

Segunda Parte

Capítulo 1

La educación superior en América Latina

Breve reseña histórica

En América Latina, la universidad fue creada antes que el resto de la educación y, por muchísimo tiempo, fue la única institución que impartió enseñanza postsecundaria ¹ A menos de medio siglo del Descubrimiento, se establece en Santo Domingo, en 1538, la primera universidad del Nuevo Mundo. Le siguen las de Lima y México, fundada en 1551, cuando en el Viejo Mundo no había sino 16 universidades y ninguna en lo que hoy constituye los Estados Unidos. A la época en que Harvard fue fundada (1636) América Latina contaba con 13 universidades, que llegaron a 31 al producirse la Independencia ² Hacia 1960 se estimaba que América Latina tenía cerca de 150 universidades y 500 establecimientos de educación superior, a los cuales acudían cerca de 600 000 estudiantes, mientras que los Estados Unidos tenía más de 200 universidades y cerca de 1 800 institutos a tercer nivel, con cuatro millones de alumnos ³ El Censo Universitario Latinoamericano, elaborado por la Unión de Universidades de América Latina con datos de 1973, registra en su inventario de universidades e instituciones de educación superior, 998 entidades. En 1977 se estimaba que funcionaban unas 1 500 instituciones de educación superior.

La universidad colonial hispánica fue señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión ⁴

Creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad ⁵ Por excepción fueron admitidos en sus aulas los hijos de los caciques e indígenas principales, en cuanto se les consideraba vinculados a la clase dominante o colaboraban con ésta. Para estos indios se crearon incluso, instituciones educativas especiales, como el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, en México. A ellos en realidad, se referían las constituciones cuando declaraban que “los indios, como vasallos libres de su Majestad, pueden y deben ser admitidos a grados” ⁶

En cuanto a su organización, Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias del Nuevo Mundo, siendo el de Alcalá el más imitado. Entre ambos modelos existieron diferencias bastante significativas, que se proyectaron en sus filiales de América, dando lugar a dos esquemas universitarios que en cierto modo prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades “estatales” y “privadas” (fundamentalmente católicas).⁷ La estructura académica de la universidad colonial respondió a una concepción y a un propósito muy definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Se organizó como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad.⁸

La decadencia de la universidad colonial se inició muy pronto. Los síntomas se advierten en varias de ellas desde fines del siglo XVII y se acentúan en la primera mitad del siguiente, hasta que se produce su virtual postración, de la que sólo se recuperan, hacia fines del siglo XVIII, las que se abrieron a los aires de la ilustración borbónica ⁹ Pero la incorporación del método experimental y las reformas que tuvieron lugar en las postrimerías del siglo XVIII, no desarticulaban la unidad conceptual sobre la cual descansaba el edificio universitario: lo

remozaron sin desquiciarlo. De ahí también que pese a los distintos tipos o modalidades de organización, en el fondo todas eran similares y obedecían al mismo esquema, como que fueron reflejo de una misma situación social. En general, predominó en ellas un sistema libresco y memorista, poco propicio para estimular la investigación científica.¹⁰ El extemporáneo predominio del pensamiento aristotélico-tomista en su enseñanza, fue un obstáculo para la introducción de la actitud indagadora, salvo en aquellas que lograron superar su letargo escolástico y dar cabida a la ciencia moderna. Las que se cerraron a la ciencia, y que no fueron pocas, languidecieron en sus últimos años hasta que la República no hizo “sino certificar su partida de defunción”, en frase de Mendieta y Núñez. La poca ciencia que entonces existía no se cultivó en las aulas universitarias, sino en las sociedades creadas por los sabios americanos, fuera de las universidades.¹¹

El advenimiento de la República no implicó, como se sabe, la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intocadas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos.¹² Más que reordenar la sociedad, la Independencia le proporcionó una nueva dirección¹³ que dio paso a la formación de repúblicas agroexportadoras. El diseño correspondió a una sociedad orientada hacia el exterior, cuyas estructuras internas debían servir a esa orientación.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad que tuvo lugar inmediatamente después de la Independencia, no encontró cosa mejor que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa. La reestructuración careció así de sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades. La universidad francesa, a su vez, acababa

de experimentar profundos cambios, bajo la dirección de Napoleón y de conformidad con los ideales educativos politecnicos que éste propició. El énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por una suma de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). La universidad queda sometida a la tutela y guía del Estado, a cuyo servicio debía consagrar sus esfuerzos, mediante la preparación de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales primordiales.

La adopción de este esquema, producto de circunstancias socioeconómicas y políticas muy distintas de las que caracterizaban a las nacientes sociedades nacionales latinoamericanas, no produjo los frutos esperados y fue más bien, contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto mismo de universidad, que mal que bien se había plasmado en la universidad colonial, desde luego que la nueva institución no pasó de ser un conglomerado de facultades profesionales. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento. Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del queha-

cer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales

La universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la universidad latinoamericana. El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente en el Derecho Romano y el Código Civil que don Andrés Bello redactó para Chile. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales, fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX. La universidad colonial preparó a los servidores de la Iglesia y de la Corona, la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado.

No hay que olvidar, nos advierte José Medina Echavarría, que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la Independencia hasta las primeras décadas de este siglo. Y que sólo a partir de los ramalazos de la Primera Guerra Mundial, empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la universidad latinoamericana tendría que hacerse, paso a paso, a lo largo de esta línea esquemática fundamental. Sin grandes variaciones durante el siglo, entra a toda prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual.¹⁴

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades, señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XIX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del movimiento. Y es que bien

entrado el siglo XX, nuestras universidades seguían siendo los "virreinos del espíritu",

admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia,

como agudamente apuntó don Valentín Letelier. Encasilladas en el modelo profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática, suscitada por los cambios experimentados en la composición social como consecuencia de la urbanización, de la expansión de la clase media y de la aparición de un incipiente proletariado industrial. Los esquemas universitarios necesariamente tenían que hacer crisis al fallarles su base de sustentación social. De espaldas a la realidad, las universidades no se percataban de los torrentes de historia que ahora pasan debajo de sus balcones señoriales y que pronto se arremolinarían en sus propias aulas.

El movimiento logró muy pronto propagarse a lo largo y ancho de América Latina, demostrando que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. La publicación del célebre Manifiesto Liminar desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países, que pusieron el problema universitario en el primer plano de las preocupaciones nacionales. El movimiento reformista, con las características que Córdoba le imprimió, se ubica entre las dos guerras mundiales, a pesar de que varios de sus postulados no lograron su incorporación en los textos legales de algunos países sino después de 1945, como sucedió en Centroamérica.

El programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos po-

lítico-sociales que Augusto Salazar Bondy, en forma precisa, reduce a cuatro objetivos fundamentales:

- a) abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades —de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan—,
- b) dar acceso a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y su procedencia —de donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional—,
- c) democratizar el gobierno universitario —de donde la participación estudiantil y la representación de los graduados—, y;
- d) vincular la universidad con el pueblo y la vida de la nación —de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil¹⁵

La Reforma de Córdoba representa, hasta nuestros días, la iniciativa que más ha contribuido a dar un perfil particular a la universidad latinoamericana. Producto de circunstancias históricas y sociales muy claras, no consiguió la transformación de la universidad en el grado que las mismas exigían, pero dio algunos pasos firmes en tal sentido. Su acción, en cuanto al ámbito universitario, se centró más que todo en el aspecto de lo que podríamos llamar la organización jurídica o formal de la universidad (autonomía y cogobierno) y menos en lo referente a su estructura académica, que prácticamente continuó obedeciendo al patrón napoleónico de facultades profesionales separadas¹⁶

En una perspectiva histórica, Córdoba representa el punto de partida del proceso de Reforma en marcha de la universidad latinoamericana y de su educación postsecundaria en general, concebido como un fenómeno continuo (*universitas semper reformanda*) y destinado a estructurar un esquema original y adecuado a las necesidades reales de nuestro continente. En este sentido la Reforma no es una meta sino una marcha apenas

iniciada en 1918, que con sus altibajos, retrocesos y desvíos va de la mano de la transformación nacionalista y liberadora que América Latina tanto necesita ¹⁷

Características de la universidad latinoamericana tradicional

Resultado de un largo proceso, la universidad latinoamericana clásica es una realidad histórico-social cuyo perfil terminó de dibujarse con los aportes de Córdoba. De manera muy esquemática, las líneas fundamentales que lo configuran son las siguientes, aunque es preciso advertir que en la actualidad muchas universidades del continente lo han superado en diversos aspectos:

- a) **Carácter elitista**, determinado en muchos países por la organización social misma y por las características de sus niveles inferiores de educación, con tendencia a la limitación del ingreso
- b) **Enfasis profesionalista**, con postergación del cultivo de la ciencia y de la investigación
- c) **Estructura académica construida sobre una simple federación de facultades o escuelas profesionales semiautónomas**
- d) **Predominio de la cátedra como unidad docente fundamental**
- e) **Organización tubular de la enseñanza de las profesiones, con escasas posibilidades de transferencia de un currículo a otro, que suelen ser sumamente rígidos y provocan la duplicación innecesaria de personal docente, equipos, bibliotecas, etc.**
- f) **Carrera docente muy incipiente y sistema de concursos de oposición para la designación de catedráticos que consagran pocas horas a las actividades docentes, generalmen-**

te vistas como una función honorífica más que universitaria.

- g) Ausencia de una organización administrativa eficaz, que sirva de soporte adecuado a las otras tareas esenciales de la universidad. Desconocimiento de la importancia de la administración académica y de la administración de la ciencia; burocratización de las universidades públicas
- h) Autonomía para la toma de decisiones en lo académico, administrativo y financiero, en grado que varía de un país a otro y con tendencia manifiesta a su limitación o interferencia por los gobiernos.
- i) Gobierno de la universidad por los órganos representativos de la comunidad universitaria y autoridades ejecutivas principales elegidas por ésta, con variantes de un país a otro
- j) Participación estudiantil y de los graduados en el gobierno de la universidad, en proporciones muy distintas de un país a otro, activismo político-estudiantil, como reflejo de la inconformidad social; predominio de estudiantes que trabajan y estudian
- k) Métodos docentes basados principalmente en la cátedra magistral y la simple transmisión del conocimiento. Deficiente enseñanza práctica por las limitaciones en cuanto a equipos, bibliotecas y laboratorios. Incipiente introducción de los métodos modernos de elaboración del currículo, evaluación del rendimiento académico y de la tecnología educativa en general. La enseñanza se centra en el aula casi exclusivamente.
- l) Incorporación de la difusión cultural y de la extensión universitaria como tareas normales de la universidad, aunque con proyecciones muy limitadas por la escasez de los

recursos, que se destinan principalmente a atender las tareas docentes.

- m) Preocupación por los problemas nacionales, aunque no existen suficientes vínculos con la comunidad nacional o local, en buena parte debido a desconfianza recíproca entre la universidad y las entidades representativas de esas comunidades
- n) Crisis económica crónica por la insuficiencia de recursos, que en su mayor parte, en lo que respecta a las universidades públicas, proceden del Estado. Ausencia de una tradición de apoyo privado para la educación superior, aun cuando se dan casos excepcionales en tal sentido.

Tales características, sin embargo, ya no son ciertas en muchas universidades latinoamericanas, en la medida que se han ido alejando del esquema tradicional. En las últimas décadas, el esquema anterior tiende a modificarse siguiendo las siguientes líneas

- a) *Estructura académica:* de las 227 universidades incluidas en el “Censo Universitario Latinoamericano” elaborado por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con datos del año 1973, la gran mayoría siguen organizadas sobre la base de facultades y escuelas, por lo que puede afirmarse que la estructura profesionalista prevalece aún en nuestro continente. Sin embargo, son ya muchas las universidades que han superado ese esquema. Así, por ejemplo, en la *Argentina*, la Universidad Nacional del Sur, en Bahía Blanca, desde su fundación en 1956 se organizó únicamente sobre la base de departamentos. Entre 1971 y 1973 se establecieron otras siete universidades de este país, siguiendo igual línea estructural. En *Bolivia*, la ley universitaria del 2 de junio de 1972, dispone que las universidades se organizarán en seis gran-

des unidades académicas denominadas facultades, pero "con un sentido distinto al que se otorgaba a esta palabra", según reza la Exposición de Motivos de la Ley. El departamento sustituye a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. En el *Brasil*, el esquema de facultades y escuelas va siendo paulatinamente sustituido por un sistema que inspirado en el modelo de la Universidad de Brasilia, combina de un modo distinto los tradicionales elementos estructurales de departamento, facultad e institutos centrales. En *Colombia*, la Universidad del Valle, en Cali, está organizada en divisiones, esquema que también siguen la Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universitaria del Norte. La Universidad Nacional desde 1965 introdujo los departamentos en su estructura académica. En *Centroamérica*, el nuevo Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica (marzo de 1974) establece el sistema de áreas integradas por facultades afines. La estructura comprende también departamentos y secciones que agrupan cátedras afines. La Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha creado una facultad central de Ciencias y Letras que comprende todos los departamentos de disciplinas fundamentales e igual hizo la Universidad Nacional Autónoma de Honduras con su Centro Universitario de Estudios Generales. En *Chile*, las Universidades Católica de Santiago, Valparaíso y la de Concepción adoptaron una organización basada en escuelas, institutos y departamentos. En *México*, las escuelas representan, en general, el elemento estructural básico de las universidades y de los institutos politécnicos. La Universidad de Monterrey (1969) está organizada sobre la base de tres institutos. El Colegio de México, que tiene categoría de institución de educación superior, incluye sólo centros en su estructura académica. La Universidad Autónoma de Guadalajara adoptó un régimen departamental. La Universidad Autónoma Metropolitana

na (1973) está ensayando nuevas modalidades de organización sobre la base de divisiones que agrupan los departamentos académicos. En el *Perú*, las facultades o escuelas fueron reemplazadas por los “Programas Académicos”, siendo el departamento, el elemento estructural básico. Sin embargo, la nueva *Ley General de Educación* (Decreto-Ley No 19 326) faculta a cada universidad para adoptar la organización que más convenga a sus fines y carácter específico, dentro del régimen normativo establecido por la *Ley*. El Proyecto de “Estatuto General de la Universidad Peruana”, aprobado por la Comisión Estatutaria Nacional, pero aún no mencionado restablece las facultades como las unidades académicas fundamentales. La *Universidad Nacional del Centro del Perú*, la de *Huancayo*, fundada en 1959, están organizadas sobre una base exclusivamente departamental. En *Venezuela*, la *Universidad de Oriente* se estructura fundamentalmente sobre la base de departamentos y escuelas, esquema que también sigue la *Universidad Simón Bolívar*.

- b) *Educación general* La reacción en contra del excesivo profesionalismo predominante en nuestras universidades, las ha llevado a reconocer la formación general de sus graduados como parte esencial de su cometido. De esta suerte, hoy son muchas las universidades que han incorporado en su currículo la educación general, a fin de promover una formación más equilibrada del futuro profesional. A esto obedecen los ciclos de estudios generales o de estudios básicos,¹⁸ cada vez más frecuentes en la enseñanza universitaria latinoamericana. Su introducción, en ciertos casos, provocó una reorganización académica total de la universidad, mediante la creación de Facultades Centrales de Ciencias y Letras, encargadas de impartirlos y de organizar los departamentos de disciplinas fundamentales, al servicio de toda la universidad y responsa-

bles también del cultivo de las ciencias puras. Como consecuencia de lo anterior, ha sido posible colocar en el núcleo de la universidad el desarrollo de las carreras científicas y académicas, recuperándose para las ciencias y las disciplinas fundamentales el papel clave que les corresponde en el quehacer universitario. Este proceso ha sido acompañado de la creciente adopción del sistema de créditos y del régimen semestral (existiendo ya algunos ensayos de sistemas trimestrales), organización de la carrera docente, de los servicios de orientación y bienestar universitario, etc. En síntesis, se puede asegurar que existe una clara tendencia en favor de una flexibilidad académica, destinada a romper la estructura unilineal y paralela de los currículos, con sensible aumento del número y variedad de las carreras universitarias.

- c) *Planes de estudio y métodos de enseñanza* Uno de los problemas claves que se presentan en las universidades latinoamericanas, en lo que respecta a los planes de estudio, es la tendencia a identificar el currículo con el plan de estudio, entendido simplemente como una lista de asignaturas que deben necesariamente aprobarse para optar a un grado o título (véase Capítulo 2). Se observa sin embargo, una clara tendencia a incorporar una concepción más amplia del currículo y a mejorar los métodos de enseñanza-aprendizaje. Cada vez más universidades latinoamericanas se preocupan por los problemas de la didáctica universitaria creando, al tal efecto, Departamentos de Pedagogía Universitaria, a fin de familiarizar a sus profesores con las técnicas modernas de elaboración del currículo, su evaluación, métodos de enseñanza-aprendizaje, etcétera. En cuanto a los métodos de enseñanza, los principios de la docencia activa inspiran los esfuerzos de mejoramiento, aunque no en la misma medida como son recomendados por cuanto seminario o conferencia se celebra en nuestras universidades.

- d) *Administración universitaria* Hace más de una década, Ismael Rodríguez Bou afirmaba, no sin razón, que “las universidades latinoamericanas están gobernadas, cuentan con un gobierno, pero carecen de verdadera administración”¹⁹ En realidad, esa era hasta hace poco la situación general, que sigue siendo cierta para buen número de universidades del continente. Sin embargo, también en este campo se han dado pasos positivos no sólo en lo que respecta a la administración académica, generalmente desatendida. Cada vez más se introducen los principios de la ciencia administrativa, que la universidad tradicionalmente enseña, pero no siempre practica. Es preciso, con todo, tener presente que “la administración universitaria por su carácter complejo —al ser la universidad una entidad cultural y científica— requiere la aplicación de normas especiales, y cuando no particulares, que no se las puede encontrar todas en los cánones elaborados, por ejemplo, para la administración de empresas.”²⁰ En forma concomitante con el mejoramiento y la tecnificación de la administración universitaria, en buen número de las universidades latinoamericanas se ha creado la carrera administrativa para garantía y estímulo de los servidores de la universidad. El enfoque de sistemas, el PPBS, el PERT, la gerencia de programas, comienzan a ensayarse para racionalizar la administración universitaria”
- e) *Planeamiento universitario*: Recién incorporado a las tareas de nuestras universidades, el planeamiento se limitó, en una primera etapa, a los aspectos físicos ligados con la construcción de obras universitarias y a la recolección de datos estadísticos e históricos sobre la población estudiantil y sus proyecciones, relación profesor-alumno, costo por estudiante, elaboración de presupuestos, etc. En años más recientes, la función del planeamiento ha sido mejor comprendida y sus alcances ampliados, aunque to-

davía esta situación corresponde a un número muy limitado de universidades, en las que se le vincula cada vez más a las tareas normales de la administración universitaria, cubriendo su campo de acción tanto el planeamiento físico como el administrativo y el académico ²¹ Además, de acuerdo con el concepto de planeamiento integral de la educación se buscan los nexos con el planeamiento que se lleva a cabo a otros niveles y con los objetivos del desarrollo global económico y social. Dentro de esta perspectiva, y por medio de organismos de carácter nacional (Consejo de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etcétera), se han emprendido esfuerzos para planificar el desarrollo racional de todo el subsistema de la educación postsecundaria. En una región del continente, en Centroamérica, el planeamiento de la educación superior se sitúa en una perspectiva regional, en vista de los programas de integración de la educación superior del área que las universidades de estos países promueven. Igual sucede con los esfuerzos que, con propósitos similares, se están realizando en la región del Caribe, donde también se han creado instituciones y programas para atender necesidades de varios países. En cuanto a su propia naturaleza, cada vez más se acepta el carácter multidisciplinario de la planificación, hasta hace poco terreno exclusivo de arquitectos y economistas. Además, la adopción de una actitud prospectiva lleva a examinar las alternativas posibles del desarrollo de la educación superior con una visión a largo plazo ²²

Grandes líneas de las tendencias innovativas en la educación superior latinoamericana

- a) A nivel de las universidades se advierte una clara tendencia a la reorganización de sus estructuras académicas, en la cual el departamento triunfa como unidad estructural

básica, desplazando a la cátedra como núcleo fundamental de docencia e investigación. También se observan las primeras medidas destinadas a evitar que esa departamentalización se convierta en rígida compartimentalización, con la consiguiente fragmentación y atomización de la ciencia, en momentos en que la unidad esencial del conocimiento exige un trabajo interdisciplinario. De ahí la tendencia, que ya se concreta en varios ejemplos, a agrupar los departamentos en unidades más amplias de ciencias afines, que pueden ser Divisiones, Centros o Áreas. Aparecen también experiencias encaminadas a fomentar esa interdisciplinaria, mediante la organización de los estudios y las investigaciones en programas y proyectos que exigen el concurso de varias disciplinas²³

- b) Al lado de las universidades ha surgido una variada gama de instituciones (Institutos Politécnicos o Tecnológicos, Colegios Universitarios, etc.), que contribuyen a ampliar y diversificar las oportunidades educativas a nivel postsecundario. Existe una tendencia a ofrecer en estas instituciones, y aun en las mismas universidades, carreras de ciclo corto que responden a nuevas demandas sociales no satisfechas por las carreras tradicionales, generalmente de ciclo largo. Es notorio que las universidades comienzan a interesarse, cada vez más, por las carreras de ciclo corto y por la diversificación de sus campos de estudio. Se buscan también mecanismos para articular las carreras de ciclo corto con las académicas o tradicionales, de suerte que no se transformen en callejones sin salida, sin perjuicio de su carácter terminal en cuanto a la incorporación de sus egresados al mercado de trabajo.
- c) Ante la ampliación y diversificación de las oportunidades educativas a nivel postsecundario, se advierten esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten su desenvolvimiento como un subsistema, debidamente coordinado

e integrado Esta tendencia se inició con las instituciones de rango universitario, apareciendo así organismos nacionales no oficiales (Consejos de Rectores, Asociaciones Nacionales de Universidades, etc) encargados de promover su desarrollo coordinado Posteriormente, se constituyeron entidades oficiales, que, en nombre del Estado, tratan de racionalizar ese desarrollo, surgiendo incluso el concepto de “sistemas universitarios”, como el de la “Universidad Peruana” y el de la “Universidad Boliviana”, que asumen la representación de todas las universidades de un país, públicas o privadas Se piensa también ahora en la necesidad de organismos que tomen a su cargo la dirección y coordinación de todo el subsistema postsecundario, teniendo en cuenta todas sus modalidades, así sean escolarizadas o desescolarizadas.²⁴

- d) La organización de las universidades como un subsistema más que como una entidad ubicada en un solo sitio o ciudad, también va perfilándose en el quehacer universitario latinoamericano, ya se trate de una serie de núcleos o centros universitarios distribuidos en todo el país o en una región del mismo Aparecen así universidades regionales, que tratan de vincularse estrechamente con el desarrollo de una zona del país, y universidades nacionales que cuentan con secciones o centros en las principales ciudades de su respectivo país.
- e) La especialización que impone el constante crecimiento del saber y la imposibilidad de que las universidades alcancen un aceptable nivel de excelencia en todos los campos del conocimiento, han hecho surgir universidades que se consagran a una determinada área del mismo, como las ingenierías, las ciencias agrícolas, las ciencias pedagógicas, etcétera
- f) Las primeras experiencias de integración de la educación superior de varios países comienzan a dar sus frutos, prin-

principalmente en el área centroamericana y del Caribe. Existe también una propuesta para promover esa integración, al nivel de postgrado, entre los países signatarios del Convenio Andrés Bello (Propuesta del gobierno de Colombia para crear la Universidad Andina, presentada ante la VII Reunión de Ministros de Educación del Convenio)

- g) Los primeros ensayos de sistemas abiertos a nivel universitario se encuentran en marcha, todos ellos en una fase experimental. Mediante estos ensayos se busca lograr una cobertura potencial mayor que la que permiten los sistemas convencionales y, a la vez, estructurar nuevas experiencias de enseñanza-aprendizaje, basadas en sistemas de instrucción personalizada y en el uso de multimedios, que permitan elevar el índice de la interacción profesor-alumno, a niveles que están fuera de las posibilidades de la educación tradicional. Los ensayos que se llevan a cabo en América Latina están orientados fundamentalmente a dar al trabajo universitario una nueva dimensión, en el sentido de sacarlo del aula tradicional y llevarlo a espacios más amplios, poniéndolo así a disposición de estudiantes que, por distintas circunstancias, no están en posibilidad de concurrir a los recintos de la universidad. Varios cursos de ciencias básicas, equivalentes a los que se imparten en los primeros años de la universidad, se están ofreciendo en sistemas abiertos. Hasta ahora, las posibilidades de estos sistemas parecieran estar orientados hacia la formación o capacitación del magisterio, uno de los problemas educativos más agudos de estos países. Los ensayos latinoamericanos se caracterizan por integrar los módulos de instrucción individualizada, la televisión o la radio, las reuniones en grupo y la teoría, de tal suerte que el énfasis no se ha puesto en la televisión y la radio, que pasan a ser elementos complementarios. Tampoco dirigen sus programas exclusivamente a personas mayores de 21 años, sino que se los concibe como sistema paralelo o alterna-

tivo que acrecientan las posibilidades de los sistemas tradicionales o convencionales, sin sustituirlos ²⁵

- h) La educación continuada también recibe atención mediante programas dirigidos a los graduados que desean mantenerse al día en sus respectivas disciplinas. Existen en tal sentido varias experiencias, guiadas por la idea clave de la formación continua, que hace cada vez más borrosa la dicotomía entre educación escolar y educación post escolar, en beneficio de un sistema educativo que comprenda las necesidades profesionales y culturales del presente y el futuro.²⁶ De esta suerte, aunque de manera todavía limitada, el concepto de educación permanente está influyendo en el trabajo de las universidades latinoamericanas.
- i) Existe también una tendencia a innovar los procesos de enseñanza-aprendizaje, con miras a propiciar el mejoramiento cualitativo de la educación universitaria. Varias experiencias se llevan a cabo en tal sentido, aunque todavía muy limitadas. Se trata, principalmente, de la microenseñanza para mejorar los métodos de los profesores²⁷ y los sistemas de instrucción personalizada. Estas experiencias están llamadas a provocar un replanteamiento de la educación superior y a revolucionar sus métodos docentes, desplazando el centro de gravedad del proceso de enseñanza de los profesores a los alumnos. Lo anterior implica la apertura de las universidades latinoamericanas a la moderna tecnología educativa.

