Université pour quoi faire? in *Developpement et Civilization*, 39-40". Paris.

BARBER, Bernard

1952 — *Science and Social Order*. Glencoe.

BLACKETT, P. M.

1966 — *Technology, Industry and Economic Growth*. Southampton.

BLANCK, D. M. y STIGLER, G. K.

1959 — *The Demand and Supply of Scientific Personnel*. N. York.

BRAMELD, T.

1957 — *Cultural Foundation of Education and Interdisciplinary Exploration*. N. York.

CLARK, Kerr

1963 — *The uses of the University*. Massachusetts.

CLARK, Kerr y otros

1963 — *Industrialism and Industrial Man*. Oxford.

CONANT, J. B.

1952 — *Modern Science and Modern Man*. Nueva York.

1956 — *The Citadel of Learning*. Nueva Haven.

CRUZ COSTA, J.

1961 — "La Universidad como Creadora de Cultura", en *Curios de Verano*. Montevideo.

DAICHES, David. (Ed.)

1967 — *The idea of a New University: an experiment in Sussex*.

DAVID, H. (Ed.)

1960 — *Education and Manpower*. Nueva York.

ELSBURG, G. W.; DUNCAN, P. (Eds.)

1959 — *The Scientific Evolution*. Washington.

FICHTE, J. T.

1807 — "Plan razonado para erigir en Berlín un Establecimiento de Enseñanza Superior que esté en conexión con una Academia de Ciencias". Trad. española in Fichte y otros (1959).

- FICHTE, J. T. y otros
1959 — *La idea de la Universidad en Alemania*. (Ed. de Juan Llambías de Azevedo). Buenos Aires.
- GERTH, H. D.; WRIGHT MILLS, C.
1947 — *From Max Weber: Essays in Sociology*. N. York.
- GUSDORF, George
1964 — *L'Université en Question*. París.
- HARBISON, Frederick; MYERS, Ch. A.
1964 — *Education, Man Power and Economic growth*. N. York.
- HUMBOLDT, G.
1810 — "Sobre la Organización interna y externa de los Establecimientos Científicos Superiores de Berlín (fragmento)". Trad. española in Fichte y otros (1959).
- HUTCHINS, R. M.
1950 — *The Idea and Practice of General Education: An Account of the College of the University of Chicago*. Chicago.
1953 — *The University of Utopia*. Chicago. (Trad. Buenos Aires, 1959).
- HUXLEY, J.
1944 — *On living in a Revolution*. London.
- JASPERS, Karl
1945 — "La idea de la Universidad". Trad. esp. in Fichte y otros (1959).
- KETSHING, W. H.
1932 — *The University in a Changing World*. London.
- LATORRE, Angel
1964 — *Universidad y Sociedad*. Barcelona.
- LAZARSFELD, Paul; THIELENS, Jr. Wagner
1958 — *The Academic Mind*. Glencoe.
- LYND, Robert
1940 — *Knowledge for What?* Princeton.
- MAC IVER, R. M.
1955 — *Academic Freedom on Our Time*. N. York.
- MANHEIM, Karl
1952 — *Man and Society*. London.
- MOHERLY, Sir Walter
1939 — *The Crisis in the University*. London.
- MONDOLFO, Rodolfo
1960 — *La Universidad como Creadora de Cultura. Cursos de Verano*. Montevideo.
- NEWMAN, Cardenal
1952 — *The idea of a University*. N. York.
- NORTHROP, F. S. C.
1947 — *The Logic of the Sciences and the Humanities*. N. York.
- NOSTRAND, H. L.
1962 — *The University's Emerging Role: A Synthesis of Common Understanding*.
- NUUHKIN, S. (Ed.)
1962 — *Economics of Higher Education*. Washington.
- O.C.D.E.
1962 — *Aptitude Intélectuelle et Education*. París.
- ORTEGA Y GASSET, J.
1930 — *Misión de la Universidad*. Madrid.
- PLATT, J.
1961 — *Toward Strategic of Education*. California.
- REISER, O. L.
1958 — *The integration of Human Knowledge*. Boston.
- RIESMAN, David.
1956 — *Constraint and Variety in American Education*. N. York.
- RUSSELL, B.
1952 — *The impact of Science on Society*. London.
- SCHLSKY, Helmet
1963 — "La Universidad Teórica" in *Eco*. Tomo VII. 1-3. 37-39. Bogotá.
- SCHULER, Max
1921 — "Universidad o Universidad Popular" in Fichte y otros. 1959.
- SCHLEIERMACHER, F.
1808 — "Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán". Trad. española in Fichte y otros (1959).
- SCHULTS, Th. W.
1963 — *The Economic Value of Education*. N. York.
- SNOW, Sir C. P.
1959 — *The two Cultures and Scientific Revolution*. Cambridge.
- TIERS-MONDE
1960 — *Colloque sur la Planification de l'Education dans ses Rapports avec le développement Economique et Social*. (Vol. 1, N.os 1-2). París.
- UNESCO-WUS (World University Service)
1960 — *The University Today. Its Role and Place*. An International Study. Geneve.
1961 — *Conference of African States on the Development of Education in Africa*. Addis Abeba. París.
1965 — *Aspectos Sociales y Económicos del Planeamiento de la Educación*. París.
- VAISEY, J.
1962 — *The economics of Education*. London.