Notas

1.- Lo que más tarde sería lo que hoy llamamos enseñanza de nivel secundario, no surge en América hasta que los estudios propedéuticos de la Facultad de Artes (el trivium) se separan de la universidad y pasan a impartirse en los "colegios", generalmente controlados por las órdenes religiosas. Quienes acudían a los "colegios" eran los hijos de las clases dominantes, acentuándose así el carácter elitista de la universidad, que perdió la competencia para determinar la "madurez" necesaria para ingresar en ella y la potestad de otorgar el grado de "bachiller". "La regulación restrictiva del acceso a las universidades a través del 'colegio', que se convirtió en tradición en el ámbito hispánico, es hoy un obstáculo para aquellas tendencias que persiguen una 'democratización' del ingreso a las universidades" H Steger: *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina* Fondo de Cultura Económica, México, D F, 1974, p 157

2.- Véase Agueda María-Rodríguez Cruz O P : *Historia de las universidades Hispanoamericanas Período Hispánico* Tomo II Imprenta Patriótica del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá, 1973, pp 225 y siguientes

3.- Gabriel Valdés: "Algunos desafíos de las universidades latinoamericanas" En: *Universidades* UDUAL, No 53, México, D F, julio-agosto de 1973, pp 33 a 44

4.- Para ingresar a las universidades coloniales era menester probar la "legitimidad y pureza de sangre"; para graduarse debía presentarse una información de *vita et moribus* y cumplir un ceremonial tan pomposo como caro. La ceremonia del grado doctoral alcanzaba, a veces, un costo de diez mil piastras en el Perú, según Tate Lanning. De ahí que, salvo excepciones, "ser rico e hidalgo eran condiciones necesarias para vestir capelo y usar borla". El grado de doctor "antes que un título científico, era un blasón nobiliario que venía a aumentar el lustre de la persona que lo tenía, que por necesidad debía ser de ilustre prosapia" Ramón E Salazar: *Historia del desenvolvimiento intelectual de Guatemala (Época Colonial)* Tomo I, Editorial del

Ministerio de Educación Pública, Guatemala, 1951, p 47 Según H Steger el fenómeno de la temprana fundación de universidades en tierras del Nuevo Mundo se comprende mejor “si consideramos que la conquista se puede entender como una repetición, en la medida en que estaba investida con el carácter de una cruzada, de la Reconquista de la Península Ibérica que acababa de terminar”, apreciación que se apoya en la opinión del historiador Richard Kontzke. A esta consideración debe agregarse, afirma Steger, la misma concepción imperial de los Habsburgos, que en oposición al centralismo Borbón, siempre pensaron en una confederación o reunión de “reinos cerrados en sí mismos, que se mantenían unidos por la corona, y no por una administración central”, idea que existía antes de la conquista, pues la propia España se concebía a sí misma como una federación de “reinos” cada uno de los cuales poseía, para evidenciar su autonomía interna, su propia universidad. Corresponde entonces, agrega Steger, “considerar las fundaciones de universidades hispanoamericanas dentro del gran contexto global de la formación de un imperio y de un señorío espiritual, cultural, que reemplazó las formaciones de autoridades “ecuménicas” trans-étnicas de la Edad Media (Emperador y Papa)” Hanns-Albert Steger: “Perspectivas para la planeación de la Enseñanza Superior en Latinoamérica” En: *Latinoamérica* No 4, Anuario de Estudios Latinoamericanos UNAM, México, 1971, pp 25 y siguientes y *Las universidades en el desarrollo social de la América Latina* Fondo de Cultura Económica, México, 1974, pp 104 y siguientes. Estas ideas condujeron al pronto establecimiento de universidades en los nuevos reinos y sustentaron las voces que en todos los virreynatos, capitanías generales y audiencias pedían la erección de universidades cuando “aún olía a pólvora y todavía se trataba de limpiar las armas y herrar los caballos”, según la conocida frase del cronista Fray Francisco Vázquez. Otros factores que determinaron la pronta fundación de universidades en el Nuevo Mundo fueron los siguientes: a) La necesidad de proveer localmente de instrucción a los novicios de las órdenes religiosas que acompañaron al conquistador español, a fin de satisfacer la creciente demanda de personal eclesiástico, creada por la ampliación de las tareas de evangelización; b) La conveniencia de proporcionar oportunidades de educación, más o menos similares a las que se ofrecían en la metrópoli, a los hijos de los peninsulares y criollos, a fin de vincularlos culturalmente al imperio, y a la vez, preparar el personal necesario para llenar los puestos secundarios de la burocracia colonial, civil y eclesiástica. Por otro lado, las dificultades de las comunicaciones, arriesgadas y costosas, aconsejaban impartir esa instrucción en las mismas colonias;

c) La presencia en los primeros años del período colonial, en los colegios y seminarios del Nuevo Mundo, de religiosos formados en las aulas de las universidades españolas, principalmente Salamanca, deseosos de elevar el nivel de los estudios y de obtener autorización para conferir grados mayores. De ahí que las gestiones para conseguir los privilegios universitarios fueron, con frecuencia, iniciadas por estos religiosos de alta preparación académica.

5.- El proceso de aculturación no condujo a la transmisión de toda la cultura española a todos los estratos de la sociedad colonial, pese a las hermosas declaraciones contenidas en los textos legales. “La cultura española apunta Severo Martínez Peláez, se proyectó a través de mecanismos muy diferentes, en proporciones muy desiguales, sobre las distintas clases y capas generadas por la dominación y es obvio que jamás fue un regalo” “Cada uno de esos sectores recibió los elementos de cultura española que convenían a su dominación y al tipo de productividad que de ellos se esperaba para provecho de la corona y de los criollos. Nunca más que eso”. Severo Martínez Peláez: *La Patria del Criollo*. Editorial Universitaria, Guatemala, 1971, p. 636. Al examinar la interacción social de la Universidad de México durante el virreinato, Lucio Mendieta y Núñez señala que ésta, sin perder su esencia aristocrática, favoreció en algo la movilidad vertical de individuos de talento provenientes del sector medio económicamente acomodado (clérigos, criollos, algunos mestizos y uno que otro indio favorecido por circunstancias especiales). Pero, en general, la gran masa indígena heterogénea, desvalida y miserable, quedó al margen de la alta cultura. Lucio Mendieta y Núñez: *Ensayo sociológico sobre la Universidad*. UNAM, México, D.F. (sin fecha), p. 40. La población estudiantil universitaria durante el período colonial nunca fue numerosa. John Tate Lanning, ha estimado en alrededor de 150 000 los grados académicos conferidos por todas las universidades del imperio español de ultramar durante los largos siglos de la colonia. John Tate Lanning: *Reales Cédulas de la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala*. Editorial Universitaria, Guatemala, 1954, p. XXI.

6.- Steger, mediante una inteligente utilización del concepto de *principia media* de Mannheim, señala cómo “el mecanismo de la educación de una legislación proveniente de la lejana España, que necesariamente debía ser abstracta, en una región de *principia media* diferente, encontró su expresión en la famosa fórmula: “Obedezco, pero no cumplo”. Este mecanismo hizo posible que, a pesar de la inmensa distancia geográfica y espiritual, la

administración del enorme imperio no se quebrantara en estos siglos sino que, por el contrario, dejara sus profundas raíces en las más diferentes regiones del mundo. *Op cit*, p 63 Algo parecido sucedió en la universidad colonial, cuya labor no siempre respondió a los pronósticos enunciados en los textos legales. La utopía de la corona se vio desvirtuada en los hechos.

7.- Creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio Universidad de Sigüenza y autorizada por bula pontificia, la preocupación central de la Universidad de Alcalá fue la Teología, materia que hasta en épocas posteriores ocupó lugar relevante entre los estudios salmantinos. Su organización correspondió más bien a la de un “convento-universidad”, donde el prior del convento era a la vez rector del colegio y de la universidad, circunstancia que le aseguraba una mayor independencia del poder civil. El modelo de Alcalá se avenía mejor a la estrategia misionera de la “conquista espiritual” de las órdenes religiosas y a sus pretensiones de poder temporal. De esta suerte, el paradigma alcalaíno fue el preferido para las fundaciones universitarias de dominicos, jesuitas y agustinos; en cambio el salmantino lo fue para las universidades “reales”, “imperiales” o “públicas”, como las de Lima y México, antecedentes de las “universidades nacionales”.

8.- “Fue una institución completa, de acuerdo con las normas de su tiempo”, dice Luis Alberto Sánchez. “Todas sus actividades giraban en torno de una idea central: la de Dios; de una facultad nuclear: la de la Teología; de una preocupación básica: salvar al hombre”. “No fue jamás una suma, sino un sistema. Cualquiera sea el concepto que nos merezca la universidad colonial, así estemos en total desacuerdo con la ideología escolástica, con las predilecciones eclesásticas o con los fines teológicos, surge un hecho innegable: hubo una universidad colonial, independiente del número de sus facultades o escuelas, sujeta a la orientación fundamental de la institución *per se*” Luis Alberto Sánchez: *La Universidad Latinoamericana* Editorial Universitaria, Guatemala, 1949, p. 20

9.- Notable fue así la reforma que el fraile ilustrado costarricense Fray Antonio de Liendo y Goicoechea, discípulo de Escoto y Feijoo, llevó a cabo en la más criolla de las universidades coloniales, la Universidad de San Carlos de Guatemala, a fines del siglo XVIII. Este fraile apartándose de la hasta entonces indiscutida enseñanza aristotélica, introdujo en San Carlos la física experimental en un curso de filosofía que impartió “según el sentido moderno”, en 1769. Propuso una reorganización de la enseñanza, de inspiración cartesiana, que implicaba una nueva concepción universitaria y profundas

innovaciones en cuanto a planes de estudio y métodos docentes La renovación de la enseñanza que propició Liendo y Golcochea fue tal que, como afirma Konetzke, “se ha podido comprobar que en la alejada universidad provincial de Guatemala, en tiempos de la Revolución Francesa, se enseñaba lo mismo que aprendía el estudiante francés medio” Richard Konetzke: *América Latina La Epoca Colonial* Tomo II, Siglo XXI Editores S A , Madrid, 1972, p 317

10.- “El escolasticismo americano llegó a tal extremo de decadencia que se convirtió en una serie de controversias estériles en el seno de las órdenes religiosas, donde cada una defendía solamente sus doctrinas favoritas, reduciendo de este modo la actividad intelectual de las audiencias a controversias pueriles, las cuales constituían los episodios más animados de la época”.

“De igual manera se puede afirmar que al echar una mirada retrospectiva, cuanto más retrocedemos al siglo XVII mayor hallamos, y que aún a principios del XVIII el estudiante hispanoamericano estaba cien años atrasado en todo lo concerniente a los grandes descubrimientos que se habían hecho en otras partes del mundo” El recitado llegó a constituir la máxima expresión de la sabiduría: “Muchachitos de doce y trece años se levantaban en los templos académicos a recitar de memoria como los papagayos, en forma parecida a la que usáramos hoy al aprender de memoria los números de las placas de los automóviles. Pero tales ejercicios dejaban atónitos a los profesores que se reunían en asamblea para presenciar tal prodigioso acontecimiento El estudiante Andrés Llanos y Valdés, de México, ofreció decir de memoria cualquier párrafo que se le preguntase de la “Instituta Civil” “A juzgar por lo que se dice en la introducción a las Constituciones de la Universidad de México (publicada en 1775) estas prácticas eran corrientes Al decaer el escolasticismo les faltaba un sistema fundamental capaz de sustituirlo, y no tanto porque estuvieran aferrados a un sistema científico reaccionario” “El mayor refinamiento intelectual de entonces consistía en enseñar “doctrinas contrarias” con palabras afectadas y afiligranadas” John Tate Lanning: *El ambiente intelectual en el imperio español en tiempo de San Carlos. Introducción al libro Reales Cédulas de la Real, etcétera*, pp XIX a XXXVI

11.- “América, nos dice Germán Arciniegas, se fue llenando de sociedades literarias, de tertulias científicas La universidad conservaba la bomballa, las chirimias y los atabales” Germán Arciniegas: *El estudiante de la Mesa Redonda* EDHASA, Tercera Edición, Buenos Aires, 1959, p 121

12.- "La aristocracia terrateniente conservó su status de privilegio y la condición de centro de gravedad en el nuevo sistema de poder; la clase media letrada, la burguesía de comerciantes, los funcionarios, los artesanos, los menestrales, los peones, todos los grupos sociales conservaron su colocación, su papel, su ordenamiento tradicional" Antonio García: "El proceso histórico de la sociedad latinoamericana" En: *Estructura del atraso en América Latina* Buenos Aires, Editorial Pleamar, 1969

13.- Para los criollos, la Independencia significó no sólo alcanzar el control total del poder político, que en cierta forma habían compartido con los peninsulares desde posiciones subalternas, sino también lograr una serie de ventajas económicas largamente ambicionadas, de manera especial, la de comerciar libre y ampliamente con la nueva potencia industrial, Inglaterra, sin las cortapisas establecidas por el gobierno español. De esta forma, desde los orígenes de su vida republicana, las sociedades latinoamericanas se ligaron al proceso de formación y desarrollo del capitalismo, en situación subalterna y dependiente. Véase Aníbal Quijano "Dependencia y Cambio Social" En *América Latina dependencia y subdesarrollo* Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA, San José, 1973, p. 108

14 - José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo* Texto del ILPES. Siglo XXI Editores S A, México, Primera Edición, 1967, p. 159

15.- Augusto Salazar Bondy: "Reflexiones sobre la Reforma Universitaria" En *Revista ACTUAL* No 2, de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, Año I, mayo-agosto de 1963, p. 41

16.- "La universidad, dice acertadamente Germán Arciniegas, después de 1918, no fue lo que ha de ser, pero dejó de ser lo que había venido siendo, 1918 fue un paso inicial, la condición previa para que se cumpliera el destino de la universidad en América como universidad" Germán Arciniegas *Op cit*, p. 193 El movimiento representó la proyección universitaria de la toma de conciencia de una clase media emergente, cuya expresión política fue la aparición de partidos radicales, que pusieron en jaque los viejos partidos liberales y conservadores. De ahí también su carácter de movimiento pequeño burgués, estimulado por las aspiraciones de una nueva clase, deseosa de escapar a su proletarianización y de acceder a las posiciones hasta entonces reservadas a la alta burguesía y a la oligarquía terrateniente. Con estas condicionantes, era difícil que la Reforma diera más de lo que dio. Pero en su mejor momento representó la mayor fuerza democratizadora de nuestras

universidades Darcy Ribeiro, en forma esquemática, considera que las innovaciones más importantes de Córdoba son: a) La erradicación de la Teología y la introducción, en lugar de ésta, de directrices positivistas; b) La ampliación y diversificación de las modalidades de formación profesional a través de la creación de nuevas escuelas profesionales; c) El intento de institucionalizar el cogobierno de la universidad por sus profesores y estudiantes; d) La implantación, más verbal que real, de la autonomía de la universidad frente al Estado; e) La reglamentación del sistema de concursos para el ingreso a la carrera docente que, sin embargo, jamás eliminó el nepotismo catedrático; f) Y, por último, algunas conquistas en el campo de la libertad docente, de la modernización de los sistemas de exámenes y de la democratización, a través de la gratuidad de la enseñanza superior pública” Darcy Ribeiro: *La Nueva Universidad*, etc., p. 78. A su vez, Orlando Albornoz juzga que “cualesquiera que hayan sido las consecuencias de la Reforma, ésta triunfó en la medida en que logró destacar ante la opinión pública de la época los anacronismos de una universidad colonial” “En cuanto al éxito del movimiento puede decirse que las reformas básicas fueron hechas realidad y que la actual universidad nacional latinoamericana comenzó entonces a cobrar forma” Orlando Albornoz: *Ideología y Política en la Universidad Latinoamericana* Instituto Societas, Caracas, 1972, pp. 99 y 100

17.- Bien dice Luis Alberto Sánchez: “La lección de 1918 subsiste, porque no está colmada. Porque aún quedan caminos que andar en tal sentido. Porque al cabo de tantos años, América Latina sigue aferrada al feudalismo, al entreguismo, al empirismo egoísta, a la imitación servil, al divorcio entre la inteligencia y el pueblo y entre la inteligencia y la universidad” “No se llega; se marcha” decía la Federación Universitaria Platense, allá por los años 20, en pleno fervor reformista. Y en marcha se encuentra la reforma universitaria en nuestro continente, aunque ahora su propósito y contenido sean distintos, pues a nadie se le ocurriría meterse a reformador enarbolando banderas de hace más de medio siglo. Pero Córdoba fue el primer paso. Un paso dado con pie firme y hacia adelante. Con él se inició, por cierto, un movimiento original, sin precedentes en el mundo, encaminado a democratizar las universidades. Ecos de ese movimiento resonaron en Europa, y aun en los Estados Unidos, hacia los años sesenta. Y es que el “Grito de Córdoba” no se ha extinguido. Vuelve a instalarse en las gargantas juveniles ahí donde las circunstancias exigen su presencia, “Está aún en el aire”, como dice Risieri Frondizi”

18.- No pocas polémicas han suscitado en nuestros medios estos estudios generales, donde han sido tildados de influencia foránea y de alargar innecesariamente las carreras profesionales. También se discute su correcta ubicación. La controversia en torno a la cuestión de si la educación general debe impartirse en forma horizontal o vertical, crea una divergencia imposible. Imposible porque es ambas cosas y mucho más. La educación general es multidireccional, irradiante. La educación general no se imparte ni toda, ni de una sola vez. Es continuo e inacabable que requiere circunstancias especialísimas, principalmente, tres: que el individuo esté motivado, o sea inducido a estarlo, acerca de su propio y continuo perfeccionamiento, por encima de la aplicación inmediata del conocimiento; que la universidad se organice conforme a ese objetivo, que se entienda la educación general intrínsecamente adherida al ciclo vital del individuo y a su actitud, de manera que dicha inclinación lo acompañe hasta que la persona se extinga o su interés cese. Planteada en estos términos, la educación general en la universidad, se imparte en la base de todas las profesiones a lo largo de todas ellas, y, en tiempo meta-universitario, en la vida del egresado quien debe permanentemente ampliar conocimientos, vivir al día y tener oportunidad de conocer más. La educación general es, entonces, proceso horizontal, diagonal, vertical, intrauniversitario y extrauniversitario de cualquier dirección que interprete su carácter irradiante. Los estudios generales desempeñan papel clave en la universidad contemporánea, como que responde a las exigencias del espíritu universitario que la época demanda. La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidades técnicas con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito y con espíritu crítico, el cambiante mundo que le rodea. Las universidades centroamericanas, en su Segundo Congreso (1986), señalaron que la educación universitaria debe "dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse a las transformaciones de su tiempo" la educación general contribuye eficazmente a esos propósitos. En la universidad contemporánea la labor interdisciplinaria se impone cada día más, tanto en la docencia como en la investigación. Una formación universitaria de ancha base facilita el trabajo interdisciplinario, llamado a ser modalidad natural del quehacer universitario. La educación general no puede quedar relegada a los primeros años de los estudios universitarios. Debe estar presente en toda la enseñanza profesional. "Correr en pista paralela" Sus

fronteras son las mismas de la cultura y sus límites los de la propia educación universitaria Ver ensayo de Carlos Günnermann y Alberto Mendoza: "Exégesis de los Estudios Generales" En: *Revista Conservadora del Pensamiento Centroamericano* Octubre de 1965, Managua, Nicaragua

19.- Ismael Rodríguez Bou: *La Educación Superior en América Latina* Informe para la OEA, 1963, pp 104 y siguientes

20.- *Misión de la Universidad en América Latina* (EMUAL) Institute International d'Etudes sur l'Education (IIEE), Bélgica, 1973, pp 100 a 103 "Cabe observar, escribe Alfonso Ocampo L., que a veces la universidad enseña excelentemente administración y economía, pero su manejo contradice en la práctica lo que ella enseña" "Financiación y administración de la Educación Superior" En: *Informe de la Tercera Reunión de GULERPE* Viña del Mar, Chile, 1975, p 55

21.- "En verdad, asegura Víctor Onushkin, la planeación puede ser una herramienta efectiva para la administración de las universidades solamente si las condiciones socioeconómicas de los países son tales que fomenten su uso La planeación del desarrollo de la educación superior, tanto en su totalidad como en sus diversas partes, puede tener éxito sólo si, además de existir los prerequisites socioeconómicos para ella en determinado país, se toma en cuenta la peculiaridad de este campo de actividad humana Su peculiaridad es que el sistema de educación superior produce y distribuye conocimientos y que el sujeto y el objeto de este proceso es un ser humano" V Onushkin, B C Sanyol y G M P Bartagnon: "Planificación del desarrollo de las universidades" En: *Universidades* UDUAL, No 44, México, D F p 29

22.- "La universidad debe vivir en el futuro, proyectando sus demandas con varios años de anticipación" "De esta actitud prospectiva deben brotar las alternativas de decisión para determinar si un programa ha de extenderse o suprimirse" "La actitud de buscar alternativas sólo es posible cuando la vida académica de la universidad se desarrolla a través de una unidad multidisciplinaria de planificación Esta faceta implica un cambio estructural profundo en la universidad contemporánea Este cambio viene dado por la ubicación de la planificación académica al centro de toda la vida universitaria" Jaime Ospina Ortiz: "Estructuras de Sistemas para la Universidad Latinoamericana" Publicado en el No 66-67 de *La Educación*, OEA, y re-

producido en el No 58 de *Universidades*, UDUAL, México, D F , octubre-diciembre de 1974, pp 110 a 127

23 - El cambio estructural de las sociedades latinoamericanas bajo el impacto de la nueva industrialización trajo consigo la ruptura casi total de las estructuras tradicionales del sistema universitario. Está abierto el camino para toda clase de experimentos estructurales, pero con eso surge el peligro de deleitarse con soluciones meramente formales y olvidar que cualquier solución, ya sea la más formal y técnica posible, trae consigo un equipaje de ciertos valores o, mejor dicho, que es —si se transfiere de una sociedad a otra— nada más que la congelación de los valores vigentes en aquella sociedad, donde se originó esta solución. H Steger: "Comparación de los diferentes modelos de planeación universitaria en América Latina" Conferencia dictada en el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), Bogotá, 16 de marzo de 1976 (mimeografiado)

24.- "El sistema "industria-paisaje" crea y exige el sistema "universidad-paisaje", es decir la formación de territorios educacionales, vinculando entidades especializadas pero independientes. Esta exigencia explica el gran auge de las planeaciones postsecundarias regionales o nacionales. Se habla no más de las *universidades peruanas*, sino de la *universidad peruana*, como de la universidad chilena, como de la universidad venezolana. *El territorio postsecundario* es una perspectiva global de la planeación universitaria, que observamos en la actualidad, con el fin de lograr la adaptación de las estructuras universitarias a las estructuras de la nueva industrialización "comprehensiva". H Steger: *Comparación de los diferentes modelos de planeación universitaria de América Latina*. Conferencia dictada en el ICFES, Bogotá, 16 de marzo de 1976

25.- Por iniciativa del ILCE-UNESCO, un grupo de educadores latinoamericanos elaboró en agosto de 1972 un "Plan Piloto limitado de Televisión Educativa a nivel universitario" ILCE, México, 1974

26.- Véanse al respecto los trabajos presentados por Carlos Medellín, Galo Gómez Oyarzún y Rubén Orellana sobre *Planeamiento de la educación continua* a la "Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario", auspiciada por la UDUAL en México, en octubre de 1975 en la Memoria de la Conferencia publicada por la UDUAL, México, 1976

27.- "La microenseñanza es un procedimiento de entrenamiento cuyo propósito es simplificar la complejidad del proceso normal de la enseñanza. En

la práctica de la microenseñanza, la persona que se adiestra se involucra en una situación reducida a escala (cuatro a seis alumnos y lecciones de cinco a diez minutos) La 'microlección' se registra en cinta magnética o en *video tape* y el profesor en cuestión se ve y se oye a sí mismo inmediatamente después de la lección El análisis de la clase, hecho por el propio profesor, está así basado en una auténtica retroalimentación: la cinta magnética o el *video tape*, más la reacción de los alumnos, más el análisis y las sugerencias del supervisor Todo esto ayuda al profesor a reestructurar la lección y volverla a enseñar inmediatamente a un nuevo grupo de alumnos El paso siguiente es repetir el mismo ciclo; mayor valoración de los estudiantes y más supervisión y consejos para el mejoramiento ulterior cuando enseña otra vez, lo que puede ser inmediatamente o varios días después" Arye Pelberg: "Microenseñanza: un innovador procedimiento de laboratorio para mejorar la enseñanza y el entrenamiento de profesores" En: *UNESCO's Bulletin Projects in Education*, Vol 1, No 3, 1970

Capítulo 2

Ciencia, técnica, sociedad y universidad

Las relaciones entre el sistema científico-tecnológico y la sociedad global han sido objeto de numerosos análisis en la última década. Actualmente constituyen uno de los temas principales de estudio de parte de una serie de disciplinas, de manera especial de la llamada sociología de la ciencia, que adquiere una importancia cada vez mayor.

Para los países subdesarrollados la reflexión sobre estas relaciones es aún más apremiante, desde luego que de su adecuada interpretación depende, en buena medida, la eficacia de las políticas que adopten para promover su desarrollo científico y tecnológico, como factor clave del proceso de cambio y desenvolvimiento económico social. De ahí el gran interés que hoy día se advierte entre numerosos científicos latinoamericanos por el estudio de las relaciones de la actividad científica y del cambio tecnológico con los otros aspectos del proceso social, convencidos del papel estratégico de la ciencia y la tecnología en la lucha por superar el subdesarrollo y en la búsqueda de los caminos que conduzcan a una auténtica liberación.

El estudio de las relaciones entre el sistema científico y la sociedad ha permitido arribar a una conclusión fundamental para la correcta apreciación de las causas de nuestro atraso científico-tecnológico y la forma en que debemos enfrentar su superación. Esta es que no debemos buscar esas causas en el sistema científico mismo, sino en la naturaleza dependiente y

subdesarrollada de nuestra sociedad. Sea que aceptemos este criterio, o que consideremos que el subdesarrollo científico-tecnológico es, a la vez, causa y consecuencia del subdesarrollo económico social, lo importante es tener presente la relación dialéctica que existe entre sociedad y sistemas científico-tecnológicos

Subdesarrollo y dependencia científico-tecnológica

No es posible abordar el problema de nuestro atraso científico y técnico, sin relacionarlo con los factores esenciales que condicionan nuestro subdesarrollo, del cual es una manifestación más.

La crisis reciente del modelo “desarrollista” y la quiebra de la teoría del desarrollo que lo inspiró, frustró las expectativas puestas en la industrialización y en el “desarrollo hacia adentro”, como base para superar el retraso económico, científico-tecnológico y cultural de América Latina. En realidad, la dependencia no ha hecho sino adoptar una nueva modalidad que en vez de disminuirla la acentúa. Se trata de la dependencia tecnológico-industrial, que sucede a la etapa de la dependencia financiero-industrial, y se caracteriza por el dominio tecnológico de las empresas multinacionales, que invierten en las industrias destinadas al mercado interno de los países subdesarrollados.¹ Los lazos de dependencia, al modificarse, no han hecho sino fortalecerse, puesto que se han extendido al sector industrial, que representa “el nuevo eje del sistema de dependencia”. El proceso de industrialización periférica se lleva a cabo a través de la integración de los sectores del mercado interno a la llamada “sociedad industrial moderna”. De esta suerte, la dominación tecnológica deviene la principal forma de dominación de los países subdesarrollados.

El fenómeno clave de la dependencia no sólo se manifiesta en las estructuras económicas sino también en las superestructuras relacionadas con aquella, dando lugar a claras situaciones de dependencia en los campos de la educación, la

ciencia, la tecnología y de la cultura en general. Se configura así lo que Octavio Ianni llama la “cultura de la dependencia”, que es la expresión, a nivel de pensamiento, de la dependencia estructural.² El modelo “desarrollista” llevaba implícitas las condiciones para generar una mayor dependencia en todas las manifestaciones superestructurales. Se produce así el fenómeno de la “desnacionalización cultural”, en especial en términos de ciencia y tecnología. La modernización refleja que genera el modelo, no necesita de más ciencia y tecnología que la importada del extranjero. Sus necesidades se satisfacen mediante la importación indiscriminada de una tecnología ya hecha, proveniente de los países desarrollados, en forma de equipos listos para usar, patentes, diseños, fórmulas y expertos extranjeros, proceso que al no requerir ninguna investigación mata el espíritu científico.³ El papel de simples intermediarios entre el comercio de exportación y los mercados internos que el esquema desarrollista reserva a nuestros empresarios, determina el desarrollo deforme de nuestra sociedad y el carácter simplemente reflejo de nuestra modernización. Estos fenómenos tienen un efecto definitorio en nuestro atraso científico y tecnológico y en las tareas que hasta ahora han cumplido nuestras universidades en el campo científico. El hecho de que la actividad productiva se nutra fundamentalmente de tecnología importada y patentes arrendadas genera un profundo desajuste entre la infraestructura científico-tecnológica y el sector productivo, en el sentido de que este último funciona y se desarrolla sin recurrir al primero. La industria incorpora adelantos tecnológicos que no provienen de nuestro propio esfuerzo científico, sino de un proceso de traslación, muchas veces indiscriminada, de la tecnología extranjera, agravándose el atraso y la dependencia. A lo anterior se agregan la generación de hábitos de consumo que no corresponden a nuestro nivel de desenvolvimiento y productividad, así como el incremento del desempleo y de la marginación, desde luego que la tecnología de los países desarrollados trata de reducir la mano

de obra, que es por cierto nuestro recurso más abundante. Las tecnologías de los países desarrollados son altamente intensivas en capital, recurso escaso para nosotros, y ahorradoras de mano de obra, factor que es relativamente abundante en nuestro medio. De ahí que su adopción indiscriminada genera un crecimiento económico costoso en cuanto a los requerimientos de capital, y socialmente problemático en cuanto al desempleo que produce.