WEBER, Max
1918 — "La Ciencia como Profesión Vocacional". (Trad. española in Fichte y otros (1959).
Scientific Age". *American Scientist*, 46-3.

WILSON, Logan
1942 — *The Academic Man*. New York.

WHITEHEAD, A. N.
1958 — "Humanism in a

2. LOS GRANDES SISTEMAS UNIVERSITARIOS

ANDERSON, R. S.
1959 — *Japan: Three Epochs of Modern Education*. Washington.
Minister Chairmanship of Lord Robbins. 1961-1963. London.

DE WITT, Nicholas
1961 — *Education and Professional Employment in the USSR*. Washington.

BEN-DAVID y otros
1962 — *La Universidad en Transformación*. Barcelona.

BOURDIEU, Pierre
1964 — *Le Héritiers, Les Étudiants et la Culture*. París.

D'IRSA, Stephen
1933 — *Histoire des Universités*. París.

BRUBACHER, J. S.; RUDY, W.
1958 — *Higher Education in Transition. An American History*. N. York.

FLEXNER, Abraham
1930 — *Universities: American-English-German*. London.

CALIFORNIA STATE DEPARTMENT OF EDUCATION
1960 — *A Master Plan for Higher Education*. 1960-1975. California.

AMESTOY, Georges.
1968 — *Les universités française*. París.

CENTRE NATIONAL DE DOCUMENTATION PEDAGOGIQUE
1956 — *Organisation des Études en France*. París.

HAVINGHURST, Robert J.
1960 — *American Higher Education in the 1960's*. Ohio.

COMMITTEE OF HIGHER EDUCATION
1963 — *Report of the Committee Appointed by the Prime*

IRVIN, Mary, (Ed.)
1956 — *American Universities and Colleges*. Washington.

JAPAN — Ministry of Education
1959 — *Demand and Supply for University Graduate*. Tokyo.

JENKS, C.; RIESMAN D.
1970 — *La Revolución Académica*. Buenos Aires.

KAHLER, E.
1952 — *Higher Education in France*. Washington.

KNELLER, T.
1956 — *The British Universities*. London.

KORON, Alexander G.
1957 — *Sovietic Education for Science and Technology*. Massachusetts.

NEVINS, Allan
1962 — *The State Universities and Democracy*. Illinois.

NOJKO, K. y otros
1967 — *Planification de l'éducation en URSS*. UNESCO. París.

ORLANS, Harold
1962 — *Effects of Federal Programs on Higher Education*. Washington.

ORLEANS, Leo A.
1960 — *Professional Manpower*

3. LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

ACADEMY OF SCIENCES
1960 — *Report of the Mission on the Seven Universities of Chile*. Washington.

ALENCAR, Herón de
1964 — "La Universidad de

and Education in Communist China. Washington.

PAYNE, George Louis
1960 — *Britain's Scientific and Technological Manpower*. Stanford.

PERKINS, James A.
1967 — *La Universidad en Transición*. México.

PRESIDENT KENNEDY'S SCIENCE ADVISORY COMMITTEE
1962 — *Meeting Manpower Needs in Science and Technology* (report). Washington.

PUSEY, Nathan M.
1961 — *Harvard and The Federal Government*. Massachusetts.

RUDOLPH, Frederic
1962 — *The American College and University: A History*. N. York.

SCHWARTZ, H. Peter
1963 — "Imagen de la Universidad Alemana". ECO. 37-39. Bogotá.

Brasilia — Proyecto Nacional de la Intelectualidad Brasileña". Comunicación a la Asamblea Mundial de Educación. México. Septiembre. (Mimeografiado).

ASOCIACIÓN COLOMBIANA DE UNIVERSIDADES
1962 — *Recomendaciones de las Misiones Técnicas Extranjeras*. Bogotá.

ARAYA, Rolando Sánchez
1964 — "El Papel de la Educación en el desarrollo económico y social", en *Cuadernos* N° 15. Montevideo.

ARDAO, Arturo
1950 — *La Universidad de Montevideo*. Montevideo.

ATCON, Rudolf P.
1963 — "La Universidad Latinoamericana" ECO. Tomo VII-1-3, 37/39. Bogotá.
1970 — "La Reforma Universitaria" ECO. Tomo 116. Bogotá.

BAGU, Sergio
1959 — "Cómo se gestó la Reforma Universitaria". (1938) in *La Reforma Universitaria* FUBA, ed.). B. Aires.

BANCO INTERAMERICANO DE DESARROLLO. (Ed.)
1965 — *La Educación Avanzada y el Desarrollo de América Latina*. México.

BARBOSA DE OLIVEIRA A.; SÁ CARVALHO, J. ZACARÍAS
1960 — *A Formação de Pessoal de Nivel Superior e o Desenvolvimento Econômico*. Rio de Janeiro.

BASCUÑÁN, Aníbal
1959 — "Definición de la Universidad Latinoamericana". *Universidad* N° 40, Santa Fe.

BELTRÁN, G. Aguirre
1961 — *La Universidad Latinoamericana*, México.

BENJAMÍN, Harold R. W.
1964 — *La Educación Superior en las Repúblicas Americanas*. Madrid.

CENTRO DE ESTUDIANTES DE DERECHO
1966 — *Qué es y cómo nació la Reforma Universitaria* (Recopilación). Montevideo.

CENTRO DE ESTUDIANTES DE INGENIERÍA DE LA PLATA
1941 — *La Reforma Universitaria* (Compilación hecha por Gabriel de Mazo). La Plata.

CENTRO DE ESTUDIANTES DE MEDICINA (Ed. de Buenos Aires).
1926/7 — *La Reforma Universitaria* (Compilación hecha por Horacio Trejo). B. Aires.

CENTRO DE INVESTIGACIONES ECONÓMICAS. Instituto Torcuato di Tella.
1964 — *Los Recursos Humanos de Nivel Universitario y Técnico en la República Argentina*. B. Aires.

CIE-COSEC (Secretaría Coordinadora de la Conferencia Internacional de Estudiantes. (Ed.). s/f. — *La Reforma Universitaria en América Latina. Análisis y Documentos* Leiden. Holanda. (1960 aprox.).

COLOMBIA: SERVICIO NACIONAL DE APRENDIZAJE
1959 — *Informe sobre necesidades de mano de obra calificada en Colombia*. Bogotá.

CORPORACION DE FOMENTO, SERVICIO DE COOPERACIÓN TÉCNICA
1961 — *Encuesta sobre mano de obra calificada y personal de mando medio en la industria*. Santiago de Chile.

FERLES, Juan Mier
1964 — *La Universidad de La Habana al Consejo Ejecutivo y a la Asamblea General de la Unión de Universidades de América Latina*. La Habana.

FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES (FUBA)
1959 — *La Reforma Universitaria* (Compilación de Alberto Ciria. Horacio José Sanguinetti y Arnoldo Siperman). B. Aires.