La dependencia, en su nueva modalidad, representa así grave obstáculo para el desarrollo científico y tecnológico de nuestros países y la generación de un conocimiento propio, desde luego que el modelo de crecimiento económico adoptado no requiere de innovación ni de creación científico-tecnológico original. Las universidades no reciben apoyos ni demandas por la ciencia y la tecnología. El sistema productivo existe junto a las universidades casi sin relacionarse con ellas.

Por lo anterior puede verse que el problema del desarrollo científico y tecnológico en países subdesarrollados y dependientes es sumamente complejo. Más complicado que las simples medidas que puedan tomarse al nivel de las universidades. Lo que cabe, entonces, es insertar, incorporar, la promoción del desarrollo científico-tecnológico en la trama total del esfuerzo encaminado a superar la dependencia y el subdesarrollo. Esto, como bien lo han hecho ver los científicos sociales latinoamericanos, implica un proceso político consciente, una decisión adoptada lúcidamente, pues no es posible promover sobre bases sólidas ese desarrollo sin incorporarlo en un “proyecto nacional” que se proponga lograr nuestro desenvolvimiento autónomo y la cancelación de todas las formas de dominación. Se requiere también dar de nuestro desarrollo científico un estilo propio pues, como bien señala Oscar Varsavsky: “cada tipo de sociedad requiere un estilo de ciencia propio”, ya que existen estilos que refuerzan la dependencia y otros que trabajan por la liberación. “La autonomía científica resulta entonces una consecuencia —y un requisito— de pro-

ponerse y cumplir un proyecto nacional propio, no copiado de ningún "modelo" en "boga". Se trata de

reexaminar y decantar lo que ya existe en función de nuestros objetivos nacionales, y no de una cultura universal propuesta y dirigida por quienes siempre nos han explotado y no dan señas de cambiar de intención. Esto no es provincialismo ni aislacionismo sino independencia cultural. Debemos mantenernos en contacto con la ciencia mundial, pero a través de nuestra percepción crítica y no de un cordón umbilical.⁴

Las universidades tienen, entonces, que intencionalizar sus actividades científico-tecnológicas, concentrando recursos y esfuerzos en áreas estratégicas para el desarrollo nacional autónomo "Nuestro desafío en el campo científico, afirma Darcy Ribeiro, es rehacer la ciencia —tanto las humanas como las deshumanas— creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación".⁵ Si renunciamos a la creación científica y nos conformamos con el papel de apéndices de los países avanzados, estamos también renunciando a la posibilidad misma del desarrollo. Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia jamás llegan a constituirse en sujetos de su propia historia.

Papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo

Damos por descontado que entendemos por desarrollo el proceso encaminado a superar las estructuras que actualmente condicionan nuestra dependencia y subdesarrollo. Se trata, pues, de un proceso de cambio, orientado, simultáneamente a promover un mejoramiento de la calidad de la vida de todos los sectores sociales y a edificar una sociedad más justa y más humana.

Parte importante de la estrategia encaminada a superar la dependencia reside en el fomento de la capacidad creativa pro-

pia y del espíritu científico. Esto significa estimular al máximo el desarrollo del sistema científico-tecnológico y fortalecer su capacidad de cambio, pues la lucha contra el subdesarrollo exige también el cambio científico y técnico. Hasta ahora, los países subdesarrollados se han caracterizado por emplear sistemas científico-tecnológicos inadecuados a las verdaderas necesidades de su desarrollo y por las grandes limitaciones que enfrenta su capacidad de innovación. La ciencia y la tecnología han estado más bien ligados al sistema de dependencia, por lo que contribuye a hacer perdurar el subdesarrollo. “Para modificar esta situación, escribe Francisco Sagasti, se requieren cambios estructurales en las formas de organización de las actividades científicas y tecnológicas en los países subdesarrollados, y en la estructura internacional del esfuerzo científico y tecnológico mundial. Estos cambios no se darán automáticamente. Deben ser exigidos e iniciados por los propios países subdesarrollados”.⁶

El proceso científico y tecnológico es, por lo tanto, un factor vital para el desarrollo, si bien no puede producirse independientemente del contexto social. Dadas las condiciones socioeconómicas actuales de América Latina en general, cabe preguntarse si es posible llevar a cabo un programa específicamente destinado a promover el desarrollo científico-tecnológico. Coincidimos con Amílcar O. Herrera en dar una respuesta afirmativa:

Las fuerzas de cambio de una sociedad no se generan nunca simultáneamente en todos los sectores. Por otra parte, la concepción y puesta en marcha de una política de desarrollo científico y tecnológico es una tarea larga y difícil, que no puede realizarse de un día para otro. Todo lo que se adelante ahora, aunque sea en el aspecto de su formulación, será tiempo ganado cuando se den en las regiones las condiciones que le permitan entrar decididamente en el camino del progreso.⁷

El mejoramiento de la ciencia y de la tecnología requiere que cada país o región defina, de previo, su modelo de desarrollo, es decir que formule lúcidamente lo que antes llamamos su "proyecto nacional de desarrollo autónomo". Esta es una tarea fundamental, que requiere por cierto la participación de todos los sectores sociales y en la cual las universidades tienen un papel de primer orden que cumplir. En última instancia, se trata de definir el modelo de civilización que deseamos para nuestra sociedad y para las futuras generaciones, ante las diversas alternativas que pueden proponerse. Estos modelos o planes determinan, a su vez, la naturaleza de la ciencia y de la tecnología que debemos desarrollar. Si los gobiernos carecen aún de la conciencia y capacidad suficientes para captar la importancia que tiene la elaboración de estos modelos, será preciso que las universidades, como la avanzada intelectual de la región, emprendan la tarea de diseñar alternativas de civilización diferentes a las que hasta el momento se nos vienen imponiendo, ejercicio interdisciplinario de vital importancia para la orientación de los esfuerzos en pro del desarrollo integral, del que hacen parte las tareas de mejoramiento y cambio científico y tecnológico. La participación de las universidades en esta tarea hará menos probable, por el ejercicio de su función crítica, que el "proyecto nacional" que se adopte sea el proyecto de las clases dominantes, que no haría sino reforzar la dependencia y el subdesarrollo.

Mientras no se llegue a la elaboración de esos modelos, uno de los objetivos del esfuerzo de desarrollo científico y tecnológico será, precisamente, crear conciencia acerca de su necesidad y acerca de lo imprescindible que es hoy en día para toda sociedad la visión prospectiva de su desenvolvimiento, que le permita vislumbrar, a largo plazo, sus requerimientos científicos y técnicos, así como las correspondientes prioridades

Será también necesario percatarse del aspecto político que hoy día tienen la ciencia y la tecnología. "Resulta ya evidente, afirma la UNESCO, la dimensión política de la ciencia, deriva-

da del poder que confiere el saber a los individuos, a los grupos y a los países que lo poseen. Es un hecho característico de la situación actual del mundo que las actividades que contribuyen al progreso de los conocimientos están muy desigualmente repartidas entre las naciones. La inmensa mayoría de los trabajos de investigación (un 95%) sigue realizándose todavía hoy en los veinticinco países más adelantados económicamente. Si se consideran, en los más poderosos de esos países, los campos de investigación a que se dedican los recursos más cuantiosos, se observa que se trata de los que corresponden, en primer lugar, a objetivos militares o a grandes programas en los que el afán de prestigio va unido al de la potencia industrial (energía nuclear, espacio) y, en segundo lugar, a objetivos económicos (informática, electrónica, aeronáutica). De un modo global se estima que el mundo industrializado tiene diez veces más científicos e ingenieros que las regiones en desarrollo (es decir el 90%) y es posible que haya de pasar un siglo antes de que se reduzca este desequilibrio que ha acarreado una falta de idoneidad del conjunto de los conocimientos adquiridos con respecto a los problemas que se plantean al mundo”.⁸ El grupo de estudio que la UNESCO convocó en 1975 para reflexionar sobre el papel de la educación, la ciencia y la tecnología en la estructuración de un nuevo orden económico internacional, subrayó que “en sus aplicaciones modernas, especialmente industriales, la ciencia y la tecnología son un campo acotado de los países desarrollados, que se reservan su exclusividad más o menos completa, con una tendencia constante a elaborar tecnologías más adelantadas y a asegurarse con ello un poder que de tecnológico pasa a ser político e incluso militar”... “La difusión de la ciencia y de la tecnología no es un fenómeno neutro sino que tiene, en realidad, un alcance político, ideológico y cultural”.⁹

También los países subdesarrollados tienen, entonces, que dar una dimensión política a sus esfuerzos científicos, en el sentido no de politizar la ciencia sino de orientar sus programas de desarrollo científico y tecnológico de acuerdo con su

propia política, encaminada a contrarrestar la dominación “Es indispensable enfatizar, señala Darcy Ribeiro, que la única manera de responder a esta política internacional para con nosotros es tener, nosotros mismos, una política igualmente lúcida en relación con ellos”.¹⁰

De todo lo anterior se desprende la decisiva importancia que hoy en día tienen la ciencia y la tecnología como insumos básicos de desarrollo integral. También se deduce que no es cualquier esfuerzo científico ni cualquier tecnología los que tienen la posibilidad de actuar como factores de desarrollo, principalmente en los países subdesarrollados, donde una tradición de dependencia científica y tecnológica hace más necesario el análisis esclarecido de la ciencia y la tecnología que realmente pueden contribuir a superar las situaciones de dominación. Todo esto nos lleva a la conclusión de la absoluta necesidad que nuestros países tienen de formular sus propias políticas científicas y tecnológicas nacionales y regionales como parte de sus proyectos de desarrollo autónomo. La UNESCO define la política científica como “el arte de integrar, organizar y desarrollar los diversos elementos de la red operativa y de investigación científica, de modo de alcanzar objetivos generales conforme a una doctrina destinada a definir la función de la investigación científica y tecnológica, y de la ciencia en general, en el desarrollo mismo de la nación y en su posición en el mundo” (UNESCO-Castala 2.4 2.).

Hoy en día se reconoce una importancia cada vez mayor en los planes destinados a promover el cambio y el desenvolvimiento económico y social, a los llamados “factores residuales”, es decir a aquellos que no pueden identificarse con los factores tradicionales del desarrollo: capital, tierra y trabajo. Entre esos factores residuales, se destaca cada vez más la variable “ciencia y tecnología”, que para muchos representa la variable determinante no sólo del desarrollo económico, sino también del tipo de sociedad que se ambiciona. Paralelamente, el concepto de “política científica y tecnológica” ha evolu-

cionado hacia un reconocimiento cabal del rol esencial que la ciencia y la tecnología juegan en el desarrollo y transformación de la sociedad. De ahí que la política científica y tecnológica se considere como "el conjunto de orientaciones y medidas tendientes al manejo esclarecido y voluntarista de la variable "Ciencia y tecnología", dentro de una clara visión de los escenarios futuros y más deseables para el país". Con esto, la visión prospectiva adquiere una importancia mayor, entendida como "una actitud frente al presente, que integra futuro y pasado, una reflexión que permite imaginar futuros posibles ('futuribles') para la sociedad"

La política científica y tecnológica de un país tiene que definir la posición nacional frente a una serie de problemas, entre los cuales ocupan lugar destacado el relacionado con el fomento de la ciencia y de la investigación científica y el de la transferencia de tecnologías. En definitiva, reconocido el papel de la ciencia y de la tecnología en el desarrollo, la política científica tiene que determinar, a qué tipo de actividad debe la comunidad científica otorgar prioridad y qué conocimiento o tecnología creados en los países avanzados conviene adaptar para economizar recursos y saltar etapas. Quizás el problema más complejo sea el que se refiere a la transferencia de tecnología.

América Latina, y en general el Tercer Mundo, no está en capacidad de reemplazar, de inmediato, la totalidad de las tecnologías procedentes de los países avanzados, con todo y la importancia que concedemos a los esfuerzos encaminados a la creación tecnológica propia, que no son aún suficientemente significativos. Por lo tanto, por un buen tiempo más, por lo menos el llamado "sector moderno" de nuestras sociedades, tendrá inevitablemente que basarse en tecnología extranjera. Ante este hecho, la política científica y tecnológica, por lo menos en esta etapa, tiene que orientarse a crear las condiciones que permitan elegir entre las técnicas disponibles, las que en cada caso sean más adecuadas mientras, simultáneamente, se promueve, al mayor ritmo posible, la capacidad propia de creación tecno-

lógica Pero es preciso tener presente que el traspaso eficiente y sin perjuicios de la tecnología extranjera requiere que el país recipiente haya alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discernir, discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita una adaptación adecuada.¹¹ La transferencia tecnológica así realizada se asemeja al proceso de innovación y permite crear las condiciones para el fortalecimiento de la capacidad propia, que es la que en definitiva rompe con la dependencia tecnológica. De lo que se trata es de evitar la “trampa” de la imitación servil e indiscriminada, que lleva a adoptar tecnologías que exigen grandes capitales, materiales costosos, eliminan mano de obra y, a la vez, incrementan la dependencia. El desarrollo científico aumenta la capacidad para discernir entre técnicas competitivas y la habilidad para negociar licencias o patentes. Parte de la política científica y tecnológica es también la llamada “evaluación tecnológica”, que permite “determinar anticipadamente todas las influencias causadas por la aplicación de una tecnología, para evaluar la totalidad de sus ventajas y para hacer que las tecnologías contribuyan al desarrollo de la sociedad humana. Tiene como propósito disminuir al mínimo los efectos negativos de la aplicación de la tecnología, obteniendo los mayores beneficios compatibles con dicha restricción”.¹²

La prospectiva y la evaluación tecnológica, en los términos que las hemos definido, constituyen hoy en día instrumentos esenciales para la elaboración de la política científica y tecnológica nacional: la primera porque permite señalar la magnitud de las acciones que se deben emprender hoy para desviar las tendencias históricas del desarrollo, orientándose hacia la construcción de un futuro más deseable para el país, la segunda porque entrega una visión integral de todo lo que significará para la sociedad la incorporación de determinadas innovaciones en el campo técnico.

Una de las características de los países subdesarrollados es que la ciencia y la tecnología se mantienen en mundos se-

parados, por lo que uno de los objetivos de la política científica y tecnológica debe ser tratar que se establezcan fluidamente las relaciones entre ciencia y tecnología, tratar, en particular, que el conocimiento científico se utilice en el desarrollo tecnológico y que éste a su vez, *incida favorablemente en la estructura productiva de bienes y servicios* ¹³

La política científica y tecnológica debe también dar la adecuada importancia a las tecnologías tradicionales o autóctonas, que en ningún momento cabe desdeñar sino más bien revalorizar y perfeccionar por lo mismo que a través de ellas la sociedad reafirma sus características culturales propias, por lo que pueden llegar a constituir un cauce para estimular la capacidad creadora original.¹⁴ También merecen especial atención las llamadas “tecnologías intermedias”, como más apropiadas a nuestro actual nivel de desarrollo, por cuanto toman más en cuenta nuestra relativa escasez de capital y la abundancia y menor calificación de nuestra mano de obra. Pero esto no significa que nos debamos conformar con una “tecnología inferior”. Nuestra tecnología debe mantener la capacidad competitiva en lo que se refiere a costos y calidad. La preferencia por las tecnologías propias es un modo de afirmación nacional y cultural. El desarrollo endógeno de técnicas apropiadas es el resultado de un esfuerzo educativo y cultural del cual las universidades no pueden estar ausentes

El papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico

En nuestros países las universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica de la región. En el caso de Centroamérica, la encuesta realizada en 1971 por el ICAITI mostró que de los 171 institutos encuestados que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, el 43.3% depende directa o indirectamente de las universidades.¹⁵

Lo anterior pone de manifiesto el papel clave que corresponde a las universidades en cualquier programa destinado a promover el desarrollo científico y tecnológico de la región

La promoción de desarrollo científico y tecnológico representa así una tarea concreta, en la cual las universidades pueden poner en juego todos sus recursos para luchar contra una de las modalidades de la dependencia que más nos ata al subdesarrollo: la dependencia científica y tecnológica. A las universidades les corresponde principalmente estimular el espíritu creativo y la investigación científica que representa el punto de partida de todo esfuerzo de mejoramiento científico-tecnológico. A ellas les incumbe la gran responsabilidad de introducirnos, en forma autónoma y no como simple apéndice intelectual, en la civilización científica contemporánea. Las universidades tienen que participar, en forma sobresaliente, en la creación y fortalecimiento de la infraestructura científica y tecnológica indispensable a tales propósitos

Concretamente, la contribución de las universidades al desarrollo científico y tecnológico no puede desatender, entre otros, los aspectos siguientes:

- a) La activa participación en los organismos establecidos para formular y ejecutar las políticas científicas y tecnológicas nacionales. Las universidades deben tener participación institucional en estos organismos, sin que esto signifique que renuncien a su derecho a determinar sus propios programas de investigación. La autonomía universitaria y la libertad académica deben quedar plenamente protegidas. Pero ni la una ni la otra se oponen a la participación de la universidad en el diseño y ejecución de la política científica y tecnológica. Es más, tales políticas requieren del aporte crítico que quizás sólo las universidades están en capacidad de ejercer.
- b) El estudio interdisciplinario de la realidad nacional, como base para la formulación del "proyecto nacional de de-

sarrollo autónomo” y del diseño prospectivo de alternativas de civilización, diferente para nuestras sociedades.

- c) Como consecuencia de lo anterior, el análisis de las alternativas de desarrollo científico y tecnológico, teniendo como meta la superación de la dependencia científico-tecnológica actual
- d) La promoción, en su seno, de las tareas de investigación, ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión
- e) La coordinación de las actividades de investigación, en el seno de cada universidad, mediante la creación de vicerrectorías de investigación o de consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades
- f) La coordinación, a nivel regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, a fin de evitar duplicaciones innecesarias y fortalecer la infraestructura científico-tecnológica de la región
- g) La asignación de mayores recursos para las tareas de investigación, dotando a los investigadores universitarios de los elementos que requieren para el desarrollo de sus labores.
- h) El establecimiento de las tareas de investigación como núcleo fundamental de los estudios de postgrado que ofrezcan las universidades

Notas

- 1.- Ver Theotonio Dos Santos "Subdesarrollo y dependencia: la estructura de la dependencia" En: *Dependencia y cambio social* CFSO, Santiago de Chile, 1970
- 2.- Octavio Ianni "La dependencia estructural" En: *América Latina dependencia y subdesarrollo* EDUCA, 1973, p 132
- 3.- Helio Jaguaribe *Crisis y alternativas de América Latina reforma o revolución* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972, pp 37-38
- 4.- Oscar Varsavsky *Hacia una política científica nacional* Ediciones Pe-riferia, Buenos Aires, 1972, pp 9-10
- 5.- Darcy Ribeiro *La universidad nueva Un proyecto* Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, p 16 y ss
- 6.- Francisco R Sagasti: "Subdesarrollo, ciencia y tecnología una apreciación del rol de la universidad latinoamericana" En *Desarrollo científico-tecnológico y universidad* Edgardo Roeninger y otros Corporación de Promoción universitaria (CPU), Santiago de Chile, 1973, p 141
- 7 - Amílcar O Herrera: "Notas sobre la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la sociedad latinoamericana" En: *América Latina, ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad* Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1970, p 33
- 8 - *Del Plan a Plazo Medio (1977-1982)* de la UNESCO Cap IV, Ciencia y Tecnología, París, 1976
- 9 - UNESCO *El mundo en devenir, reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional* UNESCO, París, 1976, pp 57-58
- 10.- Darcy Ribeiro *La universidad latinoamericana* Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p 53

11.- Véase: Memoria de la Sexta Asamblea de la UDUAL, celebrada en la Universidad Autónoma de Santo Domingo en agosto de 1970, p 205

12.- Definición del Consejo de Tecnología Industrial del Japón

13.- Véase: Informe Final del Proyecto Col 72/040 Impulso al desarrollo de la política científica y tecnológica del programa Colombia, UNESCO-PNUJP

14.- En el análisis de alternativas tecnológicas, deben considerarse todas aquellas que están disponibles, las modernas y las antiguas, deben mirarse con mucho respeto las tecnologías tradicionales existentes en nuestros países, pues ellas suelen contener valiosos elementos surgidos de repetidas pruebas y errores de generaciones Marcelo Robert: "Consecuencias del avance científico-tecnológico en América Latina" En: *La universidad latinoamericana en la década del 80 Proyecciones del desarrollo de América Latina y su incidencia en la educación superior* CPU, Santiago de Chile, 1975, p 239

15 - Hasta ahora el estudio más completo que se ha llevado a cabo —sobre las actividades científicas y tecnológicas en Centroamérica— es el realizado en 1971 por el ingeniero Jorge Arias de Blois, director de la división de desarrollo científico y tecnológico del ICAITI, y publicado en 1975 por la OFA bajo el título *Recursos destinados a actividades científicas y tecnológicas en América Central* Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico, OFA, Washington, D C, 1975 El estudio se basó en una encuesta a 171 instituciones de la región que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, así como también de difusión del conocimiento técnico La encuesta reveló que en esas instituciones (públicas y privadas) laboraron 3 861 científicos y técnicos, de los cuales 2 298 (59%) se consideraron como científicos y 1 563 (40 4%) como técnicos La distribución por países del personal científico demostró los siguientes porcentajes: Costa Rica 14%; El Salvador 27 4%; Guatemala 21 6%, Honduras 12 5%; Nicaragua 7 6% y Panamá 16 9%. De esas entidades 27 se encontraban en Costa Rica, 31 en El Salvador, 41 en Guatemala, 23 en Honduras, 19 en Nicaragua y 30 en Panamá El 53 8% de las entidades pertenecía al sector público En cuanto al sector al cual consagraban sus actividades 29 2% lo hacía al sector agropecuario, 25 7% al de ciencias sociales, 17 5% al de ciencias exactas, naturales e ingeniería, 10 5% al de ciencias médicas y 7 0% al de industria

y minería. Los institutos encuestados informaron de un ingreso global para el año de 1970 de 148.2 millones de pesos centroamericanos. En cuanto al tipo de actividades a la cual el personal dedicaba su tiempo, los porcentajes encontrados fueron los siguientes: Investigación y Desarrollo (I+D) 72.8%; difusión 27.2%. Las actividades I+D se subdividían así: investigación básica 3.0%; investigación aplicada 66.2% y desarrollo 3.6%.

Capítulo 3

La investigación en la universidad latinoamericana

I

Que las universidades deben contribuir al adelanto del conocimiento, como una de sus funciones esenciales, es una afirmación que muy pocos están dispuestos a contradecir. Ellas son, o al menos deberían ser, las instituciones por excelencia, aunque seguramente no las únicas, donde el descubrimiento de nuevas verdades conduzca a la extensión de las fronteras de las ciencias. Incluso para algunos, como Bernardo Houssay —uno de los dos únicos premios Nobel en el campo científico que ostenta América Latina— “cronológica y jerárquicamente la investigación es su función primera, pues hay que hallar primero los conocimientos para luego enseñarlos y divulgarlos”.¹ Para este eminente científico, su contribución a la investigación fundamental es lo que confiere categoría universitaria a la labor de las casas de estudio. “Las universidades que no investigan son subuniversidades”, afirmaba categóricamente don Bernardo. Y don Alejandro Lipschutz corroboraba en Chile, con no menos convencimiento, que sin investigación científica una institución que se llamara cien veces universidad no sería tal.²

Sin embargo, destacados pensadores contemporáneos han negado, o puesto en duda, la necesidad o conveniencia de que la universidad asuma esta función. También se han levan-

tado voces que sostienen que la investigación puede menoscabar las tareas docentes y que en interés de la universidad, y de la investigación misma, ésta debería llevarse a cabo en instituciones extrauniversitarias. Esta afirmación ha sido hecha recientemente en la misma Alemania, país donde la idea de universidad ha descansado, por mucho tiempo, en la unión indisoluble de la docencia y la investigación.³ El cardenal Newman, por ejemplo, consideraba que la universidad es más que nada un lugar de enseñanza, cuyo objetivo es la disseminación y comunicación del conocimiento, más que su progreso. “Si su objeto fuera la investigación científica y filosófica, no veo por qué la universidad haya de tener estudiantes . . . ; investigar y enseñar son funciones distintas; constituyen también dones diversos y no suelen encontrarse comúnmente unidos en una sola persona”.⁴ En el mundo hispánico don José Ortega y Gasset, como es conocido, al atribuir a la universidad la función de transformar al hombre medio en un hombre culto, situándolo “a la altura de los tiempos”, no veía tampoco razón alguna para tratar de convertirlo en un hombre de ciencia. De ahí que don José, a sabiendas del escándalo que implicaba su afirmación, se atrevió a decir que “la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas” Pero esta afirmación de Ortega es necesario examinarla con extremo cuidado. Lejos está del ánimo del gran pensador español menospreciar la investigación científica. Por el contrario, la exaltaba como “una de las cosas más altas que el hombre hace y produce” De ahí que don José sostenía que la universidad no debía, por una exigencia de autenticidad, proponérsela entre sus finalidades primarias si no estaba capacitada ni disponía de los recursos para llevarla a cabo adecuadamente. Por lo mismo, Ortega delimitaba el concepto de universidad *stricto sensu*, a la institución que enseña al estudiante medio a ser hombre culto y buen profesional. El estudiante medio no debía, entonces, per-

der parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin proponía eliminar la investigación científica del torso o *minimum* de la estructura universitaria. Pero claro está que la universidad no es sólo ese torso o *minimum*. La universidad, decía Ortega, es, además, ciencia. Y no se trata de un además cualquiera, a modo de simple añadido, sino que la universidad tiene que ser, antes que universidad, ciencia, desde luego que para este filósofo “la ciencia es la dignidad de la universidad; más aún, es el alma de la universidad, el principio mismo que la nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo”.⁵

Del magisterio orteguiano la lección más importante que cabe extraer, en cuanto a la investigación, es su apelación al viejo imperativo de autenticidad, pues dado que nuestras universidades están urgidas de fomentar la investigación, es preciso también prevenirlas de uno de sus mayores enemigos: la simulación. Nada causaría más daño a esos afanes que el engaño o el fingimiento, como cuando nos atrevemos a calificar de investigación cualquiera de sus caricaturas o cuando pretendemos, sin duda llevados por la exageración o el entusiasmo, que todo profesor universitario sea un investigador. En nuestros días, el astrofísico y profesor de la Universidad de París Sud, Vladimir Kourganoff, en su polémica obra *La cara oculta de la universidad*, sostiene que lo que más ha degradado la enseñanza universitaria es la fusión de las funciones universitarias y la primacía de la investigación sobre la docencia. Esto ha conducido, según él, a que tal enseñanza se encuentre en manos de “seudodocentes que son ante todo investigadores”, pero que no tienen realmente interés por enseñar. Si se desea realmente mejorar la formación de los estudiantes, que es el fin principal de la universidad, agrega Kourganoff, es precisamente disminuir un poco el “culto a la investigación” y tomar medidas para que la enseñanza superior se componga de una mayoría de docentes realmente dignos de este nombre. La reestructuración de la carrera docente, procurando que la ap-

titud para la enseñanza sea tan importante, o más, para la promoción profesoral que las cualidades investigativas, es uno de los medios que Kourganoff propone. Las motivaciones y las cualidades para la investigación, dice, son distintas de las necesarias para la enseñanza: "Mientras que el sabio auténtico busca la alegría de comprender, para sí y sobre todo para los demás" ⁶ Pero aún con estas premisas, Kourganoff no llega a proponer la "disociación" entre la investigación y la enseñanza superior, sino una modernización de los modos en relación entre ambas actividades.