FERNANDES, Florestan
1966 — *Educação e Sociedade no Brasil*. S. Paulo.
1969 — "Os Dilemas da Reforma Universitaria consentida". *Congreso Latinoamericano*

no de Sociología. México. (Mimeografiado).

FREI MONTALVA, Eduardo.
1963 — "La Universidad, Conciencia Social de la Nación", en *Misión de la Universidad*. Montevideo.

FRONDIZI, Risieri
1971 — *La universidad en un mundo de tensiones*. B. Aires.

GÓES, Paulo de
1965 — *La Reforma de la Universidad: El testimonio de Brasil* in *Bo. Interamericano de Desarrollo*. (Ed.).

GONZÁLEZ, Julio.
1927 — *La Reforma Universitaria*. 2 tomos. B. Aires.

GROMPONE, Antonio M.
1953 — *Universidad oficial y Universidad viva*. México.

HALPERIN DONCHI, T.
1959 — *Historia de la Universidad de Buenos Aires*. B. Aires.

INGENIEROS, José
1956 — *La Universidad del Porvenir*. B. Aires.

KLEIMER, Bernardo
1964 — *20 años de movimiento estudiantil reformista*. (1943/1963). B. Aires.

KORN, Alejandro
1956 — *La reforma universitaria*. Buenos Aires.

LARRAUD, R.; WONSEWER, I.; MUÑOZ, J. Galeano; RAMA, A.; FLÓ, J. J.; CARLEVARO, D.
1970 — *La Estructura de la Universidad a la hora del Cambio*. Tomo II. Informe al Seminario de Estructuras Universitarias. Dep. Publ. Univ. de la República. Montevideo.

LEITE, LOPES José

1964 — *Ciência e Desenvolvimento*. Rio de Janeiro.
1969 — *Ciência e Libertação*. Rio de Janeiro.

MAC LEAN Y ESTENOS R.

1956 — *La crisis universitaria en Hispanoamérica*. México. co.

MAGGIOLO, Oscar J.

1964 — "La investigación científica al servicio de la tecnología industrial" en *Cuadernos*, Nº 15, Montevideo.
1968 — "Política de Desarrollo Científico y Tecnológico de América Latina" en *Gaceta de la Universidad* (IX-43). Montevideo.

MARIÁTEGUI, José Carlos

1963 — "El proceso de la Instrucción Pública" en *Siete Ensayos de Interpretación de la realidad peruana*. La Habana.

MEDINA ECHAVARRÍA, J.

1966 — "El papel de la Universidad en el Desarrollo Económico, Social y Cultural de

América Latina" en UNESCO: *Reunión de Expertos en Enseñanza Superior*. Documento de Estudio Nº 6, San José de Costa Rica.

MENIETA Y NÚÑEZ, L.; GÓMEZ ROBLED, J.

1948 — *Problemas de la Universidad*. México.

MICHELENA, Héctor Silva; SONN-TAG, Heinz R.

1970 — *Universidad, Dependencia y Revolución*. México.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, Cuba

1966 — *Informe a la XXIX Conferencia Internacional de Instrucción Pública convocada por OIE y la UNESCO*, La Habana.

1966 — *Informe de la Delegación de la República de Cuba a la Primera reunión de los Ministros de Enseñanza Superior de los Países Socialistas*. La Habana.

1968 — *Informe a la XXXI Conferencia Internacional de Instrucción Pública, convocada por la OIE y la UNESCO*. La Habana.

MOREIRA, J. Roberto

1960 — *Educação e Desenvolvimento no Brasil*. Rio de Janeiro.

ODDONE, J. Antonio.; ODDONE, M. B. París de

1963 — *Historia de la Universidad de Montevideo (1849/1885)*, Montevideo.

OEA - Unión Panamericana

1961 — *La Educación y la Cooperación Interamericana*. Washington.

ONU-CEPAL

1963 — *Investigación Tecnológica y Formación de Técnicos en América Latina*, Santiago.

PALACIOS, Alfredo

1957 — *La Universidad Nueva desde la Reforma hasta 1957*. B. Aires.

PONCE, Aníbal

1927 — "El año 1918 y América Latina", en Julio V. González: *La Reforma Universitaria*. (Prólogo). B. Aires.

QUINTERO, Rodolfo

1961 — *Universidad y Política*. Caracas.

RAMA, Germán W.

1970 — *El Sistema Universitario en Colombia*. Bogotá.

RAMÍREZ NOVOA, Exequiel

1956 — *La Reforma Universitaria*. B. Aires.

RESTREPO, Osvaldo

1969 — *La Reforma de la Universidad de Colombia* (Informe del Rector). Volumen II. Bogotá.

RIBEIRO, DARCY

1960 — "Universidade de Bra-

silia" *Educação e Ciências Sociais*. Vol. 8, Nº 15, Rio de Janeiro.

1962 — *Plano orientador da Universidade de Brasília*. Brasília.

1962 — *A Universidade e a Nação*. Fortaleza. Brasil.

1965 — "La Universidad Latinoamericana y el Desarrollo Social", *Cuadernos* Nº 16. Montevideo, reeditado en:

Revista Civilização Brasileira Nº 3, Río de Janeiro, y en S. M. Lipset y A. Solari (Eds.),

1967 — *Elites in Latin América* ("Universities and Social Development"). N. York.

1968 — *La Universidad Latinoamericana*, 1ª edición. Montevideo. La edición brasileña,

por Paz e Terra (Río de Janeiro, 1969), se intitula: *A Universidade Necesaria* (Edición resumida por: Ed. Galerna, B. Aires, 1968, y Univ. de los Andes. Mérida, Venezuela, 1969). 2ª edición: Caracas, 1970.

1968a. "Política de Desarrollo Autónomo de la Universidad Latinoamericana", *Gaceta de la Universidad* (IX-43). Montevideo. Republicado en:

Revista Mexicana de Sociología, vol. xxx nº 3, 1968, México, y en Amílcar O. Herrera y Otros — *América Latina: Ciencias y Tecnología en el Desarrollo de la Sociedad*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1970.

Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1970.