Y es que sobre el binomio docencia-investigación, desde su formulación por Guillermo de Humboldt para la organización de la Universidad de Berlín (1810), descansa la universidad moderna. Humboldt devolvió a la universidad tareas hasta entonces confiadas a las academias y sociedades científicas, señalándose como función la investigación y la formación del hombre. Sin embargo, la universidad de nuestros días no puede, sin caer en el aislamiento estéril, asumir, como recomendaba Humboldt, sus responsabilidades científicas prescindiendo de sus obligaciones sociales. La ciencia penetra ahora todos los procesos y no puede cultivarse buscando únicamente sus efectos formativos no utilitaristas, a como pedía el neohumanismo alemán. Más, a esta corriente de pensamiento le corresponde el mérito de haber colocado la investigación científica en el corazón de las preocupaciones de la universidad, decisión que tanto contribuyó al desarrollo de la ciencia, así como la concepción del Land Grant College de los Estados Unidos (Ley Morrill de 1862) estimuló luego poderosamente el desenvolvimiento de sus aplicaciones tecnológicas.

De todos estos antecedentes arranca la idea de la universidad contemporánea, que en palabras de Karl Jaspers podemos definir como "una corporación con autonomía que tiene la misión de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos". También es, y de manera algunas veces agónica, "la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el flo-

recimiento de la más clara conciencia de la época”, como lo advierte el propio Jaspers.⁷

La investigación científica y tecnológica, factor clave del proceso de transformación y desarrollo de la sociedad, no puede estar ausente de las tareas universitarias, menos aún en los países subdesarrollados, donde muchas veces sólo las universidades reúnen los recursos materiales y humanos indispensables para sustentar la actividad científica. No debe, entonces, la universidad limitarse a la simple transmisión del conocimiento, sino que debe también empeñarse en su adelanto. El problema parecería estar, más que nada, en el acento. ¿Dónde debe ponerse el énfasis? ¿En la investigación o en la docencia? ¿Cuál de estas actividades merece prioridad? Por supuesto que para quienes consideran que ambas deben estar indisolublemente unidas en la tarea universitaria, el problema no existe o sencillamente está mal planteado, pues la universidad debe procurar su mejoramiento integral, sin desmedro de ninguna de sus funciones. Pero lo cierto es que la pregunta surge en todo momento, y quienes han tenido que lidiar con la elaboración de presupuestos universitarios lo saben mejor, principalmente si los recursos son escasos y sólo hay abundancia de estudiantes. Es entonces cuando una idea clara del papel de la investigación en la universidad puede ser de extrema utilidad.

Compartimos el criterio de quienes como Leopoldo Zea consideran que “docencia, investigación y difusión de la cultura son expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades: la educativa”. En este sentido, todo cuanto se haga por el mejoramiento de la docencia, a condición que sepamos utilizar los atributos formativos o educativos de la investigación. Esto no significa que aceptemos el criterio de que la investigación en la universidad es un subproducto de la docencia. En realidad ambas no se excluyen, sino que se complementan y se enriquecen mutuamente, por lo que no se trata de

una opción sino de una correcta planificación y coordinación. “La docencia y la investigación, escribe el profesor centroamericano José Mata Gavidia, no son dos modalidades desarticuladas, ni mucho menos la investigación es un satélite de la docencia, ni viceversa: ambas forman un sistema centroeducativo”⁸

Sin embargo, el criterio de que la actividad docente tiene prioridad en la universidad cuenta también con muy distinguidos sustentadores. Por ejemplo, el ex rector de la Universidad de Concepción (Chile) doctor David Stitchkin Branover, sostuvo en un seminario convocado por el CONESCAL, que la universidad tiene como función matriz la “docencia-formativa” del conocimiento y el manejo de las disciplinas que constituyen su objeto para la formación de profesionales poseedores de una sólida preparación en el campo de su disciplina y capaces de proseguir por sí solos el perfeccionamiento de su ciencia, arte o conocimiento. La función investigativa la cumple la universidad a través de la de la docencia y “la cumple en plenitud cuando en la función docente alcanza el grado de excelencia que le exige su jerarquía”. La excelencia en la función docente genera luego las dos funciones que emanan de ella y a la vez la complementan. la investigación y la extensión o difusión. Por lo tanto, no es “condición insoslayable que se realice la investigación en los centros de educación superior. Basta —y sobradamente— que la educación superior la genere o estimule. Pero no debe emprenderla en detrimento de su función docente”.⁹

Nuestro criterio es que si bien la investigación en la universidad debe estar en simbiosis con la formación y el adiestramiento de las nuevas generaciones, no debe reducirse a un papel subalterno en relación con la docencia, mucho menos cuando se trata únicamente de la docencia de las profesiones liberales. Esto sería perjudicial para el desenvolvimiento de la ciencia misma. En la universidad, la investigación tiene dere-

cho a su lugar propio, más en interés de ella misma y de las tareas formativas que incumben a la educación superior, debe contribuir no sólo al descubrimiento de nuevas verdades sino también a la transmisión de los métodos que permiten tales hallazgos, lo que precisamente garantiza la continuidad de la búsqueda. En la universidad la investigación, como dice Julián Marías, es la que vivifica todas las demás funciones. Además, la investigación universitaria no se concibe sin la divulgación de sus logros, de sus procedimientos y la crítica constante de sus resultados y de sus aplicaciones. La imagen misma de la universidad contemporánea tiene mucho que ver con sus aportes al progreso de la ciencia y a la indagación de los problemas que se dan en su contexto social, para los cuales tienen la obligación ineludible de proponer soluciones. Y esta afirmación es válida tanto para las universidades de los países avanzados como para las de los países subdesarrollados. Porque, digámoslo de una vez, no es cierto que la investigación científica sea un lujo que sólo los países desarrollados se pueden permitir. Hay un amplio campo de investigación, aun de la llamada básica o fundamental, que es accesible a las posibilidades de nuestros países. Claro que demanda una adecuada asignación de recursos; recursos que por otra parte existen pero que, desafortunadamente, se destinan con frecuencia a otros propósitos, como, por ejemplo, excesivos e inútiles gastos militares. Por lo tanto, constituye una falacia la afirmación de que por la escasez de recursos los países tienen que optar entre el cultivo de la ciencia o de la simple tecnología, limitándose a importar los frutos de la ciencia hecha en otras latitudes. "Esta última alternativa nos condenaría a una perpetua dependencia científica y técnica, y a la aceptación del subdesarrollo como una fatalidad contra la cual nada podemos hacer". Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia y a adoptar las tecnologías extranjeras, jamás podrán constituirse en sujetos de su propia historia. De ahí que en la médula de los esfuerzos encaminados a promover el

desarrollo integral de un país y su liberación, se encuentra el esfuerzo destinado a la investigación científica y técnica así como la formulación de una adecuada política de desarrollo científico y tecnológico.

América Latina, como región, destina tan solo entre el 0.2% y el 0.5% del Producto Nacional Bruto (PNB) a investigación, o mejor dicho a sus sistemas ID (Investigación y Desarrollo), lo que representa cerca de 200 a 300 millones de dólares al año. Países pequeños como Holanda o Suecia destinan sumas mayores a igual propósito.

En cuanto a la validez general del argumento referente al bajo ingreso de los países de la región, se puede señalar, dice Amílcar Herrera, que mientras Argentina y Venezuela dedican al ID el 0.2% de su PNB, la Unión Soviética, Japón e Israel, con ingresos per cápita del mismo orden de magnitud, destinan entre el 1.1% y el 2%. Conviene recordar, además, que China, con un ingreso per cápita inferior al de los mencionados países, invierte alrededor del 1.5% de su PNB en ciencia y tecnología.¹⁰ El 95% de la investigación científica que se realiza en el mundo se concentra en unos 30 de los países más avanzados, mientras que los restantes 100 países que representan más de 2/3 de la población mundial sólo llevan a cabo el 5% restante.

El llamado *gap* científico y tecnológico que nos separa de los países desarrollados es cada vez más apreciable. Y "lo grave, como apunta Risieri Frondizi, no es la distancia que nos llevan, sino la diferencia de velocidades"¹¹ A las universidades latinoamericanas les corresponde buena parte de la respuesta a ese desafío, si bien es evidente que muy poco podrán hacer si nuestros países no se deciden a formular una política científica y a adoptar las medidas institucionales y las estrategias destinadas a instrumentarlas. Veamos ahora cuál es la situación de la investigación científica en nuestras universidades y qué posibilidades tiene su futuro desenvolvimiento

II

Buen número de los científicos sociales latinoamericanos que han especulado en el campo tan novedoso de la sociología de la ciencia, afirman que la causa más profunda y el mayor obstáculo para nuestro desenvolvimiento científico y técnico es nuestra situación de subdesarrollo y dependencia. En otras palabras, sostienen que el atraso científico no es una de las causas del subdesarrollo, sino una de sus consecuencias. Es más, aseguran que "si no se tiene en cuenta esta relación determinante entre sociedad y sistemas científicos, cualquier planificación del desarrollo de la ciencia, con miras a convertirla en un verdadero instrumento de progreso y transformación social, está condenada al fracaso"¹² En último análisis, sostiene un informe de la OECD, la debilidad de las actividades técnico-científicas obedece fundamentalmente al subdesarrollo que mantiene estructuras económicas en las cuales la ciencia y la técnica juegan un papel secundario, más precisamente, que no demandan conocimientos científicos para la producción". Esto quiere decir que, en definitiva, es imposible abordar el problema del atraso científico y técnico de América Latina, y por lo mismo de la investigación, sin relacionarlo con los factores esenciales que condicionan el subdesarrollo de la región y que configuran a nuestros pueblos como países periféricos con respecto a las llamadas economías centrales, con toda la constelación de consecuencias socioeconómicas, políticas, culturales y científicas que esto conlleva. Por lo tanto, corresponde insertar el esfuerzo por el mejoramiento de la investigación y la ciencia dentro de la estrategia global encaminada a superar la dependencia y el subdesarrollo. Dentro de esta línea se pronunció la conferencia de ministros de educación convocada por la UNESCO en Venezuela, en 1971, cuando declaró que es necesario "dar importancia básica a la ciencia y la tecnología en el proceso de desarrollo, lo que debe traducirse en una política científica y tecnológica claramente definida dentro de

la política de los gobiernos” “orientada en un sentido liberador de la dependencia económica”.¹³

Como corolario de lo antes dicho, se observa en América Latina un profundo desajuste entre la naturaleza de nuestro incipiente desarrollo industrial y la infraestructura científico-tecnológica, particularmente con la labor que en este campo llevan a cabo nuestras universidades. En nuestros países, como en otras regiones sujetas a dependencia, la actividad productiva ha incorporado adelantos tecnológicos que no provienen de nuestro propio esfuerzo de investigación y adaptación sino de una simple transacción, muchas veces indiscriminada, de otros países, por lo que, en lugar de contribuir a nuestro avance técnico, no hacen sino acentuar nuestro rezago y dependencia, amén de los efectos sociales que una traslación tecnológica no selectiva produce en cuanto a la generación de hábitos de consumo que no corresponden a nuestro nivel de desenvolvimiento y productividad. En términos generales, la industria se desarrolla en nuestros países según tecnologías importadas y patentes arrendadas

El sistema existe junto a las universidades sin relacionarse con ellas. Los científicos que forman las universidades no tienen oportunidad de emplear en las industrias lo que aprendieron en aquellas. Es decir, todo lo contrario de lo que sucede en los países desarrollados donde el avance científico y tecnológico es el elemento dinámico central de sus economías, tanto en las sociedades capitalistas como en las socialistas. De ahí la “fuga de cerebros”, o sea el traslado de recursos humanos altamente calificados de los países relativamente más pobres, donde las universidades producen especialistas que una economía dependiente tecnológicamente no necesita, hacia las economías céntricas que exigen un número creciente de especialistas calificados, que sus propios sistemas universitarios no pueden satisfacer.¹⁴ Esta situación es la que fundamenta la tremenda afirmación hecha por José Leite Lopes, quien sos-

tiene que: "Si se llegara a cerrar una de las grandes universidades de un país de América Latina, el sistema económico de ese país no sufriría ninguna alteración". "La economía continuaría, como ha sucedido en el pasado, dependiendo de la técnica externa que el país compra o arrienda, como si fuese una facultad histórica" ¹⁵

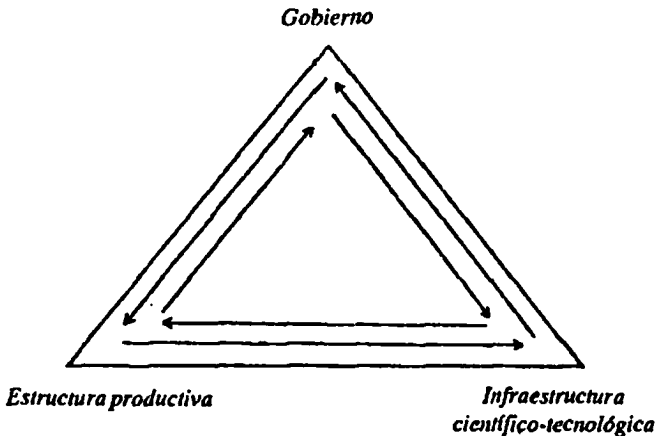
El problema del desarrollo científico-tecnológico, con el cual se encuentra íntimamente relacionada la problemática de la investigación, es, como puede verse, sumamente complejo "Bastante más complicado, advierte Oswaldo Sunkel, que la simple creación de la carrera de investigador y de condiciones salariales adecuadas, el establecimiento de algunos laboratorios en las universidades o fuera de ellas, la multiplicación de los cargos de investigador, la creación de comisiones de investigación científica y tecnológica y su dotación con ciertos recursos, etcétera. Si la sociedad, y especialmente su sistema productivo, es una estructura refleja, simple copiadora e imitadora de otras sociedades, la investigación científica resulta en verdad innecesaria, es disfuncional y no tiene utilidad práctica alguna. No obstante las bien intencionadas iniciativas que se pueden emprender esporádicamente, no se logrará en esas sociedades, en forma sistemática y acumulativa, acopiar los recursos financieros, los estímulos salariales y de prestigio social, los laboratorios, las plantas-pilotos, las instalaciones, y los equipos científicos, ni mucho menos las instituciones, vinculaciones estatales y empresariales y las políticas científicas públicas y privadas necesarias para arraigar en la sociedad la actividad técnico-científica como un esfuerzo permanente y socialmente necesario" ¹⁶ Lo que cabe, pues, es insertar, incorporar la ciencia y la tecnología en la trama del desarrollo latinoamericano, lo cual necesariamente implica un proceso político consciente para saber dónde y cómo innovar.

A Jorge Sábato se debe una lúcida formulación teórica de la necesaria interrelación que debe existir entre el gobierno, la

estructura productiva y la infraestructura científico-técnica, para dar base sólida al desenvolvimiento de las ciencias y la tecnología y asegurar su efectiva contribución al desarrollo de nuestros países. Es la famosa tesis del “triángulo científico-tecnológico”, que ha sido ampliamente divulgada y que incluso, en cierta forma, acogió el llamado “Consenso de Brasilia”, que es el documento final de la “Conferencia Especializada sobre la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina” (CACTAL) celebrada en Brasilia en mayo de 1972, convocada por la OEA. En este documento se dice que “la estrategia global de desarrollo científico y tecnológico debe procurar la vinculación y coordinación continuas de las actividades pertinentes del sector gubernamental, el sector productivo, el sector financiero y el sistema científico y tecnológico”

“La experiencia histórica demuestra que este proceso político (saber dónde y cómo innovar) constituye el resultado de la acción múltiple y coordinada de tres elementos fundamentales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas: el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica. Podemos imaginar que entre estos tres elementos se establece un sistema de relaciones que se representaría por la figura geométrica de un triángulo en el cual cada uno de ellos ocuparía su vértice respectivo. El vértice infraestructura científico-tecnológica está constituido por el sistema educativo, que produce los hombres que protagonizan la investigación: científicos, tecnólogos, etc., los laboratorios, institutos, centros, plantas-pilotos, donde se hace la investigación, el sistema institucional de planificación, promoción y coordinación de la investigación (consejos nacionales de investigación); los mecanismos jurídico-administrativos y los recursos económicos y financieros aplicados a su funcionamiento. El vértice estructura productiva, es en sentido general, el conjunto de los sectores productivos que proveen los bienes y servicios que demanda una determinada sociedad. El vértice gobierno, por su parte,

comprende el conjunto de papeles institucionales que tienen por objeto formular políticas y movilizar recursos de y hacia los vértices de la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica, a través de los procesos legislativos y administrativos".¹⁷ A las relaciones que se producen en el interior de cada vértice Sábato las llama interrelaciones, las que se producen entre los vértices las denomina interrelaciones; las que se producen entre los vértices las denomina interrelaciones y las que se generan entre el triángulo o uno de sus vértices con el contorno externo reciben el nombre de extrarrelaciones "A partir de la gran revolución científico-tecnológica de la segunda mitad del siglo XIX, es imposible, asegura Sábato, imaginar un esfuerzo sostenido y constante en ciencia y tecnología, sin tener en cuenta un presupuesto básico que la generación de una capacidad de decisión propia, en este campo, es el resultado de un proceso deliberado de interrelaciones entre el vértice gobierno, el vértice infraestructura científico-tecnológica y el vértice estructura productiva. Este proceso se establece a través del flujo de demandas, que circulan en sentido vertical (interrelaciones recíprocas entre el vértice-gobierno y los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva), y en sen-



tido horizontal (interrelaciones recíprocas entre los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva).

“En una sociedad, agrega Sábato, donde funciona el triángulo de relaciones, las aperturas que se realicen hacia el exterior en materia de exportación de la ciencia y de tecnología original o de adopción de tecnología importada, producen beneficios reales a corto o largo plazo. Las sociedades que han logrado integrar el triángulo científico-tecnológico, disponen de una capacidad de creación y de respuesta frente a otros triángulos de relaciones externas a las mismas. Distinta es la situación cuando las extrarrelaciones tienen lugar entre vértices dispersos no interrelacionados entre sí y un triángulo científico-tecnológico plenamente integrado. Es éste uno de los problemas centrales que deben resolver las sociedades latinoamericanas, ya que en nuestro continente se han producido desarrollos parciales de los vértices de la base del triángulo, que manifiestan una tendencia, cada vez marcada, a vincularse independientemente con los triángulos de relaciones científico-tecnológicas de sociedades altamente desarrolladas...” El éxodo de talentos es la típica consecuencia de la falta de interrelaciones entre los tres vértices. Los científicos e investigadores latinoamericanos, faltos de incentivos, se relacionan con una infraestructura científico-tecnológica del exterior. En América Latina no existe un sistema de relaciones como el descrito ni hay conciencia acerca de la necesidad impostergable de establecerlo. Entonces la estrategia a seguir es establecer estas relaciones en unidades limitadas que puedan servir de modelos para implantar nuevos triángulos con dimensiones más amplias. El sector gubernamental tiene que formular una política tendiente a acoplar la infraestructura científico-tecnológica al proceso productivo. Luego será preciso pensar en la integración científico-tecnológica de América Latina, diseñando un triángulo de interrelaciones que comprenda a todo el continente. La “innovación”, que tanto necesitamos, es

el producto natural de un sistema de relaciones como el descrito. Superar los obstáculos que impiden establecer estas relaciones no es, por supuesto, tarea de un día, porque ellos se encuentran en la raíz misma de nuestro sistema cultural en los valores, actitudes y creencias que orientan el comportamiento de los sujetos colocados en cada uno de los vértices del triángulo

Esto nos lleva a la consideración de otro de los factores limitantes del progreso de la investigación lo que se ha dado en llamar el carácter histórico de nuestro atraso científico. El predominio del pensamiento aristotélico-tomista como filosofía oficial de los pueblos ibéricos, desde mediados del siglo XVI hasta bien avanzado el siglo XVIII, la época precisamente de la gestación de la ciencia moderna, ha sido señalado como una de las causas de la marginación de España y de sus colonias, de la revolución industrial y del progreso científico. Difícilmente podían crearse una tradición y un espíritu proclive a la ciencia y a la indagación, en una sociedad enclaustrada en una ortodoxia rígida, dogmática y medievalizante. Mientras otros países de Europa se incorporaban a la revolución industrial y, por lo mismo, a los albores de la revolución científica, abandonando el paradigma aristotélico y adoptando el galileico, los pueblos ibéricos siguieron aferrados a la escolástica, a la ilusión del mercantilismo metálico o "bullonismo" y al inmovilismo social. La colonización española trajo al Nuevo Mundo, como no podía dejar de ocurrir, las características básicas de la cultura y de la estructura social, económica y política de la metrópoli.¹⁸ De ahí que las universidades que la Corona española creó en sus colonias, escasamente contribuyeron al arraigo y desenvolvimiento de la ciencia por la extemporánea vigencia del pensamiento aristotélico-tomista en su enseñanza, al influjo de un espíritu de contrarreforma contrario a la introducción de los métodos experimentales. Sólo algunas de estas instituciones lograron salir, en sus últimos años, de su le-

targo escolástico y abrirse a la ciencia moderna, promovida por los aires de la Ilustración borbónica. Si bien, como hemos visto, nuestro atraso científico y tecnológico tiene su causa más profunda en la situación de dependencia, no es menos cierto que la universidad colonial estuvo lejos, por los esquemas mentales que difundió, de favorecer la incorporación de la ciencia y de la investigación. La inferioridad de España en el campo de las ciencias, pese a su extraordinario desarrollo en las letras y las artes es, por cierto, un fenómeno que ha merecido hondas reflexiones de parte de las mentes españolas más lúcidas. En el siglo XVIII, el padre Feijoo escribía “Acá ni hombres ni mujeres quieren otra geometría que la que ha menester el sastre para tomar bien la medida” Madariaga, en nuestros días habla de la “ausencia casi total de los españoles en la ciencia. Ni ayer ni hoy. Nos hemos pasado el siglo viviendo a expensas de Ramón y Cajal; y ahora parece que intentamos vivir a costa de Severo Ochoa”.¹⁹ En América Latina, por décadas, hemos vivido a expensas de don Bernardo Houssay.

Como consecuencia de esa tradición y de los valores que la informan, nuestros sistemas educativos no han estimulado la formación de un espíritu crítico e inquisitivo, indispensable para que surjan las vocaciones científicas, ni se ha otorgado a la creación científica y técnica la misma importancia que se concede a otras manifestaciones del espíritu, como las artes y las humanidades. La preponderancia de una enseñanza enciclopédica, libresca y memorística, sigue siendo una de las características de nuestra educación, y lo cierto es que el mejoramiento de la enseñanza científica y de la investigación hunde sus raíces en los primeros niveles del sistema educativo, que es donde se forman los hábitos de estudio y las actitudes mentales. Y pese a los esfuerzos que en los últimos años se han hecho por diversificar la enseñanza, los ministros de educación de América Latina, reunidos en la conferencia de Caracas antes mencionada, pudieron constatar, en cifras de la

UNESCO, que en los últimos años y contra todas las expectativas, se registra una tendencia a la disminución de la importancia porcentual de la matrícula en disciplinas científicas y tecnológicas en la educación superior latinoamericana.

Dicho esto, veamos ahora cuales son los obstáculos para la investigación que provienen de las propias universidades

El modelo estructural de la universidad latinoamericana tradicional no dejó lugar a la ciencia ni a la investigación. Construida sobre un esquema eminentemente profesionalista, la universidad latinoamericana clásica se preocupó más por las aplicaciones profesionales de la ciencia que por la ciencia misma, que se redujo así a su posición subalterna. El modelo tampoco contempló la investigación científica como tarea de la universidad. Ciencia e investigación estuvieron ausentes del diseño al momento que se produjo la adopción por nuestras incipientes repúblicas del patrón universitario francés o napoleónico. Este arquetipo, que con justa razón ha sido calificado en su propio país de origen como esencialmente antiuniversitario, significó la ruptura de la unidad institucional y académica de la universidad y su sustitución por un conglomerado de escuelas profesionales, sin nexos entre sí. Pero, mientras en Francia, Napoleón confió a las academias e institutos las tareas de cultivar y ampliar la ciencia, nuestros próceres olvidaron o descuidaron la academia. La verdad es que las necesidades de ciencia y tecnología en las sociedades latinoamericanas del siglo XIX y principios del presente siglo se mantenían en un nivel muy modesto. El esquema napoleónico tenía su razón de ser en la Francia del imperio. Como se sabe, Napoleón se propuso, a través de la Universidad de Francia, promover la unificación política y cultural de la nación francesa y proveerla de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales más perentorias, todo bajo la égida de un Estado fuerte y centralizado. Entre nosotros, en cambio, destruyó el concepto de universidad, que

mal que bien se había plasmado en las universidades coloniales, hizo prácticamente imposible el arraigo de la ciencia por el sobreénfasis profesional; burocratizó nuestras casas de estudio y las supeditó a la tutela del Estado. Las corrientes iluministas, primero, y las positivistas, después, así como la admiración exaltada por todo lo que de Francia provenía, que predominó en los cenáculos emancipadores, llevó a la República a escoger el esquema de Napoleón cuando se propuso reformar la universidad colonial, que tampoco respondía a las nuevas circunstancias. Esta, como vimos antes, no había sido albergue propicio para la ciencia y la investigación. Si bien hubo en nuestro período colonial destacados científicos, no fue la universidad la sede de sus inquietudes, salvo en aquellas que se abrieron a la Ilustración. Muy poca ciencia podía salir de aquellos claustros donde casi sólo se escuchaba el rumor de silogismos, réplicas y repeticiones. La poca ciencia que existía no se cultivó ahí sino en las sociedades creadas por los sabios americanos. Estos fueron los auténticos hombres de ciencia que Alejandro de Humboldt encontró en su célebre viaje por América y que tanta admiración le causaron. “América, nos dice Arciniegas, se fue llenando de sociedades literarias, de tertulias científicas. La universidad conservaba la bombilla, las chirimías, los atabales”²⁰ Al emigrar la ciencia de sus aulas la suerte de la universidad colonial quedó sellada. La República no hizo sino certificar su defunción. Pero en vez de buscar la renovación de las augustas y antañonas casas de estudio siguiendo la brecha abierta por los sabios americanos, que constituía una respuesta original que quizá hubiese conducido al arraigo de la ciencia entre nosotros, se decidió por la importación de un modelo extranjero, cuyo profesionalismo ahogó los últimos vestigios de ciencia que quedaban. Fue éste el primer caso de “modernización refleja”, como diría Darcy Ribeiro, que inauguró nuestra tendencia a innovar en materia universitaria copiando modelos de países extranjeros.