- 1970 — *Propuestas acerca de la Renovación: Universidad Central de Venezuela*. (Ediciones del Rectorado). Caracas. Publicado en resumen bajo el título "Conceptos Fundamentales de la Renovación Universitaria", por la Univ. de los Andes, Mérida, 1970, y por W. R. Ediciones, Caracas, 1971.
- ROMERO, José Luis
1958 — "La Reforma Universitaria" en *Revista del Centro de Estudiantes de Arquitectura*. Montevideo.
- SÁNCHEZ, Luis Alberto
1949 — *La Universidad Latinoamericana*. Guatemala
- SANGUINETTI, Florentino
1960 — *Temas Universitarios* (recopilación). B. Aires.
- SCHAEFFER, J. J.; CRAVOTTO, A.; CARLEVARO, P.; VILLAS, H. LEÓN, L. V. de; IBARLUCHEA, H. E.
1969 — *La Estructura de la Universidad a la hora del cambio*. Tomo 1. Informe al Seminario de Estructuras Universitarias. Depto. Publ. Univ. de la República. Montevideo.
- SELSE, Gregorio
Espionaje en América Latina. El Pentágono y las técnicas Sociológicas. Buenos Aires.
- SOLARI, Aldo E.
1966 — "La Universidad en transición en una sociedad estancada: El caso del Uruguay". *Aportes*. 2. París.
- SUNKEL, Osvaldo
1969 — *Reforma Universitaria, Subdesarrollo y Dependencia*. Santiago de Chile.
- TAMAYO, Franz
1944 — *Creación de la Pedagogía nacional*. La Paz.
- TEIXEIRA, Anísio
1956 — *A Educação e a Crise Brasileira*. Río de Janeiro.
1957 — *Educação não é Privilégio*. Río de Janeiro.
- UNESCO-CEPAL-OEA
1960 — *La enseñanza de la Economía en América Latina*. Washington.
- UNESCO-CEPAL
1966 — *Conferencia de Ministros de la Educación de América Latina y del Caribe*. (Doc. mimeografiados). Buenos Aires.
- UNESCO
1962 — *Informe de la Misión Consultora de la UNESCO para las Universidades Centroamericanas*. San José, Costa Rica. (Mimeografiado).
- UNIVERSIDAD DE CHILE
1966 — *Bases para un plan de desarrollo de la Universidad de Chile*. Santiago.
- UNIVERSIDAD DEL VALLE
1969 — *Plan de Desarrollo Físico*. Cali, Colombia.
- VARELA, José Pedro; RAMÍREZ, Carlos M.
1965 — *El destino nacional y la Universidad* (polémica). Montevideo.
- VARSAKY, Oscar
1969 — *Ciencia, Política y Cientifismo*. Buenos Aires.
4. FUENTES ESTADÍSTICAS
- BAGU, Sergio
1967 — *El Desarrollo Técnico-Cultural en la Liberación del Tercer Mundo*. Tablas Estadísticas. *Mimeografiado*. Montevideo.
- BUARQUE DE HOLANDA, Sergio
1963 — *Raizes do Brasil*. Río de Janeiro.
- FELK, J. y otros.
1965 — *La economía de los dos mundos*. Buenos Aires.
- GINSBERG, Norton
1960 — *Atlas of Economic Development*. Chicago.
- KUZNETS, Simón
1964 — *Postwar Economic Growth*. Massachusetts.
- WONSEWER, Israel
1963 — "Educación y Desarrollo al Nivel de la Enseñanza Superior" en *Cuadernos N° 11*. Montevideo.
1964 — "La investigación económica" en *Cuadernos N° 11*. Montevideo.
- WSCHEBOR, Mario
1970 — *Imperialismo y Universidades en América Latina*. Montevideo.
- ZEA, Leopoldo
1949 — *Dos etapas del pensamiento Hispanoamericano*. México.
- ONU
1958 — *Aumento de la población mundial en el porvenir*. N. York.
1963 — *Informe sobre la situación social en el mundo*. N. York.
1964 — *Statistical Yearbook*. N. York.
1965 — *Conferencia mundial de población*. Bol. Infor. N. York.
- ONU-CEPAL
1966 — *Estudio Económico de América Latina*. 1964. México.
- UNESCO
1955 — *World Survey of Edu-*

cation — Handbook of Educational organization and Studies. París.

1960 — *La situación educacional en el mundo*. París.

1961 — *Manual of education statistics*. París.

1970 — *Statistical Yearbook, 1969*. Louvain, Bélgica.

UNESCO-CEPAL

1966 — *Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y del Caribe*. (Docs. mimeografiados). Buenos Aires.

USUI, Mikoto; HAGEN, E. Z.

1959 — *World Incomes, 1957*. Massachusetts.



EL LIBRO

CHILENO

DE BOLSILLO

Grete Mostny

PREHISTORIA DE CHILE

Libros "Cormorán". Colección "Imagen de Chile"
(1971), 186 pp., 33 figuras.

Prehistoria de Chile es una obra que puede considerarse como un panorama completamente nuevo acerca de nuestras culturas precolombinas, en lo que se refiere a sus conceptos básicos y al desarrollo analítico de los problemas esenciales tratados por la doctora Grete Mostny. El libro está dirigido a los estudiantes y a cualquier lector que se interese en la prehistoria de nuestro país, aunque no tenga conocimientos previos, y presenta un cuadro del proceso cultural de los pueblos que han vivido en Chile desde hace 12.000 años.

Ariel Peralta

EL MITO DE CHILE

Libros "Cormorán". Colección "Imagen de Chile"
(1971), 232 pp.

Formal e intencionalmente, *El mito de Chile* entronca con las grandes interpretaciones de la realidad chilena que llevaron a efecto algunos de los más sobresalientes pensadores de la llamada generación del Centenario. En efecto, como Tancredo Pinochet, Nicolás Palacios, Alejandro Venegas o Francisco A. Encina, el autor propone una reinterrogación totalizadora de la "entidad nacional" atendiendo más a los problemas que ésta presenta que a las cuestiones metodológicas que plantea su estudio. Por la independencia de sus formulaciones y la energía de su expresión, esta obra está llamada, sin duda a suscitar numerosas discusiones.