Desde entonces, la reforma universitaria entre nosotros y los esfuerzos por introducir la ciencia y la investigación en nuestras universidades, tienen que proponerse, necesariamente, la superación del esquema decimonónico. La universidad latinoamericana clásica produjo los profesionales requeridos por las necesidades sociales más urgentes, aunque su número jamás correspondió a las verdaderas necesidades de las nuevas sociedades. El nuevo modelo desplazó al clérigo como figura central de la universidad y lo sustituyó por el abogado, que fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo pasado y principios del actual. El abogado, formado en el derecho romano, y el código civil de don Andrés Bello, asumió las más importantes funciones sociales y le correspondió estructurar jurídicamente a las nuevas naciones. Como bien dice George Waggoner en su estudio comparado de la educación superior de los Estados Unidos y de Latinoamérica:

Las universidades profesionalizadas del siglo XIX siguieron sirviendo a la reducida minoría de la clase dominante, perdieron el escaso interés en la investigación que existía en algunas de las universidades coloniales del siglo XVIII, y se concentraron en la tarea de la educación profesional, bajo estricta dependencia del gobierno y sumisión a él.²¹

La Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades y que marca el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas, incluyó entre sus vigorosas denuncias la del atraso científico de las universidades latinoamericanas.

La ciencia, dijo el célebre Manifiesto Liminar, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en el recinto.

Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras universidades seguían siendo “los virreinos del espíritu”. Estaban, como agudamente apuntó don Valentín Letelier a fines del siglo pasado, “admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia”

La Reforma de Córdoba, que democratizó la estructura del gobierno de nuestras universidades, recuperó para ellas su autonomía y subrayó la misión social que les incumbe cumplir, dejó prácticamente intacta la organización académica, por lo que la universidad siguió siendo una simple “agencia correlacionadora de escuelas profesionales aisladas” y una “abstracción institucional”. Los institutos de investigaciones que se crearon no pasaron de ser “cátedras glorificadas”, pues generalmente dependían de una cátedra a cargo de un profesor que había logrado prestigio o influencia política suficientes como para obtener que se le adscribiera un instituto, que naturalmente debía contribuir más a acrecentar su prestigio personal que al cultivo de la ciencia. Por lo común las labores de estos institutos, pese a que eran una evolución de ciertas cátedras, no guardaban ninguna relación con la docencia y vivían como cuerpos extraños injertados en el organismo universitario, donde muchas veces las relaciones públicas hacían más por su prestigio que la labor propiamente investigativa. Y es que el trabajo científico, como bien dice Munizaga Aguirre, es el “lecho de la verdad” en que el individuo tiene que exhibirse desnudo, y ninguna condición académica formal es suficiente, sino la auténtica creación y honradez de la obra productiva. No existe el título de “investigador”, como tampoco existe el de “poeta” o “novelista”. Se es investigador o no, como se es poeta o novelista, únicamente por la obra realizada.²² Luego, la existencia en una universidad de institutos de investigaciones y de “plazas” de investigador, no es por sí sola garantía de que en esa universidad realmente se haga investigación.

En la estructura académica que Córdoba dejó intacta predominaron la cátedra y la enseñanza profesional. Por décadas en América Latina fue posible estudiar medicina, pero no biología; ingeniería civil, pero no matemática; farmacia, pero no química. Además, los cuerpos docentes y discentes estaban integrados principalmente por profesores y estudiantes de dedicación parcial, cuando no tangencial o accidental, a las labores universitarias. En estas condiciones, el ambiente para el desarrollo de la investigación no existía. Esto no significa que durante toda esa época no se haya realizado alguna investigación en nuestras universidades o institutos, pero la que tuvo lugar se debió más que nada al esfuerzo de extraordinarias personalidades que tuvieron que luchar en contra de condiciones adversas y contra la ausencia casi total de interés por este tipo de actividades. Estos pioneros, cuya labor alcanzó en algunos campos renombre mundial, merecen toda nuestra admiración y respeto por la extraordinaria labor que realizaron.

En resumen, los obstáculos a la investigación, provenientes de la propia universidad suelen ser entre otros, los siguientes: *a)* su propia estructura académica profesionalizante, *b)* la preponderancia de la cátedra unipersonal, *c)* la escasez de profesores de dedicación exclusiva (en términos de "dedicación exclusiva psicológica"); *d)* el recargo de labores docentes sobre los pocos profesores de dedicación exclusiva, *e)* poco dominio por parte del cuerpo docente de los métodos de investigación y predominio de los métodos tradicionales, *f)* limitación de recursos financieros y materiales, incluyendo la pobreza y deficiencia de organización de las bibliotecas y laboratorios, *g)* falta de estímulos adecuados para alentar las vocaciones científicas, *h)* deficiente reglamentación de la carrera docente; *i)* falta de coordinación, dentro de la universidad, de la poca investigación que se lleva a cabo en ella y ausencia de mecanismos de coordinación a nivel nacional o con otras universidades del mismo país, *j)* predominio de la investigación de tipo unidisciplinario, por lo mismo que en ge-

neral es, o suele ser, una extensión de la cátedra y un subproducto de la docencia, *k*) falta de vinculación de los temas a investigar con las prioridades que exige la problemática nacional, y tendencias a investigar temas en boga en los países avanzados, llegándose, en casos extremos, a la simulación de modales y estilos extranjeros. Pobreza, pues en pocas palabras, de adecuación y autenticidad, y; *l*) falta de “masa crítica” capaz de sustentar un ambiente de investigación

Las preocupaciones por una reforma académica a fondo de nuestras universidades, que surgieron en casi todos nuestros países más o menos hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial, han cambiado el panorama universitario latinoamericano. Numerosas universidades han emprendido importantes esfuerzos encaminados a restablecer la concepción unitaria de la universidad, superar el énfasis profesionalista, introducir la educación general como parte de la formación de todo universitario; organizar la docencia por departamentos, llegándose incluso, en algunos países, a la abolición total de las cátedras de la estructura universitaria; crear facultades, centros e institutos encargados de impartir las disciplinas fundamentales del conocimiento (facultades de ciencias y letras, centros de estudios generales, institutos de ciencias básicas), a cuyo cargo está la docencia de estas disciplinas para toda la universidad y su cultivo con independencia de sus aplicaciones profesionales inmediatas, etcétera. En forma concomitante, se han hecho esfuerzos por aumentar el número de profesores de tiempo completo y dedicación exclusiva, reglamentar adecuadamente la carrera docente, organizar programas de mejoramiento del profesorado universitario, revisar las escalas de salarios y de las prestaciones sociales, etcétera. No vamos a referirnos aquí a todos los aspectos de lo que se ha dado en llamar la “segunda reforma” de la universidad latinoamericana. Tan sólo nos limitaremos a los aspectos relacionados con la investigación, adelantando que existe consenso de que pese a los notables progresos logrados, las reformas académicas introducidas no han tenido, al menos

en lo que a la investigación se refiere, todos los efectos deseados

Si bien las propuestas que se han formulado y las experiencias que se están llevando a cabo en cuanto a la reforma estructural de nuestras universidades, insisten en la idea de una estrecha vinculación entre la docencia y la investigación, la adopción de métodos activos de enseñanza, énfasis en el trabajo individual del estudiante, etcétera, aún la investigación tiene mucho camino que recorrer en nuestras universidades para lograr verdadera carta de ciudadanía. Y es que la investigación no puede crearse por decreto o por una simple resolución de un consejo universitario ni es posible improvisar a quienes tienen que llevarla a cabo. ¿Qué podemos entonces hacer? Porque, evidentemente, nuestras universidades no pueden desatender la investigación. Ellas representan la columna vertebral del sistema ID (Investigación y Desarrollo) de nuestros países, ya que en ellas se encuentran los recursos humanos altamente calificados capaces de promover. Además, a nuestras universidades les incumbe buena parte de la tarea de introducir a nuestro continente en la civilización científica contemporánea, lo que no puede alcanzarse sin investigación. La universidad tiene que participar en forma sobresaliente en la creación de la infraestructura científica y tecnológica, indispensable a tales propósitos, y contribuir al estudio sistemático, racional y objetivo de los problemas que conciernen a nuestro desarrollo integral. Según Darcy Ribeiro, nuestro desafío es nada menos que “rehacer la ciencia —tanto las humanas como las ‘deshumanas’— creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades, como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación” “Tenemos que proponernos, agrega, el dominio del saber científico moderno, como el lenguaje fundamental de la civilización emergente, al cual no se puede desconocer para no marginarse culturalmente del mundo de nuestro tiempo”.²³

Esto nos lleva a la tercera y última parte de nuestro ensayo, en la cual nos permitiremos exponer algunas sugerencias en cuanto a la promoción de la investigación científica en nuestras universidades.

III

En primer lugar, tenemos que comenzar por “desbastar el bosque de los prejuicios” en torno a la investigación que está al alcance o que deben llevar a cabo países subdesarrollados como los nuestros. Hay varios prejuicios que es preciso superar:²⁴

1. Los países en desarrollo deberían dar prioridad a la ciencia empírica antes que a la teoría. La verdad es que toda praxis exige una teoría y no hay ciencia empírica sin fundamentación teórica. La ciencia moderna es la síntesis de experiencia y teoría. Luego, lo que cabe es fomentar la investigación teórica y sus contactos con la investigación empírica.
2. La ciencia y las investigaciones en los países subdesarrollados no pueden aspirar a la universalidad. Su mejor contribución puede estar en el estudio de las particularidades que no se dan en ninguna otra parte. Lo cierto es que “toda ciencia es universal o no es ciencia sino folklore”. Debe estimularse el estudio de los problemas nacionales, pero deben ser tratados al nivel internacional de la ciencia. “Las peculiaridades nacionales, dice Bunge, deben recibir especial atención, tanto para enriquecimiento del saber universal como para su eventual utilización. Pero todo objeto o problema típico debería tratarse con el método y el fin universal de la ciencia. Biología del trópico, bien. Biología tropical, no. No más provincialismo científico...” “Limitar la investigación a lo autóctono es rebajar trágicamente el nivel de la investigación”.

- 3 En nuestros países la ciencia pura es un lujo, por lo que se debe comenzar por la tecnología, postergando todo esfuerzo en ciencias básicas. Luego, lo que deben hacer nuestras universidades es investigación aplicada, orientada o interesada, pero no pura

En verdad, la tecnología moderna no es más que ciencia aplicada “la producción de granos se mejora seleccionando semillas con ayuda de la genética y la ecología” “La criminalidad y otros problemas sociales no se resuelven aumentando la fuerza policial sino efectuando reformas económicas, sociales y educacionales y todas estas reformas exigen estudios económicos, sociológicos y psicológicos” Lo cierto es que, como bien dice Luis Scherz, la universidad debe ser la casa de la ciencia y no simplemente de la tecnología. “Toda tecnología flota sobre un océano de hallazgos científicos de los cuales se nutre; librada a sí misma no llega muy lejos” . “Quien sepa leer una página de ciencia podrá leer un libro de tecnología; quien sepa leer una página de tecnología sabrá sólo eso” ²⁵ La investigación básica es la que contribuye a dar su fisonomía propia a una universidad. La creación de estudios de postgrado no puede prescindir del desarrollo de la investigación desinteresada, que por sus fecundos resultados deviene en la más interesada de las investigaciones. Se preguntaba Santiago Ramón y Cajal “¿Habrá alguno tan menguado de sindéresis que no repare que allí donde los principios o los hechos son descubiertos brotan también por modo inmediato, las aplicaciones?” Obviamente, como en América Latina nuestras empresas llevan a cabo muy poca investigación tecnológica, resulta indicado que tal investigación se extienda también a nuestras universidades, aunque no la asuman en su totalidad. La investigación básica es la que mejor genera la actitud y la tradición científica. Además, como ha sido señalado, el tras-

paso eficiente de la tecnología sólo puede efectuarse si el país recipiente ha alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita adaptar adecuadamente la tecnología extranjera. Luego, las universidades de la región tienen una responsabilidad también en el desarrollo de la investigación aplicada.

Pero sería absurdo postergar el desarrollo de la ciencia aplicada hasta alcanzar un alto nivel en la ciencia pura. Esto podría llevarnos a descuidar los problemas apremiantes de nuestras colectividades que exigen pronta atención. Luego, lo que cabe es fomentar tanto la investigación básica como la orientada. Y no se crea que la investigación pura es del dominio exclusivo de la *big science*. Debemos ser ambiciosos, pero realistas. No se trata de aspirar a que nuestras universidades comiencen por hacer física experimental de las altas energías. Existe, sin embargo, un amplio espectro de campos o temas dentro de la ciencia pura que están al alcance de nuestras posibilidades, principalmente si procuramos sumar esfuerzos a nivel latinoamericano. Como bien dice Mario Bunge, no podemos competir en instalaciones costosas, pero sí en cerebros, a condición de atraer al campo de la ciencia y la investigación a nuestros mejores talentos.

4. Nuestras universidades deberían dar prioridad a la investigación y desarrollo de las ciencias naturales más que a las sociales, pues las ciencias naturales tienen más posibilidades de contribuir al avance tecnológico y, por lo mismo, al incremento de la producción. Esto condujo, en épocas recientes, a concentrar todos los esfuerzos en el mejoramiento de las ciencias básicas, hacia las cuales se canalizó casi toda la cooperación internacional, con grave descuido de las ciencias humanas y sociales. Afortunadamente, el equilibrio tiende a restablecerse. Y es que en paí-

ses con tan graves como urgentes problemas sociales no puede de ningún modo descuidarse o postergarse el cultivo de las ciencias sociales. El estudio de los aspectos sociales de nuestro desarrollo debería ser, por cierto, una de las más altas prioridades de nuestras tareas de investigación. Todo graduado universitario debería tomar un buen curso de ciencias sociales y participar en un seminario de investigación que le ponga en contacto directo con la realidad de su país. Todas las ciencias del hombre deben merecer atención adecuada, pues de lo contrario se podrían propiciar serios desequilibrios en el interior de nuestras universidades. Uno de los campos donde la investigación estuvo menos desarrollada entre nosotros fue precisamente el de las ciencias sociales, donde hasta hace pocas décadas predominó una enseñanza eminentemente teórica, una "sociología de la cátedra", digamos, sin ninguna o escasa apelación a los métodos empíricos. Paradójicamente, cuando en los últimos años comenzaron a introducirse los métodos científicos de investigación, fue frecuente que la imitación de los métodos experimentales de las ciencias naturales las llevara al otro extremo: el de un empirismo exagerado, que se concentró en la investigación monográfica, de aspectos muy particulares o segmentos muy reducidos de la realidad, resultando entonces tan estéril como la simple especulación teórica, pues se perdió de vista el contexto general. Las ciencias sociales, sin embargo, en los últimos años han experimentado entre nosotros un impulso extraordinario, gracias a un grupo muy calificado de científicos sociales, que están ganando renombre internacional. A ellos se deben las bases críticas y científicas que han dado lugar a toda una teoría latinoamericana del atraso, la dependencia y el subdesarrollo, llamada a convertirse en soporte teórico de una nueva estrategia para nuestro desarrollo. Tal es la teoría estructural de la dependencia, elaborada por los sociólogos latino-

americanos y llamada a convertirse, según Antonio García, en “la más trascendental categoría analítica de las ciencias sociales latinoamericanas”²⁶ Las ciencias sociales, como se ha dicho, son las que mejor pueden garantizar el sentido genuinamente latinoamericano de nuestro desarrollo. Necesitamos, pues, de las ciencias sociales, “para ubicarnos con sentido propio y particular en forma activa e independiente en la organización del mundo futuro”.

IV

¿Cómo podemos promover la investigación en nuestros países y en nuestras universidades?

- 1 En primer lugar, por lo que llevamos dicho, es indispensable que en cada país exista, a nivel nacional, un organismo encargado de diseñar y promover una política científica y técnica. Los países con escasos recursos son los que más lo necesitan. Sobre el particular mucho han contribuido, para crear conciencia de su necesidad, las reuniones convocadas por la UNESCO de la Conferencia Permanente de Dirigentes de los Consejos Nacionales de Política Científica y de Investigación de los Países Latinoamericanos. Como se sabe, con éxito desigual, ya funcionan en nuestros países varios de estos organismos (Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, en Argentina, COLCIENCIAS y el Fondo “Francisco José de Caldas” en Colombia, Consejo Nacional de Investigaciones en Perú, Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México, Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica (CONICT) en Chile, Consejo Nacional de Pesquisas y Fondo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico, en Brasil, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, en Venezuela y Costa Rica, Consejo Nacional de Investigaciones, Uruguay, etcétera). Cabe observar que hace una

década sólo existían en América Latina dos organismos de tal naturaleza

Las universidades deberían tener participación institucional en estos organismos y contribuir a la formulación y ejecución de la política científica. La autonomía universitaria, de la que con justa razón son tan celosas nuestras universidades, no debería ser un impedimento para que se logre esa participación. La autonomía universitaria no está reñida con una planificación democrática, racional y participante. Como lo dijo la Conferencia de Castala "la autonomía universitaria y la libertad académica no son ni pueden ser un obstáculo para la estrecha vinculación de la universidad con los problemas del país"

El problema de la libertad académica se plantea más frecuentemente en el campo de la investigación pura que en el de la aplicada. "Generalmente las comunidades científicas sostienen que si bien la investigación aplicada puede ser objeto de una programación, la básica o fundamental debe ser absolutamente libre de toda interferencia y no admite otra orientación que la inspiración del científico individual" Sin embargo, aún en este campo la planificación es necesaria, pero debe expresarse en políticas y prioridades de carácter muy general, dejando al investigador amplio margen de libertad para ejercer su iniciativa individual. Por otra parte, el papel de la investigación básica puede ser mejor comprendido, y por lo mismo recibir más apoyo, dentro del contexto de una política científica nacional "Incluir la investigación pura dentro de la planificación de la ciencia no significa dar directivas sobre el tipo de investigación que debe realizarse; sino más bien, asignarle un cierto peso dentro de la adjudicación de recursos y regular el estímulo sobre cada una de sus ramas. Ningún daño para la libertad académica puede surgir de aquí. Por el contrario, debería atraer como consecuencia un reco-

nocimiento del *status* del hombre de ciencia dedicado a la investigación básica libre”.²⁷ Los esfuerzos en este campo, si no están integrados en la política nacional de desarrollo, están sujetos a serias limitaciones o terminan por depender enteramente de la ayuda extranjera.

Dijimos antes que nuestras universidades deben también ocuparse de la investigación aplicada. Al asumir esta responsabilidad deben hacerlo con el mismo rigor que consagran a la investigación básica teniendo presente que sus objetivos son diferentes a los que persigue una empresa industrial. “La investigación tecnológica en las universidades debe ir acompañada, por consiguiente, en todos los casos en que sea posible, con el planteo del mecanismo íntimo de los fenómenos involucrados, y se deberá complementar con la exploración de las posibilidades de ampliación de los conocimientos fundamentales y la investigación aplicada queda así asegurada”.²⁸

La tarea de coordinación que lo hasta aquí dicho supone, no debe, sin embargo, menoscabar la autonomía científica e investigativa de nuestras universidades. Como muy bien lo dijo en una de las reuniones de la UNESCO sobre política científica el secretario general de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), doctor Efrén del Pozo:

La autonomía que aquí es pertinente destacar es la relativa a que las universidades no deben enajenar su derecho a determinar sus propios organismos, sus programas de investigaciones, nombrar a sus investigadores y determinar sus salarios, equipos y recursos.²⁹

2. A nivel de las universidades corresponde crear organismos encargados de promover y coordinar las labores de investigación que se llevan a cabo en las facultades, escuelas, institutos y departamentos. Cada universidad de-

be tener su programa de investigaciones y éste debe, a su vez, coordinarse con la política científica nacional. Al frente de estos consejos debe estar una autoridad universitaria, con rango de vicerrector, encargada de velar por el estímulo a la investigación y por el cumplimiento de los programas previstos. Es conveniente, para auspiciar la deseada vinculación entre docencia e investigación, que el vicerrector académico de la universidad, de docencia o de estudios, como se le llama, según los países, forme parte, ex officio, del consejo de investigaciones. En las universidades donde los estudios de postgrado estén organizados en una escuela de graduados o en un sistema, los directores de estos organismos deben también formar parte del consejo de investigación, lo mismo que los directores de la biblioteca central y de los centros de documentación e informática.

3. La investigación debe estar ligada a las tareas docentes, como reiteradamente lo hemos dicho y, en general, con todo el quehacer de la universidad. Ella debe estar presente en toda la actividad universitaria, como su espíritu vivificante. Debe entonces, organizarse de manera que se asegure su carácter irradiante. Aquí es donde surgen distintas maneras de hacerlo y serias dudas acerca de cuál sea la mejor solución. En algunas universidades ha existido, y aún persiste, la tendencia a crear institutos de investigación separados de las facultades u organismos docentes. Esta solución tiene algunas ventajas y no pocos peligros, pues puede conducir a que la labor investigativa se separe esencialmente de la docente o guarde con ella una relación puramente formal. Incluso puede llegar a transformar la investigación en una actividad adicional y no en la fibra principal del tejido universitario, amén de que puede producir una segregación entre “docentes” e “investigadores”, dicotomía que no conviene en la educación superior

Por eso, algunas universidades prefieren que la investigación tenga su sede en los mismos departamentos, que representan el elemento estructural básico de la universidad moderna y que debe ser el soporte, en el campo de su especialidad, de las actividades de docencia, investigación y extensión que la universidad emprenda. De esta suerte se facilita la simbiosis docencia-investigación, y se logra un mayor contacto entre quienes llevan a cabo estas tareas como responsabilidad principal. Conviene, sin embargo, tener presente que la propia departamentalización tiene sus peligros, cuando se convierte en rígida compartamentalización, lo que conduzca a la fragmentación y atomización de la ciencia, y a la especialización por compartimientos estancos. Como la investigación moderna se caracteriza por su enfoque interdisciplinario, la estructura departamental, que es esencialmente disciplinaria, puede representar un obstáculo a ese enfoque. De ahí la conveniencia de agrupar los departamentos en unidades más amplias (institutos, centros, escuelas o facultades) y de organizar algunas investigaciones en forma de programas que congreguen a los especialistas de distintas áreas, a fin de asegurar el enfoque interdisciplinario, único que hoy día cabe aplicar a las investigaciones. Se ha dicho, con razón, que un sistema departamental rígido puede menoscabar las tareas de investigación y la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, que evidentemente exige el tratamiento multidisciplinario. Si la realidad nacional debe ser una de las grandes preocupaciones de nuestras universidades, a ellas sólo podemos acercarnos, dada su complejidad, en forma interdisciplinaria. La interdisciplinaria es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario y las estructuras universitarias deben fomentarla. La mejor organización académica es entonces, la que permite entronizar en el quehacer universitario esta modalidad que, por lo demás, es la única que corresponde

a la naturaleza de la ciencia y de la sociedad de nuestros días. La interdisciplinariedad nos permitirá también recuperar la concepción unitaria de la universidad y del saber. De ahí que el meollo de las reformas universitarias, en lo que a organización académica concierne; radica en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad (departamento, facultad e instituto) de manera de hacer realidad esa interdisciplinariedad.

4. Donde más tiene que apelarse a la investigación interdisciplinaria es al nivel de los estudios de postgrado. Los esfuerzos conducentes al mejoramiento de la investigación en nuestras universidades se encuentran estrechamente vinculados al establecimiento de los cursos de postgrado, que es donde más posibilidades de desarrollo tiene la investigación, desde luego que ella debe ser parte esencial de esos cursos. Las universidades latinoamericanas deben esforzarse por establecer este tipo de cursos, siempre que sus posibilidades académicas y financieras lo permitan. El establecimiento de cursos de postgrado compromete en realidad a toda la universidad, como que deben ser el remate de sus esfuerzos y logros académicos y científicos. El imperativo de autenticidad, de que antes hablábamos, obliga a proceder con toda la prudencia del caso en este aspecto.

No existe ni siquiera una terminología comúnmente aceptada en este campo. Algunos los llaman “estudios de postgrado”, otros, “estudios post universitarios”, “estudios para graduados”, “cursos de especialización”, “cursos de postgrado o de quinto nivel”, dice la UNESCO; de “cuarto nivel” los llama Darcy Ribeiro, etcétera. Tampoco existe una definición generalmente aceptada de los mismos. Nosotros suscribimos el siguiente concepto: “la educación de postgrado consiste en estudios avanzados diseñados para ser cursados por profesionales que poseen pre-

viamente un título de educación superior (licenciatura o equivalente) Dichos estudios tienen como finalidad la formación y desarrollo de recursos humanos de alto nivel, bien sea para el sector académico (es decir para la investigación y la docencia superior maestría y doctorado) o para el mejoramiento profesional (o sea la especialización y actualización)”³⁰

Por medio de los estudios de postgrado es que se forma o se debería formar, el personal académico de las universidades, tanto docente como de investigación De ahí su enorme importancia También constituyen un campo promisorio para la estructuración de programas de cooperación regional interuniversitaria, sobre lo cual ya existen algunas experiencias en Centroamérica, por conducto de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA), y en otras regiones de América Latina

Existen distintas modalidades de organización para impartir estos cursos Algunas universidades prefieren impartirlos en una “escuela de graduados”, a la manera de los Estados Unidos Otras prefieren que los ofrezcan las mismas unidades académicas encargadas de los cursos de nivel inferior, otras simplemente los coordinan en un sistema o en un programa, sin necesidad de crear una escuela aparte La falta de precisión terminológica se observa también en los grados y títulos que corresponden a los estudios de postgrado Hay algo más grave el otorgamiento de títulos o grados con contenidos y niveles muy distintos Aunque la tendencia casi universal en este campo es el establecimiento de los grados académicos de licenciatura, maestría y doctorado, no existe aún uniformidad al respecto El adecuado desenvolvimiento de los estudios de postgrado en América Latina, así como la posibilidad de organizarlos con carácter regional, demanda que se adopten medidas en tal sentido Este aspecto guarda también

relación con la carrera docente, en la cual debería existir una adecuada articulación entre los grados académicos y las categorías docentes, pues tal articulación puede ser un eficaz dispositivo para elevar el nivel académico del profesorado universitario

En el campo de la convalidación internacional de los títulos y diplomas universitarios se ha dado recientemente un paso muy significativo con la firma por 17 países de América Latina, en julio de 1974, del "Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en América Latina y el Caribe", elaborado por la UNESCO. Este convenio, que deliberadamente no utiliza la palabra "equivalencia", está inspirado en las nuevas tendencias que en el campo del reconocimiento internacional de estudios se están imponiendo en cuanto a que el reconocimiento debe hacerse por niveles o etapas completas de educación, cualesquiera sean las asignaturas que los integran, y tomando en cuenta las experiencias adquiridas por la persona durante su vida. En el reconocimiento de estudios parciales se adoptan criterios amplios, basados más bien en el nivel de formación alcanzado que en el contenido de los programas cursados, teniendo en cuenta el carácter interdisciplinario de la educación superior. Se está así pasando, como se ha dicho "de la equivalencia de títulos a la valoración del hombre".

La creación de estudios de postgrado es una necesidad y un reto para nuestras universidades. El esfuerzo serio que en tal sentido hagan, aprovechando la cooperación regional latinoamericana, contribuirá a superar la situación de dependencia científica y tecnológica de nuestros países. Los estudios de postgrado representan los elementos más sólidos de la infraestructura científica de un país y tienen una importancia decisiva en la creación de su tradición científica.

5. El establecimiento de la carrera docente tiene también enorme influencia en el mejoramiento de la universidad y, por ende, de la investigación pues, en definitiva, como tantas veces se ha dicho, en última instancia el prestigio de una universidad depende de la calidad de su profesorado. Sobre este aspecto sólo nos permitiremos hacer algunas anotaciones rápidas: a) No cabe desligar la carrera de investigador de la carrera docente. Los méritos como investigador no deben ser los únicos para apreciar las calidades de un profesor para su promoción. Las cualidades docentes deben recibir también una ponderación adecuada; b) Los reglamentos de la carrera docente deben estimular la incorporación de los estudiantes de postgrado a las actividades docentes, pues seguramente de entre ellos se reclutarán los futuros profesores universitarios, la universidad debe estar alerta para detectar las vocaciones científicas y estimularlas, y, c) Debe propiciarse una adecuada articulación entre grados académicos y categorías docentes, como antes se mencionó

- 6 Para que la investigación arraigue en nuestras universidades se necesitan recursos y, generalmente, de una magnitud mayor que la que suele pensarse. La investigación es una actividad cara. Esto deben tenerlo presente los gobiernos, autoridades universitarias, profesores y estudiantes. Nuestros países podrían destinar más recursos a la investigación científica si le otorgaran la prioridad que le corresponde. Esta es una de las tareas que deben acometer los organismos de política científica. No pueden nuestros programas de investigación depender únicamente, o en forma principal, de la ayuda externa. Los que así se establecen corren el riesgo de no arraigar o de responder a prioridades que no son las nuestras. Claro que la cooperación internacional, principalmente de especialistas, es valiosa; pero a condición de que se la sepa utilizar y se eviten

sus posibles efectos disfuncionales. Uno de ellos podría darse si la cooperación se concentra en forma exagerada en un solo campo o instituto, dando lugar a que dentro de la universidad se forme un verdadero enclave académico, es decir, un departamento o programa que alcanza un nivel de desarrollo que no guarda relación con la situación académica general de la institución, llegando así a constituirse, hasta cierto punto, en un cuerpo extraño a la misma. El efecto disfuncional estaría en que un desarrollo de tal naturaleza podría ser fuente de graves conflictos. Además, todo convenio de colaboración con una institución extranjera para organizar un programa de investigaciones debería contemplar, como condición *sine qua non*, que el proyecto encaje en el programa de investigaciones de la universidad; que su prioridad se determine, por las necesidades nacionales y no por el interés de la institución extranjera; que participe en la investigación personal nacional, para que se gane un adiestramiento valioso para el país, y que los resultados de la investigación se publiquen e incorporen al patrimonio nacional. Esto último para evitar convenios que no conducen más que a una minería académica, como cuando la investigación sólo sirve para recopilar datos (materia prima) que luego son procesados y utilizados en el país extranjero, ni más ni menos que como sucede en las llamadas "industrias extractivas".

Un gran aporte para nuestra investigación podría lograrse del sector productivo si las universidades pudieran concluir acuerdos con las empresas para utilizar sus equipos, laboratorios e instalaciones. Esto será factible si lográramos integrar el triángulo científico-técnico a que antes nos referimos

V

El progreso de los pueblos se ciñe, cada vez más, a su adelanto científico y tecnológico. La sociedad contemporánea está cada vez más impregnada de ciencia. América Latina necesita ingresar resueltamente en la civilización científica. Para elaborar nuestro propio proyecto histórico, debemos incrementar la investigación y ponerla al servicio de nuestro desarrollo, convencidos de que la ciencia, como decía Goethe, significa “un perpetuo esfuerzo por llegar y una llegada continua”. El camino está sembrado de obstáculos, a nuestras universidades les corresponde una gran parte de la responsabilidad en los esfuerzos destinados a removerlos. Valgan aquí nuevamente las palabras que hace más de medio siglo pronunció el maestro don Justo Sierra en el acto solemne de reapertura de la Universidad Nacional de México (1910): “La ciencia avanza, proyectando hacia adelante su luz, que es el método, como una teoría inmaculada de verdades que va en busca de la verdad, debemos y queremos tomar nuestro lugar en esa divina procesión de antorchas .”

Notas

- 1 - Bernardo A. Houssay: *La libertad académica y la investigación científica en América Latina* Tipografía Ungo, San Salvador, 1959, p. 7
- 2.- Alejandro Lipschutz: *La función de la Universidad* Editorial Nascimento, Santiago de Chile, 1955, p. 28.
- 3.- "Tenemos que contar con que la investigación moderna en gran escala tiene que ser separada y liberada de una conexión inmediata con las universidades la organización del trabajo de investigación es tan compleja, tan densa y tan poco elástica, que para su funcionamiento, debe en la práctica separársela de la enseñanza" Hans Paul Bahrdt: "La organización moderna de la investigación La Universidad Moderna" En: *La Universidad ensayos de autocrítica* Editorial SUR, Buenos Aires, 1966, p. 20
- 4 - Las ideas del cardenal Newman estaban referidas a la creación de una universidad católica en Dublín para lo cual recibió en 1852 la comisión de preparar un proyecto. Sus conceptos responden a las tradiciones universitarias inglesas, principalmente en su expresión oxfordiana. Newman perteneció al Trinity College de la Universidad de Oxford por cerca de treinta años hasta su conversión al catolicismo. Véase, cardenal Newman: *Naturaleza y fin de la educación universitaria* EPESA, Madrid, p. 33
- 5 - José Ortega y Gasset: "Misión de la Universidad" En: *Revista de Occidente* Madrid, 3a edición 1960, pp. 36-37-59 y 63
- 6 - V. Kourganoff: *La cara oculta de la Universidad* Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, 1973, p. 51
- 7 - Karl Jaspers: "La idea de la Universidad" En: *La idea de la Universidad en Alemania* Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959, pp. 210 y 211
- 8.- José Mata Gavidia: *Docencia en forma de investigación* Editorial Universitaria Guatemala, 1967, p. 20

- 9.- David Stitchkin B.: *Objetivos de la educación superior* Seminario sobre técnicas de planeamiento y diseño de edificios de educación superior. CONESCAL, 1973.
- 10.- Amfscar O. Herrera: "Bases para planificar la investigación científica en la universidad peruana". En: *Cuadernos del CONUP*, No 16, marzo, 1974, Lima, Perú, p. 15
- 11.- Risieri Frondizi: *La Universidad en un mundo de tensiones* Editorial Paidós, Buenos Aires, 1971, p. 139.
- 12.- Amfscar O Herrera: *Ob cit*, p 13
- 13.- "Informe final Conferencia de ministros de Educación y de ministros encargados del fomento de la ciencia y la tecnología en relación con el desarrollo de América latina y el Caribe en cooperación con la CEPAL y la OEA" Venezuela 6 al 15 de diciembre de 1971 UNESCO. ED/MD/22 París, 1972. Recomendación No 29, p 61
- 14.- Osvaldo Sunkej: "La universidad latinoamericana ante el avance científico y técnico: algunas reflexiones" En: *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. UDUAL, México, 1970,- p 99 En la década de 1961 a 1970 más de 61 000 profesionales latinoamericanos fueron admitidos en los Estados Unidos en calidad de inmigrantes, según cifras del Departamento de Justicia de aquel país
- 15.- *Ibid*, p 97
- 16 *Ibid.*, p 99
- 17.- Jorge Sábato y Natalio Botana: "La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina". En: *América Latina: ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad* (varios autores), Editorial Universitaria, S A Santiago, 1970, pp 59 a 76
- 18.- Hélio Jaguaribe: *Ciencia y tecnología en el contexto sociopolítico de América Latina* Universidad Nacional de Tucumán, 1971, p 24 y ss
- 19.- Citado por Marcel Roche en "La ciencia entre nosotros" En: *Papeles* Revista del Ateneo de Caracas, pp 14 a 25.
- 20.- Germán Arciniegas: *El estudiante de la mesa redonda* EDHASA, Tercera edición, Buenos Aires, 1959, p 121

- 21.- George Waggoner: "La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica". En: *Revista de la Educación Superior ANUIES*, Vol III, No 3, 1974, p 8
- 22.- Roberto Munizaga Aguirre: *Libertad de cátedra y libertad de investigación* Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1964, p. 45
- 23.- Darcy Ribeiro: *La Universidad nueva - Un proyecto* Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, pp. 49 y 60.
- 24.- Véase Mario Bunge: *Teoría y realidad* Editorial Ariel, Barcelona, 1972, pp. 283-301. Esta sección sigue de cerca los planteamientos de este autor.
- 25.- Luis Scherz: "El papel de la Universidad en América Latina: ser y debe ser" En: *Identidad y realización de la Universidad*. FUPAC, 1972, p. 74
- 26.- Antonio García: "Hacia una teoría latinoamericana de las ciencias sociales del desarrollo". En: *América Latina: Dependencia y Subdesarrollo*. EDUCA, San José, 1973, p 684.
- 27.- Documento UNESCO/MINESLA/3, p 146
- 28 - Documento UNESCO/MINESLA/3
- 29 - UNESCO: *La política científica en América Latina - 2*, No 29 p 219.
- 30.- Víctor Morales Sánchez: "Notas para la educación de postgrado en Venezuela". En: *Revista Universitaria 2000*, No 5, p 5

Capítulo 4

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural

La preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía obligada para con su colectividad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, precisamente el que ejercía el dominio de la sociedad: la Corona, la Iglesia y las clases superiores de peninsulares y criollos. La universidad colonial hispánica, como sabemos, fue una universidad de corte señorial y clasista, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español. El advenimiento de la República no implicó la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. La República no encontró mejor cosa que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios, bajo la dirección de Napoleón. El énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron

los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos) Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y dejaron de ser la razón misma del quehacer universitario

La universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias La ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales Tampoco se planteó el problema de su extensión más allá de los reducidos límites de sus aulas. Toda su vida cultural se redujo a la celebración esporádica de actos culturales o veladas literarias y a la publicación, bajo sus auspicios, de algunas obras.

El esquema francés, con inteligentes adaptaciones al medio, inspiró también, años después a don Andrés Bello cuando le correspondió redactar la Ley Orgánica de la Universidad de Chile, llamada a sustituir a la antigua Universidad Colonial de San Felipe. El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile, se debió, según Hans-Albert Steger, a que “la universidad de abogados” de don Andrés Bello era una universidad “urbana y adecuada ‘al siglo’ en su condicionalidad social” El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del derecho romano y del código civil El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX. La universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia y de la Corona; la republicana debía dar “idoneidad” a los funcionarios del Estado “No hay que olvidar, nos advierte José Medina Echavarría, que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la independencia hasta las primeras décadas de este si-

glo Y que sólo a partir de los ramalazos de la Primera Guerra Mundial, empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda La historia de la universidad latinoamericana tendría que hacerse, paso a paso, a lo largo de esa línea esquemática fundamental Sin grandes variaciones durante un siglo, entra a toda prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente Esa es su situación actual”

El primer cuestionamiento serio de la universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para el continente, pues señala, según algunos sociólogos, el movimiento del ingreso de América Latina en el siglo XX. Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la independencia no logró modificar, seguían siendo los “virreinos del espíritu” y conservaban, en esencia, su carácter de academias señoriales Hasta entonces, universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad El movimiento de Córdoba, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos.

El movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico-universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político que lo originó La clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del movimiento, en su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero La universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su

ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las clases superiores “Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella”, fue una de las divisas consignadas en los primeros documentos del movimiento reformista que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social. El propósito de reformar la enseñanza universitaria no pudo sustraerse en los fenómenos suscitados por los cambios que se estaban produciendo en el seno de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, como bien apunta Jorge Mario García Laguardia, “al interés propiamente académico por la renovación universitaria se unía la preocupación política por la modernización de la sociedad, en busca de la ampliación de la democracia y la participación de los estudiantes en la vida nacional, que quedará entonces como una constante en la región”²

El programa de la reforma desbordó los aspectos puramente docentes, e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales, que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de 1918. A más de medio siglo de su primera formulación, podemos enumerar los principales puntos comprendidos en el programa reformista, tal como se fueron perfilando y decantando a través de los largos años de la lucha renovadora. Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas han ensayado ya otros autores, podemos enlistarlos de la manera siguiente:

- 1 Autonomía universitaria, en sus aspectos político, docente, administrativo y económico; autarquía financiera
- 2 Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno

3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras
4. Docencia libre.
5. Asistencia libre.
6. Gratuidad de la enseñanza.
7. Reorganización académica. Creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
8. Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la universidad.
9. Vinculación con el sistema educativo nacional.
10. Extensión universitaria. Fortalecimiento de la función social de la universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales
11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo

Augusto Salazar Bondy, en forma precisa, reduce a cuatro los objetivos fundamentales del movimiento político-académico que fue la Reforma:

a) abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades, de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan; b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y su procedencia, de donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional, c) democratizar el gobierno universitario, de donde la participación estudiantil y la representación de los gradua-

dos, y; d) vincular la universidad con el pueblo y la vida de la nación, de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil”³

La “misión social” de la universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta manera, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

II

La incorporación de la extensión universitaria y de la difusión cultural entre las tareas de la universidad latinoamericana forma parte, como puede verse, de un proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la universidad y una más amplia proyección social de su labor. Los documentos del movimiento reformista, así como las opiniones de sus teóricos, nos permiten apreciar el concepto que éste tuvo del nuevo cometido universitario, que a partir de los años 20 y 30 del presente siglo logró su consagración en la legislación universitaria de prácticamente todos los países del mundo.

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918, los estudiantes denunciaron el “alejamiento olímpico” de la universidad, su total despreocupación de los problemas nacionales y su inmovilidad senil, por lo mismo que era fiel reflejo de una sociedad decadente. “Vincular la universidad al pueblo” fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria “En lo íntimo de la extensión universitaria, sostenida desde 1918 por el movimiento de la reforma universitaria, estaba, dice uno de sus principales ideólogos, Gabriel del Mazo, el problema del derecho de todos a la educación integral”. Se pensaba, que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la de devolver a éste en servicios parte del beneficio que significa pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior, en última instancia pagada por el esfuerzo de toda la comunidad. De la convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes, surgieron toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas “universidades populares”, inspiradas en las universidades populares que se crearon a fines del siglo XIX en varios países europeos (Bélgica y Francia). En las universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, debían confraternizar estudiantes y obreros. De paso cabe señalar que Raúl Haya de la Torre ha dicho que el APRA peruano surgió precisamente de ese contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las “universidades populares González-Prada”, creadas por el reformismo peruano. De ahí que varios autores, entre ellos Hans-Albert Steger y Alberto Methol Ferré afirmen que la más caracterizada expresión política del movimiento reformista fue la “Alianza Popular Revolucionaria Americana” (APRA).

de Haya de la Torre, que en su época y por algunas décadas, representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antimperialista.⁴

Gabriel del Mazo sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos del movimiento, dio origen a una nueva función para la universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, la función profesional, la investigación y la cultural, representa para varios teóricos de la universidad latinoamericana, la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla, en cierto modo, de sus congéneres de otras regiones del mundo. Tal es, por ejemplo, la opinión, entre otros, del propio Del Mazo, de Luis Alberto Sánchez y de Aníbal Bascuñán Valdés. Este último sostiene que esta “misión social” es la que permite una definición teleológica o finalista propia de la universidad latinoamericana.⁵ Si nos atenemos a los hechos, quizás sería más apropiado decir que desde Córdoba la universidad latinoamericana muestra entre sus peculiaridades una marcada “vocación social”, por su propósito de vincularse más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarse hacia su pueblo para hacerlo partícipe de su quehacer y compartir sus angustias y esperanzas. Sin embargo, esta pregonada “vocación social” no se ha traducido siempre en programas concretos que la hagan realidad, por lo que muchas veces se ha quedado en el terreno de la simple retórica universitaria, a la que somos tan proclives, o de los meros enunciados de buenos propósitos. Pero es indudable que aunque sea como simple vocación, por cierto no siempre institucional sino sólo de uno o algunos de sus estamentos, vale como una de sus características definitorias.

En 1949 Luis Alberto Sánchez, con motivo de la celebración del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, publicó una obra muy difundida (“La Universidad Latinoamericana”) en la cual examinó la legislación universitaria entonces vigente y analizó hasta qué punto éstas consagraban los principios reformistas. Salvo en los países entonces dominados por regímenes militares, los postulados de Córdoba habían triunfado, en mayor o menor grado, a todo lo ancho y lo largo del continente. Al examinar las declaraciones de fines y objetivos de las universidades, incorporadas en las leyes o estatutos orgánicos, Sánchez encontró que casi todas ellas incluían, a la par de las funciones docente e investigativa, la de extensión o difusión del conocimiento y la cultura, y agregaban una nueva función, la social o de servicio al pueblo. De ahí que Luis Alberto Sánchez señale en su obra que “en América Latina aparece con más nitidez que en Europa y en los Estados Unidos esta otra función adicional: poner el saber al servicio de la colectividad, es decir, una tarea eminentemente social”.⁶

El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto de universidad en América Latina, la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que “la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas”. Además señaló que “la universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres”. En lo referente a la extensión cultural, el congreso abogó por su inclusión “dentro de

la órbita de las actividades universitarias” por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a “todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional” En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que “la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura”, debiendo también “estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones” Finalmente, el congreso aprobó la célebre “Carta de las Universidades Latinoamericanas”, propuesta por el guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latinas (UDUAL), creada en este mismo congreso, y que constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del movimiento reformista En dicha carta se declaran como objetivos y finalidades de la universidad latinoamericana los de apoyar “el derecho de todos los hombres a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios”, contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura”; mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo entidad que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital.⁷

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó en 1957, la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, la que se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendacio-

nes destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia:

La extensión universitaria debe ser conceptualizada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: Por su *naturaleza*, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su *contenido y procedimientos*, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en todos los grupos sociales. Por sus *finalidades*, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales proyectar dinámica y coordinadamente la cultura y vincular a todo el pueblo con la universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, intelectual y técnico de la nación, proponiendo, imparcial y objetivamente ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo.

III

Tal fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como

una proyección a la comunidad de esc quehacer, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de “entrega” y hasta podría decirse de “dádiva cultural” o, en todo caso, un marcado acento “paternalista” o “asistencial” en las labores que se realizaban. La universidad, consciente de su condición de institución elitista y privilegiada, trataba así de remediar un poco esa situación y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección, y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. “La idea del pueblo inculto, dice Salazar Bondy, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización” “Esta difusión, dice a su vez Domingo Piga, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y descien- de a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte”. Por su parte Darcy Ribiero dice que “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”.⁸

Los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizá una orquesta o un conjunto de danza, un programa radial o una radio universitaria, en el mejor de los casos; cursos de verano o escuelas de temporada, exposiciones, conciertos, un cineclub, quizá una editorial, etcétera. En algunos casos, las tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social, a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud; cursos de alfabetización y educación de adultos; asesoría a los sindicatos y a las empresas; bufetes jurídicos populares, etcétera. En términos generales, estas labores se caracterizan por:

- a) No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos. Muchas de ellas se iniciaron por el entusiasmo de una autoridad universitaria, de un profesor o de un grupo de estudiantes pero, al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron “utilizadas” más que comprendidas y realmente ayudadas.
- b) Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio. Por eso, precisamente, se les dio el nombre de actividades “extra-curriculares”. La universidad, como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes o investigativas.
- c) Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fá-

cil advertir un sobreénfasis “culturalista” (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, etcétera) En algunas universidades estas actividades fueron predominantemente intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades en cierto modo suplementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, “un amable complemento, un sedante”, como dice Leopoldo Zea, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la universidad

- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental Como señaló Augusto Salazar Bondy en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, celebrada en 1972, “La universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un determinado tipo de educación No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura La educación no es neutral como no lo es la cultura Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable” De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural, forman parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumple el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante Tal esquema no es otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad Sin embargo, vale la pena advertir aquí

que la educación, y de modo particular la de nivel superior, por las contradicciones que refleja y por su relativa autonomía, contribuye también a generar y difundir valores susceptibles de cuestionar el esquema legitimador. De ahí sus posibilidades como agente de cambio

IV

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural se halla estrechamente vinculado con los más recientes análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que trasciende su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico

La educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción asegura. A su turno, y por lo mismo que no se trata de un determinismo mecánico sino de una relación dialéctica, posee la capacidad de contribuir al cambio social. “Las dos afirmaciones ‘que la educación asegura la función de reproducción de la sociedad’ y que ‘toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad’ no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación”

El análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituye punto clave para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, 1972), al declarar que “las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes

del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina". Considerando los parámetros: *a)* la situación de la sociedad y *b)* la actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad, la conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las universidades a la sociedad, y por lo tanto, de la extensión, que podrían ser las siguientes

- 1 En una sociedad tradicional la universidad que acepta el sistema colabora en su consolidación; en esta situación la extensión y la difusión no constituyen factores intervencionales de cambio transformador, por el contrario, afianzan el sistema
- 2 En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etcétera) Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha
- 3 Ante un proceso social acelerado y revolucionario la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario
- 4 En una sociedad en transformación revolucionaria la universidad que participa positivamente en ella, desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema y consecuentemente, colaborará al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.

5. Un caso más sería el de la “universidad integrada a la sociedad” en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad.

Clarificadora es también la opinión que asimila, en cuanto a importancia y propósito, la extensión con las otras funciones de la universidad, de suerte que, como sostiene Leopoldo Zea, “docencia, investigación y difusión son así expresiones de una sola y gran tarea encomendada a las universidades la educativa”.

También han influido en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria, entre otros, los conocidos análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo; su denuncia de la concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión; de la “pedagogía dominante” como pedagogía de las clases dominantes; la “antidialogicidad” como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una “concepción problematizadora de la educación” y la “dialogicidad” como esencia de la “educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora”.¹⁰

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido amplia difusión en nuestros medios universitarios y es suficientemente conocido como para hacer innecesario aquí un comentario más detenido sobre sus valiosos aportes, de manera especial sobre su concepto de que toda educación es, o debe ser, concientizadora, desde luego que educación y concientización se implican

mutuamente, siendo precisamente la concientización, o toma de conciencia, el primer paso en el camino de la liberación. *Procede, sin embargo, referirse más concretamente a las críticas de Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural,*¹¹ en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, pero cuyas consideraciones son aplicables a toda la tarea de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, “la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la ‘otra parte del mundo’, considerada inferior, para a su manera ‘normalizarla’, para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su ‘campo asociativo’, el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en un casi ‘cosa’ lo niegan como un ser de transformación del mundo”. Y agrega:

Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su ‘campo asociativo’ de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador. Por esto mismo, la expresión ‘extensión educativa’ sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la ‘domesticación’ Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la ‘sede del saber’ hasta la ‘sede de la ignorancia’, para salvar, con este saber, a los que habitan en aquella. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que sa-

ben algo— y pueden así, llegar a saber más, *en diálogo* con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más

La teoría implícita en la acción de extender, en la extensión es una teoría antidialógica, que niega el diálogo, por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educación. Se acerca más bien a una “invasión cultural”, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el “invasor” o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetos de la acción del “invasor”. Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade, caminos todos éstos de la “domesticación”. La única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo, que es la matriz de la acción cultural liberadora. “El diálogo, dice Freire, es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo ‘lo pronuncian’, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”. Ahora bien, el mundo humano, humanizado, es comunicación. Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica-comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra. “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo *Dominación y Extensión Universitarias*,¹² sostiene que el término “extensión”, en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte. Es inevitable en este cuadro

conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario —personas, instituciones y valores— se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual y colectiva. De este modo, el término se refiere a una situación en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos sociales o se transfieren patrones de comportamiento. Estos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo al concepto analizado y al uso más general del término “extensión” y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un “lazo de dominación entre la universidad y la comunidad en torno”. Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse “como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientización. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad”.¹³

De inmediato surge la cuestión referente a las posibilidades reales que tienen nuestras universidades de llevar a cabo una extensión universitaria así concebida, es decir, concienti-

zadora y liberadora, frente a la segura reacción de los gobiernos de fuerza y de los elementos recalcitrantes de la sociedad opresora. Esta es, por cierto, una pregunta angustiante. Se trata de una limitación real, que las universidades no pueden pasar inadvertida. Frente a ella cabe una posición pesimista, que niega toda posibilidad a una extensión de este tipo y aconseja, prudentemente, seguir con los programas tradicionales, sabiendo que muchos de ellos responden a una cultura de dominación. Sin pecar de excesivo optimismo, otros piensan que no es necesario esperar a que se realice el cambio social para emprender una acción cultural, crítica y liberadora. Como el cambio no surgirá por generación espontánea, hay toda una amplia labor previa de concientización y denuncia que es necesario llevar a cabo. “Una cultura de liberación se inicia, dice Zea, en el momento mismo en que se toma conciencia de la dominación y de la manipulación a que se viene sometiendo a nuestros pueblos”. Y las universidades son, en nuestras sociedades, las instituciones concientizadoras por excelencia, cuando saben intencionalizar sus acciones en la dirección del cambio y ejercer su función crítica. Porque en definitiva, nuestras universidades se enfrentan al dilema de trabajar por la dominación o por la liberación. Optar, como dice Ribeiro, entre el papel de simples modernizadoras o de aceleradoras del proceso de cambio. “En última instancia, esto significa, agrega Ribeiro, intencionalizar políticamente la propia actividad académica, transformándola en un campo específico de acción de los universitarios para la lucha contra el atraso y la dependencia”¹⁴

Estas ideas han determinado un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas antes del golpe militar de 1973) han sido reestructurados los antiguos departamentos de extensión universitaria y difusión cultural y sustituidos por vicerrectorías de comunicacio-

nes o de acción social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión, llegando al convencimiento de que la "extensión universitaria" es realmente una "comunicación del quehacer universitario" en diálogo permanente con la sociedad. La función de la "comunicación" aparece así como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación sociedad-universidad. La universidad no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes no se esfuerza verdaderamente y en forma concreta por entrar en comunicación con ese pueblo. "Mientras no se cumpla esta condición, la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad" ¹⁵ Sin esa comunicación no puede la universidad constituirse en centro por excelencia de interpretación del destino de su pueblo.

*P*revalece, pues, ahora el criterio de la extensión o difusión como el canal de comunicación entre la universidad y la colectividad. Un canal de doble vía, a través del cual la universidad lleva a la sociedad su mensaje liberador y concientizador y, a la vez, recoge las inquietudes y expresiones culturales de la comunidad, para regresárselas luego racionalizadas, en un constante diálogo que requiere necesariamente dos interlocutores, ambos de igual importancia e interactuantes. Su esencia, pues, radica en "el proceso e interacción dialéctica universidad-cuerpo social". Este es también el sentido de los programas de acción social, que no pueden ser unidireccionales sino entenderse como un servicio que se prestan recíprocamente la comunidad y la universidad. Esta acción social debe ser parte de la gran tarea educativa confiada a las universidades, vinculadas al proceso formativo integral del estudiante,

que le permita el contacto inmediato con la problemática de su colectividad.

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las universidades latinoamericanas convocados por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, junio de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto, los objetivos y las orientaciones de la extensión universitaria, aprobándose éstos en los términos siguientes:

Extensión universitaria es la interacción entre universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

Objetivos: la extensión universitaria tiene como objetivos fundamentales:

- 1. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad.*
- 2. Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico-cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina.*
- 3. Promover como integradora de la docencia y la investigación la revista crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social.*
- 4. Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la con-*

ciencia de los peligros de la transigencia científica, cultural y tecnológica cuando es contrario a los intereses nacionales y a los valores humanos.

Orientaciones; la extensión universitaria deberá:

1. Mantenerse solidariamente ligada a todo proceso que se dé en la sociedad tendiente a abolir la dominación interna y externa, y a la marginación y explotación de los sectores populares de nuestras sociedades.
2. Estar despojada de todo carácter paternalista y meramente asistencialista, y en ningún momento ser transmisora de los patrones culturales de los grupos dominantes
3. Ser planificada, dinámica, sistemática, interdisciplinaria, permanente, obligatoria y coordinada con otros factores sociales que coinciden con sus objetivos, y no sólo nacional sino promover la integración en el ámbito latinoamericano

Para concluir sólo nos resta referirnos brevemente a la relación que puede existir entre este nuevo concepto de extensión universitaria y las políticas de desarrollo cultural.