Joan E. Garcés

1970. LA PUGNA POLITICA POR LA PRESIDENCIA
EN CHILE

Libros "Cormorán". Colección "Imagen de Chile"
(1971), 128 pp.

Esta obra de Joan E. Garcés, doctor en Ciencias Políticas (Universidad de París) y profesor de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), constituye el análisis más completo que se ha llevado a efecto, hasta ahora, de las razones de la victoria electoral obtenida por Salvador Allende en las elecciones presidenciales de 1970. El autor demuestra el carácter infundado no sólo de las apreciaciones pesimistas sobre la posibilidad de este triunfo sino, asimismo, todos los intentos de explicarlo mediante el recurso del azar, señalando, al respecto, que estas actitudes descansaban en una comprensión insuficiente de la realidad chilena y en la utilización abstracta de esquemas teóricos.

Michel de Certeau

POR UNA NUEVA CULTURA

Traducción de María Luz y Marta Huidobro

Libros "Cormorán". Colección "Ideas e Indagaciones"
(1971), 112 pp.

Partiendo de la experiencia de la rebelión universitaria de mayo de 1968, el autor de *Por una nueva cultura* procede a una revisión global del sistema cultural cuestionado entonces por los estudiantes franceses, mediante una serie de análisis que trascienden los marcos de la sociedad francesa, y ofrecen perspectivas aplicables a otros contextos socioculturales regidos, fundamentalmente, por los mismos valores que en la rebelión de mayo se pusieron en la picota. Para los rebeldes de mayo se trataba —como dice Certeau— de tomar la palabra, del mismo modo como los revolucionarios de 1789 habían tomado la Bastilla, para afirmar el derecho a ser un hombre y no un cliente de la sociedad de consumo o un instrumento de la organización anónima de la sociedad.

Sergio Carvallo Hederra

FINANZAS PUBLICAS

Libros "Cormorán". Colección "Manuales y Monografías"
(1971), 312 pp.

Este manual de Sergio Carvallo Hederra, profesor titular de la cátedra de Hacienda Pública en la Escuela de Derecho de la Universidad de Chile y en la Escuela de Contadores de la Universidad Técnica del Estado, ofrece una ordenada visión de los problemas más fundamentales que estudia en nuestros días la Ciencia de las Finanzas. El autor expone, en un lenguaje riguroso y didáctico, los aspectos más relevantes de esta ciencia, desde la determinación de la naturaleza de las Finanzas Públicas hasta la historia pormenorizada de la deuda pública chilena, ajustando el desarrollo de la obra al programa de cátedra de Hacienda Pública de las escuelas de Derecho del país.

Hannes Alfvén

ATOMO, HOMBRE Y UNIVERSO

LA LARGA CADENA DE COMPLICACIONES

Traducción de Eugenio Viejo García

Libros "Cormorán". Colección "El Mundo de la Ciencia"
(1971), 136 pp.

Premio Nobel de Física 1970, profesor de Física del Plasma en el Real Instituto Tecnológico de Estocolmo y autor de obras de fundamental importancia, Hannes Alfvén es uno de los mayores físicos de nuestros días. Mundialmente conocido por sus trabajos en el campo de las ondas hidromagnéticas —en particular de las llamadas *ondas Alfvén*—, puede ser considerado, como lo señalaba la prestigiosa revista científica *La Recherche*, uno de los físicos que más han contribuido a modificar las ideas que se tenían sobre el universo que nos rodea. Luego de *Mundos-Antimundos*, que publicamos en 1970, *Atomo, Hombre y Universo* es la segunda obra que ofrecemos a nuestros lectores de este gran físico del siglo xx. Destinada a un público más amplio que la anterior, aborda en lenguaje accesible los problemas e interrogantes esenciales que el desarrollo de la ciencia plantea al hombre contemporáneo.

Jacques Derrida

TIEMPO Y PRESENCIA

Traducción e introducción de Patricio Marchant

Libros "Cormorán". Colección "Ideas e Indagaciones"
(1971), 128 pp.