Cada vez tiene más amplia aceptación el criterio de que los países necesitan diseñar sus políticas y planes de acción en una serie de aspectos claves para su desarrollo autónomo, para la afirmación de su identidad nacional y para tomar posiciones frente a las políticas de dominación y penetración que auspician los centros hegemónicos. Se trata de aspectos importantes que no pueden quedar sujetos al azar o a la improvisación. Es así como hoy en día los países se preocupan por poseer una política de desarrollo científico y tecnológico, una política educativa, una política de comunicaciones e información, una política agraria, una política habitacional, etc., como parte de sus planes globales de desenvolvimiento.

Lo que es más reciente, quizá, es el reconocimiento de que los países tienen que tener también una política cultural y que ésta debe, asimismo, integrarse dentro de sus planes generales.

de desarrollo. Hasta hace pocos años lo cultural y los programas culturales en general, eran considerados (y lo siguen siendo, desafortunadamente, en muchos lugares) como actividades superfluas destinadas a satisfacer el ocio de círculos muy reducidos de la población o, a lo sumo, como actividades complementarias de los programas educativos. Estas concepciones están siendo erradicadas y sustituidas por otras que subrayan el papel clave de los programas culturales en el desarrollo de los países, en el mejoramiento de la calidad de la vida de los pueblos y en sus empeños por robustecer su identidad y autenticidad. En la promoción de estos nuevos criterios ha sido importante la labor cumplida por la UNESCO, sobre todo después de la Conferencia Internacional sobre Políticas Culturales celebrada en Venecia en 1970 y de las conferencias regionales llevadas a cabo en 1973 para los países asiáticos, en 1975 para los africanos y en enero de 1978 para América Latina.

La labor de la UNESCO en este campo ha sido principalmente de esclarecimiento conceptual, pero ha logrado que varios países se preocupen por el diseño de sus políticas culturales y las incorporen en sus planes de desarrollo. También es importante tener presente que la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por las Naciones Unidas, incluye entre esos derechos el derecho a la cultura, definido como el que "toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad" (artículo 27 de la Declaración). Esto quiere decir que a nivel de los organismos internacionales, la teoría y la práctica del desarrollo, desechando las posiciones economicistas, la abstracción unidimensional del *homo economicus*, se ha vuelto más humana, más integral y se esfuerza por abarcar al hombre en su totalidad, con todas sus exigencias, necesidades, aspiraciones y posibilidades.

En el campo conceptual se ha logrado así un notable avance en cuanto al papel de la cultura y su valoración. En primer término, se tiene hoy un concepto dinámico y vivo de lo que

debe entenderse hoy por cultura. No es ya más la antigua idea de la cultura como una tarea individual, resultado del afinamiento o cultivo de las facultades intelectuales del hombre. Por el contrario, se piensa ahora que la cultura es "el conjunto orgánico de las manifestaciones creadoras de una sociedad; el conjunto de bienes, actividades y actitudes que conforman la fisonomía de un pueblo. La cultura es así, las más refinadas obras de arte, pero también las elocuentes copias del folklore popular. La cultura es un todo, pero un todo dinámico"..., "No se trata de una cultura formal, desvinculada de las realidades nacionales, ni de una cultura extranjerizante, mirando siempre hacia otra parte; ni de una cultura dependiente de la holgura económica, o del ocio creados; ni de una cultura elitista y literaria. Todo lo contrario se trata de una cultura viva, polémica, actuante.."¹⁶ En una palabra, diríamos, beligerante, fundamental para la afirmación de la personalidad e identidad de los pueblos y factor importante para el robustecimiento de su independencia y liberación

Las políticas de desarrollo cultural deben, entonces orientarse hacia la lucha contra la penetración cultural y el colonialismo cultural, que es su consecuencia, sin que esto signifique aislarse de las expresiones y valores universales de la cultura. Para cada pueblo existe un derecho a su propia cultura y a la búsqueda de sus propias raíces y esencias. La búsqueda de la identidad cultural no debe interpretarse como "un repliegue sobre sí mismo que niegue la vocación universal". Por el contrario, significa participar en la cultura universal, pero firmemente arraigada en sus propios valores, que es la única manera de hacerlo sin caer en situaciones de subordinación o dependencia cultural.

Si el nuevo concepto de extensión universitaria, tal como lo enunció la II Conferencia Latinoamericana sobre el tema, enfatiza la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, para que ésta asuma y cumpla su compromiso de participación en el proceso social de creación

de la cultura, de liberación y transformación de la comunidad nacional, se comprende la estrecha relación que existe entre los programas de extensión universitaria, así concebidos, y las políticas de desarrollo cultural, cuando éstas son formuladas por países que están empeñados en un proceso de transformación social y de robustecimiento de su identidad nacional e independencia. En tales circunstancias, la extensión universitaria está llamada a hacer parte de estas políticas y contribuir al gran propósito de cambio. Cuando no se dan esas circunstancias, la extensión necesariamente debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación.

Más, ¿cómo hacerlo? Es la pregunta que muchos se formulan. “Existen muchos modos de contribuir para esta concientización”, nos dice Darcy Ribeiro. “Uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles”. Por su parte Salazar Bondy dice que el primer paso debe consistir en establecer la *dialogicidad* en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y edu-

cando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. “El ideal no es que la universidad sea educadora *de* la comunidad, ni siquiera *en* la comunidad, sino que la comunidad sea educadora *con* la universidad”.¹⁷

Notas

1.- José Medina Echavarría: *Filosofía, educación y desarrollo Siglo XXI* Editores, México, D F , p 159

2.- Jorge Mario García Laguardia: *Legislación universitaria de América Latina* Unión de Universidades de América Latina, UNAM, México, 1973, p 23

3.- Augusto Salazar Bondy: "Reflexiones sobre la reforma universitaria" Artículo publicado en *Actual*, Revista de la Universidad de los Andes, No 2 mayo-agosto, 1968

4.- "Se puede decir que el movimiento de Córdoba alcanzó su expresión político-social de relieve continental gracias a una organización que tuvo sus orígenes entre los estudiantes del Perú, la 'Alianza Popular Revolucionaria' (APRA) El programa social revolucionario del aprismo ha servido de fundamento a todas las acciones estudiantiles hasta hoy, no obstante que el APRA como partido opere hoy solamente en el Perú y haya perdido desde hace mucho tiempo su garra revolucionaria Por los años 20 se trataba de un movimiento que ejerció un efecto comparable al ejercicio por el fidelismo desde 1960" H Steger: *El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales* Deslinde No 17 UNAM, 1972, p 15 "Allá en el Perú, el joven líder reformista Haya de la Torre, se hacía rector de las Universidades Populares De ellas extraerá la idea social: Frente Unico de Trabajadores Manuales e Intelectuales De la persecución y el exilio, transitando desde el Río de la Plata a México, abarcará la nación entera y dará un nuevo paso: fundará el APRA Desde una visión indoamericana recogiendo en un nivel superior los planteos de Rodó y Ugarte, Córdoba daba su fruto auténticamente político e intelectual" Alberto Methol Ferré: "En el epicentro de Córdoba: de Raúl Haya de la Torre a Fidel Castro", Corporación de la Promoción Universitaria (mimeografiado) "Las ideas que forman la esencia de la doctrina de González Prado fueron tomadas por nuestro movimiento de la Universidad Popular De ahí comienza nuestra

cruzada De ahí comienza nuestra labor proselitista, que no era política en aquella época, pero que sentó las bases de un nuevo concepto revolucionario que es concordante con el espíritu y la tradición de América Latina” “Así fue como surgió el APRA, intransferiblemente nuestra, como algo que respondía a la realidad social, económica, histórica, objetiva, como se dice ahora, de nuestra verdadera vida y de nuestra tradición” Víctor Raúl Haya de la Torre: “La reforma universitaria y el aprismo”, en la compilación de Gabriel del Mazo: *La reforma universitaria Ensayos críticos* Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1968, tercer tomo, pp 106-109

5.- Véase Aníbal Bascofán Valdez: *Universidad cinco ensayos para una teoría de la universidad latinoamericana* Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1963, p 51 y ss Véanse también Luis Alberto Sánchez: *La universidad latinoamericana* Editorial Universitaria, Guatemala, 1949

6.- Luis Alberto Sánchez: *La universidad latinoamericana* Editorial Universitaria, Guatemala, 1949, p 35

7.- Universidad de San Carlos de Guatemala: *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas Recomendaciones y resoluciones* Editorial Universitaria, Guatemala, 1949

8.- Darcy Ribeiro: *La universidad latinoamericana* Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p 289

9.- UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación* Resultados de la experiencia del proyecto UNESCO-CH-29, Ministerio de Educación, Santiago, 1975, p 15

10.- Veáanse de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido* Siglo XXI Editores S A , primera edición, México, 1970; *La educación como práctica de la libertad* Siglo XXI Editores S A , primera edición, México, 1971; *Sobre la acción cultural* ICIRA, Santiago, 1970; *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* Siglo XXI Editores S A , primera edición, Buenos Aires, 1973

11.- Citada en la nota anterior

12.- Augusto Salazar Bondy: “Dominación y extensión universitarias” En: *Universidades UDUAL*, No 51, enero-marzo 1973, México, pp 11 a 17

13.- Augusto Salazar Bondy: “Sobre objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria” Trabajo presentado a la *II Conferencia Latinoame-*

ricana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural México, febrero 1972. Véase memoria publicada por UDUAL, p. 69

14.- Darcy Ribeiro: *La universidad nueva. Un proyecto* Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, p 46

15.- Véase Universidad Católica de Chile: *Reforma. Objetivos de política universitaria 1968-1969-1970*, Santiago, p. 90

16.- Gloria Zea de Uribe: "La nueva cultura colombiana" En: *Gaceta* No 10, Instituto Colombiano de Cultura, mayo de 1977, Bogotá.

17.- Augusto Salazar Bondy: "Dominación y extensión universitaria", etc , *op cit*

La autonomía universitaria

Raíces históricas

Desde sus orígenes las universidades representan una permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, imperiales o eclesiásticos. Conviene recordar aquí, aunque sea muy brevemente, las circunstancias en que se produjo la aparición de las primeras universidades.

La universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a fines del siglo XII, aunque su apogeo se produjo en el siglo siguiente. Charles Homer Haskins nos dice que las universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea.¹

Como toda institución social, las universidades no emergieron *ex-nihilo*. Surgieron dentro de un contexto socioeconómico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevaletentes en la segunda mitad del siglo XII y principios del siglo XIII, dieron lugar a la creación de las primeras universidades, algunas de las cuales “simplemente brotaron”, sin que se pueda determinar con precisión quién las fundó ni cuándo exactamente se construyeron.² ¿Cuáles fueron esas circunstancias, tan determinantes para la creación de esta institución, nueva para el mundo? Los analistas de la historia de la universidad suelen mencionar las siguientes: a) el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización. La urbanización representa, dentro del proceso dialéctico, un cambio cualitativo, pues la constitución de ciudades de

cierta magnitud da origen a diversos procesos, reveladores de una mayor complejidad social: intercambios de costumbres, bienes e ideas; especialización de las actividades laborales y aparición de los gremios, nuevas y mayores demandas educativas, organización de las comunas, etcétera;³ b) los cambios en la organización social, consecuencia de los cambios en las estructuras económicas. El corporativismo que engendró los gremios y las comunas fue concomitante al proceso de urbanización, c) el surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el nacimiento de las universidades.⁴ Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de la vida universitaria europea, cuando verdaderas multitudes de jóvenes se trasladaban de una ciudad a otra para escuchar las lecciones de los maestros más célebres, d) la aparición de un nuevo oficio: el oficio de enseñanza, nacido al lado de los otros oficios en el seno de las ciudades, como respuesta a las nuevas demandas creadas por el proceso sociocultural. El maestro dedicado al oficio de enseñar era un artesano más en aquel mundo medieval de hombres-artesanos y comerciantes. “El nuevo gremio de maestros y discípulos dedicados a la vida intelectual es el efecto de un proceso de organización y legitimación como el de los restantes oficios. Este proceso de legitimación y organización identificará y distinguirá socioculturalmente la actividad de estudiar y enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces estaba en manos del Estado y sobre todo de la Iglesia, razón por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a los poderes laicos y religiosos. El gremio de los intelectuales irá conquistando progresivamente a través de luchas sucesivas y azarosas, un lugar en la ciudad, en la sociedad. Es aquí donde comienzan las luchas de la universidad, que aún hoy contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar y aprender libremente”⁵

La palabra universidad

Tales fueron las circunstancias que dieron lugar al nacimiento de la nueva corporación, la “universitas”, es decir, el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes. La primera denominación que recibieron estas comunidades fue la de *Studium* (Estudio), que se amplió a *Studium generale* (Estudio General) para indicar tanto su carácter de centros de instrucción reconocidos como su condición de escuela abierta a todos, accesible, en principio, a toda clase de personas.⁶ Después aparece el uso de la palabra *universidades*, derivada de la voz latina *universitas* es lo contrario de los *singuli*, y significa el conjunto de los seres particulares o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran. En la Edad Media la palabra servía para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la “*universitas magistrorum et scholarium*”, o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios, o separadamente: *universitas magistrorum* y *universitas scholarium*. Posteriormente, el término *universitas* sirvió para referirse a la institución como tal⁷ y sólo bastante tardíamente para aludir a la universidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento.⁸

Los privilegios

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las repúblicas italianas

de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad. Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Pero luego, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes, derecho a una jurisdicción especial, la interna de la universidad, que les sustrafa de la jurisdicción de la Comuna; libertad de movilización, etcétera. Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (clerigi) o personas pertenecientes a la nobleza, que de por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas. Al aumentar el número de universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales.

Las recién fundadas universidades disponían, además de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las autoridades municipales: la *dispersión o secesión*, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas.⁹ Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etc., y el idioma que usaban servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas universidades: de un éxodo de estudiantes ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge, una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222), otra surgida en la Escuela de Salerno

condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etcétera.

Los modelos

Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia, fundada a principios del siglo XII, surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil.¹⁰ Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano, el más famoso de los cuales fue Imerio, cuya enseñanza y prestigio fueron decisivos para el surgimiento de la Universidad de Bolonia. Según su procedencia los estudiantes se organizaban en “naciones”; cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del Rector.

Diferente fue el origen de la Universidad de París (finales del siglo XII), nacida en el seno de las escuelas catedralicias del Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Abelardo. Con todo, ambas universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios muy singulares. La Universidad de París recibió una protección especial de los papas, resueltos a convertirla en “la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas”. Pero por la misma razón, los pontífices se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza, de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del Canciller de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones

el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Este distinto origen histórico explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las universidades inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.

La universidad frente a los poderes ecuménicos

A sus graduados las universidades les otorgaban la *licencia* (facultas legendi o facultas docendi), es decir, la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licentia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte siempre que la universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Sólo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma favoreció la independencia de la universidad frente a la jerarquía

eclesiástica local y llegó hasta a suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. Si bien Roma favorece la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la universidad de la jurisdicción de los Obispos para ponerla bajo la jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza. Pero frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales.¹¹

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio de esta sección: que desde sus orígenes las universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

Universidad y Estado

El desenvolvimiento histórico de la universidad nos muestra, desde sus orígenes, la tensión que ha existido entre la autonomía de la comunidad universitaria, como institución con fines propios, y las fuerzas sociales, principalmente los poderes públicos y religiosos, deseosos de controlarla.

Desde la consolidación de los Estados nacionales, la tensión se manifiesta entre ellos y la universidad, de suerte que la autonomía de ésta se define principal, aunque como exclusivamente, frente al Estado, representado por el gobierno central. En última instancia, la autonomía es el resultado de la particular relación dialéctica que se establece entre el Estado y la universidad, según sea el contexto político y socioeconómico.

Se trata, más específicamente, como lo señala José Medina Echavarría, de “una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso. Por eso no se reduce a ser meramente una cuestión estatutaria o que pueda resolverse de una vez por todas por un precepto jurídico. La verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la universidad por el Estado por razón de que acepta la autoridad que ésta posee ya por sí misma. En este sentido, perdura la autonomía espiritual de la universidad aún allí donde se ha convertido en miembro uniforme de la actividad administrativa del Estado. La fascinante historia de la universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido. Sólo el análisis histórico-sociológico descubre en cada caso las condiciones de compromiso, siempre inestable, entre las distintas fuerzas y estructuras sociales que hicieron posible la aparición y persistencia de un medio favorable a los afanes científicos”.¹² De ahí que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica.

La tendencia hacia el absolutismo que caracterizó a los recién constituidos Estados nacionales, afectó la autonomía de las universidades, que en muchas ocasiones perdieron su tradicional independencia y fueron incorporadas al engranaje estatal. Además, el Estado trató también de utilizarlas para su propósito de afirmación nacional frente a los poderes supranacionales, que anteriormente había otorgado su protección a la universidad. En algunos casos la universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constituidos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que

constituyen su esencia. En esos momentos de degradación universitaria, los verdaderos pensadores y los hombres de ciencia realizaron su labor al margen de las universidades.¹³

La Reforma dio origen a varias universidades: la de Ginebra, creada por Calvino (1559), Marburgo (1527), Königsberg (1543) y Jena (1558). La Contrarreforma tuvo sus hogares principalmente en las antiguas universidades españolas (Salamanca, Valencia, Barcelona) y engendró otras nuevas: Oviedo (1604) y sobre todo Alcalá de Henares, fundada por el cardenal Cisneros; Dilinga y Wurzburg en Baviera; Salzburgo (1582) en Austria; Lovaina en los Países Bajos. El pietismo se manifiesta especialmente en la Universidad de Halle (1694), cuna de la Ilustración alemana, y según Paulsen, “la primera universidad verdaderamente moderna”.

En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los “delicados mecanismos de equilibrio” que muchas veces adopta la relación universidad-Estado. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas. En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gottinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de “seminarios”, de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la *libertas philosophandi* llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemen-

to clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania.

Autonomía y libertad de cátedra

El caso de la universidad alemana del siglo pasado ilustra las consideraciones de quienes sostienen que la libertad de cátedra puede existir aun sin autonomía, por lo menos sin autonomía administrativa, y de quienes estiman que lo fundamental en el quehacer universitario es la libertad académica. Así, Germán Rama nos dice que “este tipo de relación entre el poder político y la institución de la inteligencia que fundamentaría la autonomía, tiene el carácter de que en ella lo esencial sería la libertad de cátedra y en un grado menor de derecho de autogestión, según fórmulas muy variables de compromiso entre el Estado y la corporación académica, a partir de un reconocimiento de autoridad moral de la universidad”... “La libertad puede ser negada en la propia universidad en virtud de valores religiosos o políticos que sostengan los grupos dominantes en su seno, mientras que puede estar garantizada en una universidad dentro de la cual las decisiones relativas a la estructura emanen directamente del poder político central”.¹⁴ El educador chileno, *don Luis Galdames*, partiendo del concepto de la autonomía como un medio que permite a la universidad el cumplimiento de sus altas finalidades, sostiene que a “una universidad le bastaría realmente, para sentirse autónoma con afianzar en forma invariable la libertad de la docencia, porque sobre ella habrá de edificarse toda su obra”.¹⁵

Conviene reflexionar un poco más sobre este punto de las relaciones entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que forma parte de la relación más general entre la universidad y el Estado. “En el mundo de habla inglesa, advierte Risieri Frondizi, se confunde con frecuencia la autonomía con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de la misma cosa. Es cierto que los dos principios están relacionados, pero no se les debe confundir. La

distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo y en particular con el gobierno. La libertad de cátedra, en cambio es un problema interno. Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra —como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX— y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas del siglo pasado”.¹⁶ Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra es una amplia autonomía. En América Latina la experiencia nos enseña que sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra. Pareciera que la autonomía es su atmósfera natural.

La universidad napoleónica

Retomando el desenvolvimiento histórico, dentro de cuyo marco hemos analizado la relación entre la universidad y el Estado, conviene señalar otro momento importante de definición de esa relación: el que se produce en Francia a principios del siglo XIX y cuya expresión institucional se da en el esquema de la universidad francesa, tal como la organizara Napoleón, esquema que tanta influencia tuvo, y tiene aún, en la estructura de nuestras universidades latinoamericanas.

La Universidad Imperial, de corte eminentemente utilitarista y profesionalizante, según los ideales educativos políticos de Napoleón, no fue más que un conjunto de escuelas profesionales carentes de núcleo aglutinador, burocratizada y sujeta a la tutela del Estado, cuyos servidores debía preparar. Despojada de las tareas de investigación, que pasaron a las Academias, fue, en realidad, la negación de la idea misma de la universidad: sin investigación, sin autonomía, y con una libertad académica bastante menguada, pues las facultades se regían por programas oficiales impuestos desde el Ministerio de Educación y los profesores eran nombrados directamente por el Ministerio. La enseñanza universitaria se transformó en un monopolio del Estado, totalmente centralizada y puesta al

servicio de los intereses y de la ideología imperial, que ese momento propiciaba la unidad de la nación francesa.¹⁷

El esquema napoleónico, que desafortunadamente fue adoptado por nuestras universidades latinoamericanas, como veremos después, hizo crisis en 1968. A partir de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior (7 de noviembre de 1968) se inicia una nueva etapa en la historia de la universidad francesa. Las universidades ya no son agrupaciones de facultades sino establecimientos pluridisciplinarios. Se les otorga una amplia autonomía académica, financiera y administrativa. Se introduce la representación estudiantil en todos los organismos de gestión (¿ecos de la Reforma cordobesa latinoamericana?) Las facultades son sustituidas por las “unidades de docencia e investigación”, etcétera.

El caso particular de la universidad en América Latina

La universidad colonial hispánica fue señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión. Creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad.

En cuanto a su organización, Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias del Nuevo Mundo, siendo el de Alcalá el más imitado. Entre ambos modelos existieron diferencias bastante significativas, que se proyectaron en sus filiales de América, dando lugar a dos esquemas universitarios que en cierto modo prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades “estatales” y “privadas” (fundamentalmente católicas).¹⁸ La estructura académica de la universidad colonial respondió a una concepción y a un propósito muy definidos, lo que le permitió ser una institución

unitaria. Se organizó como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. Predominó en ellas un sistema libresco y memorista, poco propicio para estimular la investigación científica. A fines del siglo XVIII, las que se abrieron a los aires de la Ilustración borbónica, remozaron un poco su enseñanza, despertando de su letargo escolástico de siglos.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la Ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad, no encontró cosa mejor que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema también importado, el de la universidad francesa. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades.

La adopción del esquema napoleónico no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto unitario de universidad, que mal que bien se había plasmado en la universidad colonial, desde luego que la nueva institución no fue sino un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía de que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las

academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento, ni tampoco las Grandes Escuelas, donde se forjaron los sabios franceses, pieza clave del esquema galo.

Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupación fundamental ha sido, hasta ahora, la esefianza de las profesiones liberales.

La universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será sino hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la universidad latinoamericana.

La Reforma de Córdoba

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionario a fondo de nuestras universidades, señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento. *Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras universidades seguían siendo los "virreinos del espíritu", "admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia", como agudamente apuntó don Valentín Letelier. Encasillados en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática, suscitada por los cambios experimentados en la composición social como con-*

secuencia de la urbanización, de la expansión de la clase media y de la aparición de un incipiente proletariado industrial.

El movimiento logró muy pronto propagarse a lo largo y ancho de América Latina, demostrando que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimentadas en toda la región. La publicación del célebre Manifiesto Liminar (junio de 1918) desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países. El programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales. La autonomía universitaria fue el reclamo suscrito con mayor vigor por el Movimiento de Córdoba, de suerte que puede afirmarse que de él emerge el régimen autonómico al cual aspiran las universidades latinoamericanas y que, con altibajos en cuanto a su consagración legal, representa una constante del esquema teórico de lo que en nuestro continente entendemos por universidad. Entre nosotros, la autonomía universitaria es considerada como consubstancial de la universidad, en el sentido de que sin ella no concebimos una universidad auténtica.

La Reforma de Córdoba replanteó las relaciones entre la universidad, la sociedad y el Estado. Hasta Córdoba, la universidad y la sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la universidad. El Movimiento de Córdoba fue la primera confrontación en una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna, una universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar la universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía.

El concepto de autonomía sustentado por el movimiento reformista era muy amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizaran su idoneidad; la dirección y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etcétera. Incluso se llegó a recomendar la búsqueda de un mecanismo que permitiera a la universidad su autofinanciamiento (autarquía patrimonial), a fin de evitar las presiones económicas por parte del Estado, o de las otras fuentes de ingresos, que en determinado momento podían hacer irrisoria la autonomía formal. Más tarde, y ante las constantes amenazas de parte de las fuerzas públicas, se incluyó la inviolabilidad de los recintos universitarios, de reconocido abolengo medieval. Con esto, el concepto de autonomía adquirió características que, en ese momento, no existían en otras partes del mundo. Seguramente, al movimiento reformista se debe el énfasis puesto en este aspecto de la vida universitaria latinoamericana, cuya necesidad e importancia para el desarrollo universitario y social del continente ha quedado plenamente demostrada.

Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina. Consagrada en la mayoría de los textos legales y elevada en varios países a rango de precepto constitucional, su accidentada historia, escrita algunas veces con sangre generosa de la juventud, está ligada al éxito o fracaso de la democracia en nuestros países. Representa una aspiración permanente de los universitarios latinoamericanos y una de las condiciones que definen su universalidad. Sin embargo, no existe en la actualidad un criterio uniforme acerca del sentido y el alcance de la autonomía.

El concepto de autonomía universitaria

El concepto de autonomía universitaria ha sido motivo de muchos debates, tanto a nivel nacional como internacional. Recientemente se le ha examinado desde muchos ángulos (jurídico, sociológico, político, filosófico) dando lugar a una amplia bibliografía que sería imposible reseñar y analizar dentro de los reducidos límites de esta ponencia. Nos limitaremos a referirnos al concepto que de ella se tiene en los medios universitarios y a las principales consideraciones que hoy en día se hacen acerca de su naturaleza, carácter dialéctico y relatividad, de suerte que en varias reuniones universitarias se ha abogado por la conveniencia de llevar a cabo un análisis profundo del tema y una revisión de su conceptualización, a la luz de las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas.¹⁹ El concepto en sí, como bien lo señala Darcy Ribeiro, pertenece al “credo liberal de la universidad”, que considera factible la definición de la autonomía como independencia total del Estado, de la sociedad y de cualquier otra influencia pública, principio que al ser sacralizado podría conducir al aislamiento de la universidad y a su falta de compromiso con la realidad circundante.²⁰

En 1965, en la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), celebrada en Tokio, se intentó, a nivel mundial, elaborar una definición de lo que debe entenderse por autonomía universitaria en la comunidad académica. Tras arduas discusiones, la Conferencia de Tokio declaró que “siglos de experiencia demuestran que las universidades pueden realizar en forma satisfactoria la tarea que se les ha encomendado, cuando se sienten libres para tomar decisiones que comprenden las siguientes áreas:

1. Cualesquiera que sean las formalidades para los nombramientos, la universidad deberá tener derecho de seleccionar su propio cuerpo de profesores.

2. La universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes.
3. Las universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currículos para cada grado y del establecimiento de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currículos y el establecimiento de los niveles académicos.
4. Cada universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se llevan a cabo en su seno.
5. La universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo; capital e inversiones

El Consejo Ejecutivo de la UDUAL, en 1966, hizo suya la declaración de Tokio, agregando que “la autonomía y su cabal ejercicio estriban también en el espacio del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía para la dignidad de profesores y estudiantes en el libre ejercicio de su vida universitaria”. Entiéndase, sin embargo, que la inviolabilidad del recinto universitario no significa “extraterritorialidad” ni mucho menos impunidad para delitos comunes. La fuerza pública, previa autorización de las autoridades universitarias competentes, puede penetrar en los recintos universitarios cuando se trate de la comisión de delitos comunes, para los cuales la autonomía no debe servir de escudo.