Esta traducción de *Tiempo y Presencia*, realizada por el profesor Patricio Marchant (Universidad de Chile), constituye la primera publicación en español de una obra del joven filósofo francés Jacques Derrida. Este texto es uno de los que mejor exponen los rasgos peculiares del pensamiento de este autor que, durante los últimos cinco años, se ha convertido en una de las figuras más estimadas de la filosofía actual.

Gerold Stahl

AL EXPLORAR LO INFINITO

Libros "Cormorán". Colección "El Mundo de la Ciencia"
(1971), 104 pp.

Esta nueva obra del profesor Gerold Stahl, catedrático de la Facultad de Filosofía y Educación de la Universidad de Chile e investigador en la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la misma universidad, ofrece una visión general de la teoría contemporánea de *lo infinito*, en un lenguaje preciso, claro y comprensible para todo lector. El autor, ampliamente conocido de nuestros lectores por sus obras anteriores y, en particular, por su *Introducción a la lógica simbólica* (Editorial Universitaria, 5ª ed., 1971), retoma, de este modo, uno de los problemas que más ha interesado y apasionado a los filósofos, pero lo hace desde su formulación científica moderna. Esto lo conduce a replantear los resultados de las principales investigaciones que, en base a los trabajos de Cantor (1845-1918), constituyen la *teoría de conjuntos*.



Los documentos que integran la Biblioteca PLACTED fueron reunidos por la [Cátedra Libre Ciencia, Política y Sociedad \(CPS\). Contribuciones a un Pensamiento Latinoamericano](#), que depende de la Universidad Nacional de La Plata. Algunos ya se encontraban disponibles en la web y otros fueron adquiridos y digitalizados especialmente para ser incluidos aquí.

Mediante esta iniciativa ofrecemos al público de forma abierta y gratuita obras representativas de autores/as del **Pensamiento Latinoamericano en Ciencia, Tecnología, Desarrollo y Dependencia (PLACTED)** con la intención de que sean utilizadas tanto en la investigación histórica, como en el análisis teórico-metodológico y en los debates sobre políticas científicas y tecnológicas. Creemos fundamental la recuperación no solo de la dimensión conceptual de estos/as autores/as, sino también su posicionamiento ético-político y su compromiso con proyectos que hicieran posible utilizar las capacidades CyT en la resolución de las necesidades y problemas de nuestros países.

PLACTED abarca la obra de autores/as que abordaron las relaciones entre ciencia, tecnología, desarrollo y dependencia en América Latina entre las décadas de 1960 y 1980. La Biblioteca PLACTED por lo tanto busca particularmente poner a disposición la bibliografía de este período fundacional para los estudios sobre CyT en nuestra región, y también recoge la obra posterior de algunos de los exponentes más destacados del PLACTED, así como investigaciones contemporáneas sobre esta corriente de ideas, sobre alguno/a de sus integrantes o que utilizan explícitamente instrumentos analíticos elaborados por estos.

Derechos y permisos

En la Cátedra CPS creemos fervientemente en la necesidad de liberar la comunicación científica de las barreras que se le han impuesto en las últimas décadas producto del avance de diferentes formas de privatización del conocimiento.

Frente a la imposibilidad de consultar personalmente a cada uno/a de los/as autores/as, sus herederos/as o los/as editores/as de las obras aquí compartidas, pero con el convencimiento de que esta iniciativa abierta y sin fines de lucro sería del agrado de los/as pensadores/as del PLACTED, **requerimos hacer un uso justo y respetuoso de las obras, reconociendo y citando adecuadamente los textos cada vez que se utilicen, así como no realizar obras derivadas a partir de ellos y evitar su comercialización.**

A fin de ampliar su alcance y difusión, la Biblioteca PLACTED se suma en 2021 al repositorio ESOCITE, con quien compartimos el objetivo de "recopilar y garantizar el acceso abierto a la producción académica iberoamericana en el campo de los estudios sociales de la ciencia y la tecnología".

Ante cualquier consulta en relación con los textos aportados, por favor contactar a la cátedra CPS por mail: catedra.cienciaypolitica@presi.unlp.edu.ar