A los fines legales, la autonomía es el status que el Estado concede a la universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incumbencia. Tales asuntos

conllevar: a) *Autonomía para investigar*, por medio de la cual la universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de intereses creados de los grupos sociales; b) *Autonomía para enseñar*, o derecho de transmitir conocimiento libremente (libertad de definir el contenido de las asignaturas); c) *Autonomía administrativa*, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones, y; d) *Autonomía económica*, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera, sin perjuicio de la fiscalización a posteriori por parte de organismos de contraloría competentes, cuando se trata de fondos públicos

La autonomía que se da frente a los poderes del Estado proporciona el marco jurídico que permite el amplio ejercicio de la libertad académica, base de toda enseñanza genuinamente universitaria. No se trata con la autonomía de crear un Estado dentro de otro Estado ni de contraponer un poder a otro poder. La autonomía es condición que permite a la universidad cumplir, en la mejor forma posible, la tarea que le es propia. Impone, por cierto, serias responsabilidades, pues la universidad, dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad. El quehacer de la universidad consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus funciones, una de las cuales es, por cierto, la función crítica, que la autonomía debe preservar a toda costa. La autonomía no debe provocar el divorcio entre la universidad y su medio. Es preciso evolucionar de un concepto de autonomía de simple defensa a otro más dinámico de afirmación, de presencia de la universidad en la vida de la sociedad, pues la universidad es demasiado importante para que se le permita el aislamiento.

La autonomía es un medio, no un fin en sí misma. Es una herramienta que puede ser eficaz o no para que las universidades cumplan sus funciones. Cuando el medio se confunde con un fin se produce su uso defectuoso o abuso.²¹ Constituye

abuso cuando la autonomía se interpreta en un sentido mágico como intangibilidad física de los edificios o personas —el tabú de los recintos sagrados— o bien, en un sentido astuto, como refugio para los apáticos y los ineptos en un mundo sometido a un proceso de revisión y cambio que, justamente, exige una actitud de vigilante crítica. La autonomía se utiliza, entonces, como un argumento perezoso para retirarse de la actualidad.

El uso de la autonomía es, por el contrario, su aplicación dinámica a la investigación por encima de los intereses de grupos, a la vinculación de la universidad con los problemas de la nación. Si por medio de la autonomía la universidad produce su desvinculación formal de la sociedad que la soporta, por medio de su uso restablece dicho vínculo, pero ahora no de manera impuesta sino deliberada y consentida; emerge de la conciencia histórica del universitario, de su sentido de la solidaridad social y de la responsabilidad ante su pueblo. Se trata de una vinculación estructural, de carácter orgánico. Por lo tanto más sutil, compleja y profunda. Debe evitarse el peligro de que las universidades se conviertan en “esferas institucionales autónomas”, en el sentido sociológico de la expresión. No se trata de su alejamiento del gobierno, sino de una suerte de incomunicación con la sociedad. En esas condiciones sería difícil que fueran la voz espiritual de la nación.

Naturalmente, el concepto de autonomía no se limita a su definición jurídica. Tampoco las relaciones entre el Estado y la universidad pueden reducirse a una solución puramente formal, como son las que se plasman en las fórmulas jurídicas. Es preciso también examinar el concepto desde una perspectiva más amplia, o sea analizar sus posibilidades en el contexto de las relaciones entre educación y sociedad.

La educación es un sistema que forma parte de la estructura social global, y por lo mismo, es un reflejo de ésta, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre

la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción asegura. A su turno, y por lo mismo, que no se trata de un determinismo mecanicista sino de una relación dialéctica, posee la capacidad, por las contradicciones de que es portadora, de contribuir al cambio social. Las dos afirmaciones: que “la educación asegura la función de reproducción de la sociedad” y que “toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad” no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación.²²

Los sociólogos de la educación atribuyen a ésta, tres funciones básicas en el seno de la sociedad: a) La función *técnico-económica*, que consiste en la formación y reproducción de la fuerza de trabajo, es decir la calificación de los recursos humanos necesarios para el sistema productivo; b) la función *clasista*, en el sentido de que el sistema educativo actúa como un selector social, que ofrece una educación diferenciada según la extracción social y, a la vez, no excluye cierta movilidad social, pues permite reclutar el talento necesario a la clase dominante y dar a sí cierta elasticidad al sistema de clases, y; c) la función *de consenso ideológico y cultural, o de socialización*, en virtud de la cual internaliza el esquema de valores y de normas que consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no es otro que el de la clase dominante, que aparece como representante de la sociedad. Pero, por las contradicciones que refleja y por su relativa autonomía, contribuye también a generar y difundir esquemas que cuestionan el esquema legitimador. De ahí sus posibilidades como agente de cambio. En su aspecto institucional, el sistema educativo forma parte del Estado y cumple algunas de las funciones del Estado Moderno en el plano ideológico.²³ El efecto general de estas funciones es fundamentalmente con-

solidar y perpetuar una estructura social determinada. Pero, al mismo tiempo que presta servicios al sistema dominante, puede también contribuir a su superación, siempre que se den otros factores que operen en igual sentido. La educación superior, por su rango dentro del sistema educativo, adquiere singular dimensión dentro de este proceso, principalmente en cuanto a la socialización y la preparación de los recursos humanos de alto nivel que la sociedad y la infraestructura productiva requieren. Pero estas funciones las desarrolla, de manera especial la universidad, como la parte más cualificada del sistema educativo, con cierto grado de independencia, por los factores que Pablo Latapí resume del modo siguiente: a) tratándose de un convencimiento y de procesos de formación de valores, no pueden esperarse resultados mecánicos. Siempre existe la posibilidad de resultados contrarios: valores opuestos a los representados por la institución; b) los hábitos intelectuales y morales, el espíritu crítico que fomenta la formación universitaria frecuentemente se vuelven contra los supuestos y contenidos de la ideología de dominio, c) por la complejidad de las sociedades dependientes, la clase dominante no constituye un todo homogéneo sino que está fragmentada en diversos grupos en pugna (burguesía industrial, comercial, financiera, terrateniente, etc.), por lo cual también se manifiestan contradicciones en las ideologías de dominio que transmite la universidad, y; d) además existen frecuentemente diferencias entre la ideología de los grupos económicos y la de los grupos políticos, por lo que la acción socializadora de la universidad no será única. Estos y otros factores, dice Latapí, hacen accidentada la transmisión y difusión ideológica de la universidad.²⁴

Como conclusión de las consideraciones anteriores puede afirmarse que si bien los subsistemas de educación superior responden a las demandas y características del contexto social, existe una relativa autonomía de la enseñanza universitaria respecto de la sociedad, que permite esperar que ésta, según

el sentido que dé a su quehacer, pueda contribuir positivamente al proceso de transformación social. Pero, como bien observa Germán Rama, el funcionamiento del esquema autonómico de la universidad sólo es posible cuando la sociedad tiene un grado elevado de consenso y el pensamiento crítico existe dentro del sistema o cuando estableciéndose en contra de él, este tiene la solidez necesaria como para no sentirse amenazado y en consecuencia tolera las consecuencias políticas de la libertad de cátedra. "En América Latina el auge del régimen autonómico se corresponde con el Estado Liberal y su crisis posterior es un aspecto de la crisis de este último... A partir de 1950 la alianza populista entre proletariado industrial, clases medias y burguesía industrial, tenazmente buscada por muchos movimientos políticos, demuestra lo inestable del logro y la progresiva concentración de poder en manos de la oligarquía en forma directa o a través del golpe de Estado militar. La ruptura del acuerdo hace inviable el régimen autonómico. Los gobiernos no permiten la existencia de instituciones que escapen a su dominio político y la universidad es percibida exclusivamente, o casi exclusivamente, como un centro de poder político anti-statu quo".²⁵

Fácil es comprobar que la autonomía universitaria en América Latina, en las dos últimas décadas, ha sufrido una profunda crisis y se encuentra seriamente limitada o desvirtuada aun en los países donde fue originalmente proclamada como uno de los postulados de nuestra vida universitaria. Un rápido recorrido sobre la situación actual de la autonomía universitaria en nuestro continente nos arroja, desafortunadamente, un saldo negativo y dramático.²⁶

El tema de la revisión del concepto de autonomía se planteó en el seno de la "II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria", convocada en México por la Unión de Universidades de América Latina (febrero de 1972). En esa oportunidad, el profesor cubano José Antonio Portuondo, sostuvo que "no puede hablarse, en tér-

minos generales y absolutos de la autonomía ni de otros conceptos elaborados en la etapa reformista, y válidos para quienes luchan aún en ella, en esta tensa hora de transición que vive la universidad latinoamericana". La relatividad del concepto la explicó así: "En la etapa pre-revolucionaria la autonomía universitaria proporciona un baluarte para denunciar y combatir el régimen imperante, pero una vez arrojada la burguesía del poder, o en trances de serlo, la autonomía puede convertirse en instrumento de esa misma burguesía en retirada que se atrinchera en ciertos recintos académicos para oponerse al proceso revolucionario, incluso enarbolando consignas del más infantil izquierdismo" Augusto Salazar Bondy, en esa misma Conferencia sostuvo que aun en un proceso revolucionario "es interesante que la autonomía universitaria tenga vigencia como un concepto revisado, con el concepto de la posibilidad de que los grupos, las comunidades universitarias, tengan la posibilidad de aportar más allá o inclusive en diálogo crítico con el Estado" . "Evidentemente, en el caso de países en los cuales la universidad es un foco de conciencia crítica para cambiar el sistema, la autonomía debe ser enfatizada al máximo en el sentido de un arma de lucha En países en los cuales la autonomía puede ser una arma contrarrevolucionaria hay que pensar en una autonomía que pueda ser revisada en el sentido de que el propio sistema de los universitarios, de las propias universidades, autocontrolen las posibilidades de acción de esos grupos de obstaculización y freno; o sea, no que un poder ajeno imponga a la universidad una norma de coacción y de violencia sino que dentro de los sistemas mismos de control de la universidad y por autogobierno del conjunto de las universidades, se pueda frenar la labor de zapa que algunas universidades puedan realizar".²⁷

En nuestra opinión el concepto de autonomía es un concepto dialéctico, que no puede formularse de manera absoluta y para siempre Se trata de un principio fundamental para la existencia de nuestras universidades, pero como se halla in-

serto en un contexto sociopolítico e histórico, debe definirse en función de ese contexto y de su complejidad. Sin perder su carácter de garantía del pensamiento crítico e independiente, debe asegurar también la participación de las universidades en el proceso de cambio, pues ellas no pueden permanecer a la orilla de la historia sino ser parte de ella, protagonizarla, proyectar su influencia en el acontecer y orientarlo en el sentido de las aspiraciones más genuinas de nuestros pueblos. Deben contribuir al análisis objetivo y científico de las condiciones que determinan nuestra situación de dependencia y subdesarrollo y a la elaboración de los proyectos nacionales y regionales que promuevan un desarrollo autónomo y liberador para nuestras sociedades. No hay universidad válida en países subdesarrollados si ésta no confiere a su trabajo académico un sentido realmente útil al proceso de transformación de nuestras sociedades y a la superación de las condiciones que determinan la marginación de las grandes mayorías de nuestra colectividad. Necesitamos no una universidad connivente con el atraso, sino una universidad que eduque mediante una visión crítica de su realidad y siembre en sus graduados semillas de liberación y no de conformismo. Insertas en la problemática de su medio, ligadas al proceso histórico de nuestros pueblos y comprometidas vitalmente con su progreso, nuestras universidades deben proponerse también el dominio de la ciencia contemporánea, a los más altos niveles, asumir la responsabilidad de proporcionar a nuestras sociedades, los conocimientos y las técnicas que requieren para que ese compromiso con la promoción del adelanto no sea simplemente emotivo o verbal, sino basado en el conocimiento científico de nuestro medio y de los problemas que nos agobian. Sólo así estarán en condiciones de dar un aporte realmente valioso a esa promoción. Pero una educación crítica y liberadora sólo puede impartirla una institución libre. De ahí que entre nosotros la autonomía universitaria siga siendo condición indispensable para el desempeño de nuestras universidades y uno de sus principios más caros.

Notas

1.- "Los griegos y los romanos, aunque parezca extraño, no tuvieron universidades en el sentido en el cual la palabra ha sido usada en los últimos siete u ocho siglos. Ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos. Mucha de su instrucción en leyes, retórica y filosofía sería difícil de superar, pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza" Charles Homer Haskins: *The Rise of Universities* New York, 1959, pág. 1 y siguientes

2.- "Es difícil, aún para el mundo moderno, darse cuenta que muchas cosas no tienen fundador o una fecha precisa de aparición, sino que simplemente brotan, emergiendo lenta y silenciosamente sin una historia definida. Esto explica por qué, a pesar de todas las investigaciones del Padre Denifle y de Hastings Rashdall, y de los anticuarios locales, los orígenes de las más antiguas universidades son oscuros y a menudo inciertos, debiéndonos contentar algunas veces con declaraciones muy generales" Charles Homer Haskins *Op cit*, p. 4

3.- Véase Ataliva Amengual S: "Reflexiones sobre la fundación de la universidad" Publicado en la *Revista Estudios Sociales* No. 16, trimestre 2, 1978. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, pp. 9 a 43

4.- El afán de saber qué caracterizó a este período histórico tuvo tal importancia que los historiadores suelen hoy en día referirse a él como "el renacimiento del siglo XII". Véase Charles Homer Haskins: *Op cit*, p. 4 "Entre 1100 y 1200 invade a Europa un nuevo saber. A través de Italia y Sicilia, pero sobre todo a través de España, se difunden las obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo, los olvidados textos del Derecho Romano, los escritos médicos de los griegos y la matemática de los árabes. Esta ola de ciencia redescubierta inunda muy pronto las escuelas de las catedrales y monasterios y provoca una verdadera conmoción en los espíritus" Pablo Latapí: "El ori-

gen de la universidad medieval” En: *Educación nacional y opinión pública* Centro de Estudios Educativos, México, D F, 1965, pp 154 a 158

5.- Ataliva Amengual: *Op cit*

6.- Célebre es la definición de Estudio que Alfonso X el Sabio, incluyó en las Partidas, Ley I, Título XXXI, de la Partida II y que textualmente dice: “Estudio es ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algún logar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes Et son dos maneras dél: la una es a que dicen ‘estudio general’ debe ser establecido por mandato de Papa o de Emperador o Rey La segunda manera es a que dicen ‘estudio particular’; que quier tanto decir como cuando algunt maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; et tal como se puede mandar facer Perlado o Consejo de algunt logar” Francisó Giral observa que, por consiguiente, el “Estudio General” fundado por Papa,, Emperador o Rey, viene a ser el antecedente de una Universidad *Nacional* mientras que el “Estudio particular” corresponde a las actuales universidades estatales (en países de régimen federal), provinciales, municipales o privadas “Orígenes históricos de las Universidades” En *Universidades* No 56, abril-junio de 1974, pp 81 a 84

7.- “Parece que es en la Escuela Benedictina de Salerno —no obstante su destacado influjo árabe— donde se emplea por primera vez el nombre “universidad”, pero la Escuela desaparece a fines del siglo XIII Es en Oxford, en 1252, donde se utiliza en la forma *Statuit Universitas Oxoniensis*, lo que lleva pocos años después a constituir el University College, uno de los tres primeros típicos de la organización inglesa En París se usa en 1254 para designar el conjunto de escuelas, no el de maestros, hasta que en 1261 se emplea *Universitas Parisienis* Acaso la primera vez que en lengua española se hace mención de “la universidad de los maestros y de los escolares del estudio” es en una carta del rey Alfonso X —cuando se titulaba rey de Castilla, de León, de Toledo, de Galicia, de Sevilla, de Córdoba, de Murcia, de Jaén y del Algarve— dirigida a los “conservadores de mi estudio de Salamanca” (algo así como el Consejo Universitario o la Junta de Gobierno) para ratificar los privilegios concedidos anteriormente por su padre, mandando a los alcaldes de Salamanca que ayuden a su cumplimiento La carta está fechada en Alcalá el 1o de enero de 1314 Probablemente en todo el siglo XIII no se menciona oficialmente la palabra “universidad” Salvo mejores precisiones de los historiadores, podemos decir que ese nombre de “universidad” no aparece, al menos en lengua española, hasta los primeros años del siglo XIV;

durante el siglo XIII, el primero de la vida universitaria, no se emplea otra denominación sino "estudio" Francisco Giral: *Op cit*

8.- Se afirma que con este sentido se usó por primera vez en el documento de fundación de la Universidad de Tübingen en 1477

9 - "Cuando en 1274 la turbulencia de los estudiantes de Bolonia y su desprecio por las autoridades y las leyes ciudadanas se convierten en un peligro para el orden de la ciudad, ésta, sin embargo, rechaza la propuesta de abolir los privilegios estudiantiles para no provocar una emigración en masa, que podría significar la muerte del Estudio boloñés" Rodolfo Mondolfo: *Universidad pasado y presente* Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966, pág 23

10.- "El nacimiento de la Universidad de Bolonia, al comienzo del siglo XII, responde a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superposición de las leyes introducidas por las sucesivas invasiones de los bárbaros. Se había producido una confusión tan grande que se decía haber tantas leyes cuantas cosas diferentes. Conceptos jurídicos firmes podía darlos tan sólo la tradición del *ius romanum*, conservada en los colegios de juristas de Pavía, Pisa y especialmente de Ravena. Pero en 1106 Bolonia se separó de Ravena y entonces debió procurarse los *libri* legales y convertirse en centro de estudios jurídicos. El iniciador de la escuela de comentaristas (*glossatores*) del derecho romano fue Irnerio. Con él y toda su escuela hasta Accursio, autor de la *Glossa magna*, Bolonia adquiere su renombre mundial de *legum mater*, y lo consolida con Graciano" Rodolfo Mandolfo: *Op cit*, pp 15 y 16

11 - Roma salió en defensa de Oxford, acosada por Enrique III y obligó a San Luis, Rey de Francia, y a Blanca de Castilla a respetar la autonomía de la Universidad de París

12.- José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo* Siglo XXI Editores, Primera edición, México, 1967, pp 154 y siguientes

13.- "Ha habido épocas, nos dice Julián Marías, en que la universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo una componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha ocurrido a su margen" "Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV" Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediados del XVIII. En este tiempo, las

universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano, lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Santo Tomás, San Alberto Magno, Duns Escoto, Ockana —las figuras máximas del tiempo— habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, D'Alembert, Rousseau. Todavía lo son Vitoria y Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus contenidos sean modernos en buena parte. Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolf, el nuevo escolástico. Después sí: los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de universidad: Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson —para hablar sólo de la filosofía, sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas—; así Schopenhauer, Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las universidades” Julián Marías: “La universidad, realidad problemática. En *La Universidad en el siglo XX*. Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1951, pp. 319 a 332.

14.- Germán W. Rama: *El sistema universitario en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970, pp. 195 y 196.

15.- Luis Galdames: *La Universidad Autónoma*. Imprenta Borrás, San José, 1935, pp. 83 a 85.

16.- Risieri Frondizi: *La Universidad en un mundo de tensiones*. Paidós, Buenos Aires, 1971, p. 276. “Aunque estrechamente vinculados, autonomía y libertad de cátedra deben distinguirse, lo que a menudo no se hace. La libertad de cátedra hace relación a la libertad del profesor de comunicar su enseñanza —y quizás en un marco más amplio— los resultados a que ha llegado por sus estudios y sus reflexiones —según la fórmula de Sir Hector Hetherington— y no necesariamente está unida a la autonomía, que implica relación entre la institución y el Estado. Dicho en otra forma, pueden existir universidades —como las francesas— en las cuales no existe autonomía y, sin embargo, existe una irrestricta libertad docente. En tanto que algunas universidades autónomas nacionales pueden limitarse a libertad de cátedra —por muchos medios directos o indirectos— por prejuicios políticos, y algunos centros privados totalmente autónomos, pueden también hacerlo por motivos semejantes. En todo caso es necesario indicar que la libertad académica tiene su origen en el carácter propio de la universidad, y que debe ser

preservada de limitaciones por motivaciones dogmáticas, políticas o de intereses del poder público” Jorge Mario García Laguardia: *La Autonomía Universitaria en América Latina Mito y realidad* UNAM, México, 1977, p 24

17.- “Si mis esperanzas se realizan, decía Napoleón ante el Consejo de Estado en 1810, yo deseo encontrar en este cuerpo una garantía contra las teorías perniciosas y subversivas del orden social en un sentido o en otro. Siempre se ha dado en los estados organizados un cuerpo destinado a reglamentar los principios de la moral y de la política. Tal ha sido la Universidad de París y después La Sorbona”

18.- Creada por el regente cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio Universidad de Sigüenza y autorizada por bula pontificia, la preocupación central de la Universidad de Alcalá fue la Teología, materia que hasta en épocas posteriores ocupó lugar relevante entre los estudios salmantinos. Su organización correspondió más bien a la de un “convento-universidad”, donde el prior del convento era a la vez rector del colegio y de la universidad, circunstancia que le aseguraba una mayor independencia del poder civil. El modelo de Alcalá se avenía mejor a la estrategia misionera de la “conquista espiritual” de las órdenes religiosas y a sus pretensiones de poder temporal. De esta suerte, el paradigma alcalaíno fue el preferido para las fundaciones universitarias de dominicos, jesuitas y agustinos, en cambio, el salmantino lo fue para las universidades “reales”, “imperiales” o “públicas”, como las de Lima y México, antecedentes de las “universidades nacionales”

19.- Tal fue el criterio de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972), que incluyó entre sus proposiciones generales una dirigida a la UDUAL, para que este organismo incluya en sus planes de trabajo “la necesidad de elaborar un concepto dinámico de autonomía que considere la participación cada vez mayor de la universidad en el proceso de transformación”. Véase: Memoria de esta Conferencia publicada por la UDUAL bajo el título: *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el cambio social de América Latina* México, 1972, p 484

20.- Darcy Ribeiro: *La Universidad Peruana* Ediciones del Centro de Estudios de Participación Popular, Lima, 1974, p 51

21.- “Dicen los axiólogos que la conversión injustificada de los valores-medios en valores-fines lleva el nombre de aberración estimativa: todos los

vicios corresponden a semejante fórmula” Roberto Munizaga Aguirre: *La Universidad Latinoamericana* (mimeografiado), UNESCO, 1962

22 - UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación*. Resultados de la experiencia del Proyecto UNESCO-CHII-29, Ministerio de Educación, Santiago, 1975, p 15

23.- Para Louis Althusser, como se sabe, el sistema educativo, o “Aparato Ideológico Escolar”, es uno de los “Aparatos Ideológicos del Estado” Véase también de Tomás A. Vasconi *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina* Editorial Latina, Bogotá, 1975

24.- Pablo Latapí: “Universidad y Sociedad: Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas” Ponencia presentada a la Reunión Latinoamericana y del Caribe sobre Nuevas Formas de Educación Postsecundaria, Caracas, 20 al 27 de septiembre de 1976 Reproducido en *Universidades UDUAL*, No 66, México, octubre-diciembre de 1976, pp 880 a 912

25.- Germán W Rama: *Op cit* , pp 197 a 200

26.- “En las condiciones generalmente imperantes en América Latina lo que puede llamarse la tragedia de la autonomía es que la universidad es una presa demasiado codiciada y que cuando se afirma frente a unos es para caer en manos de otros y viceversa Lograr que la universidad sea la ‘universidad partícipe’ y no la ‘universidad enclaustrada’ ni la ‘universidad militante’, según la excelente fórmula de Medina Echavarría, es un ideal tan discutible como difícil de alcanzar La universidad al servicio de la sociedad entera, la universidad como conciencia espiritual y crítica de la nación no puede realizarse sin la autonomía, pero en América Latina ésta es mucho más aparente que real, más el producto de un pacto siempre amenazado entre grupos que tratan de arrastrar a la universidad en sentido contrario que de una convicción profunda respecto a la necesidad de una comunidad académica verdaderamente libre hacia todos los horizontes” Aldo E Solari: *Estudiantes y política en América Latina* Monte Avila Editores, S A, Caracas, 1968, pp 47 a 49

27.- Véase: Memoria de esta Conferencia citada en nota 19

Capítulo 6

Bases para una reforma universitaria*

Introducción

Cuando hablamos de reforma universitaria queremos significar que la reforma que se trata de impulsar no sólo debe referirse a la reorganización de los organismos de gobierno y administración de la universidad, sino que debe comprender todos los aspectos del quehacer universitario, partiendo de un replanteamiento de los fines y objetivos de la universidad; su papel como agente del cambio y progreso social; sus responsabilidades como conciencia crítica por excelencia de la nación; sus múltiples funciones y cometidos, su reestructuración académica; la revisión y actualización de sus planes y programas de estudio; el mejoramiento y modernización de los métodos de enseñanza; la racionalización de sus procedimientos administrativos y financieros; la democratización de sus organismos de gobierno; su inserción en el contexto social y su plena identificación con los problemas y necesidades del pueblo al cual sirve. Aspiramos a diseñar una universidad nueva para Nicaragua, precisamente la que nuestro país requiere para superar su situación de dependencia y subdesarrollo y lo-

*Trabajo preparado para la Comisión Organizadora del "Seminario de Reforma Universitaria Integral", convocado por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua (1971)

grar la plena realización y liberación del nicaragüense, en una sociedad más justa y humana

Concebimos también la reforma universitaria integral como un proceso continuo, que obliga a revisar y evaluar constantemente lo hecho, para ajustarlo a las nuevas circunstancias y necesidades. Nuestra universidad; desde 1958 que alcanzó su autonomía, vive un proceso de reforma, que se inició con los cambios incorporados en la ley orgánica de marzo de 1958; se continuó con la introducción de los estudios generales y el comienzo de la departamentalización en 1963 y, posteriormente, se plasmó en las pautas del Plan de Desarrollo Universitario para el período 1967-73. El plan de desarrollo, cuyas metas se han cumplido en buena parte, condujo a importantes reformas académicas y administrativas: superación del esquema profesionalista o napoleónico, mediante la creación de la Facultad de Ciencias y Letras como centro académico y núcleo de la universidad; extensión del programa de estudios generales a casi todas las carreras que se imparten en la universidad; fortalecimiento de la departamentalización del régimen semestral y del sistema de requisitos y créditos; simplificación de las pruebas de grado; mejoramiento de la planta física, etcétera.

Sin embargo, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, pese a los progresos logrados en los últimos años, aún mantiene resabios profesionalistas en su estructura académica; adolece de deficiencias en su organización administrativa; sus organismos de gobierno no están integrados en forma que representen adecuadamente a la comunidad universitaria; su papel en la nación no corresponde aún al alto cometido que de ella cabe esperar.

De ahí que se considere oportuno, aprovechando los resultados del proceso de evaluación total que está viviendo la universidad, intensificar el afán de reforma universitaria, de acuerdo con las circunstancias del presente, a la luz de los da-

tos que proporcione la evaluación y con miras a bosquejar la universidad que Nicaragua reclama para los próximos años.

Marco conceptual de la reforma

La primera pregunta que cabe plantearse, al bosquejar los lineamientos de una reforma universitaria integral, es la siguiente: ¿Qué universidad deseamos para la sociedad nicaragüense? ¿Cómo será la sociedad nicaragüense del futuro o, mejor aún, cómo deseamos que sea?...

Partimos del convencimiento de que la universidad es o puede ser gene fecundo de transformaciones sociales. Que lo sea depende de la forma en que estructure sus programas de acción, de la mentalidad que logre formar en sus graduados y de la conciencia que despierte en la comunidad acerca de los cambios que se necesitan.

La universidad debe contribuir a prefigurar la sociedad nicaragüense del futuro, que basada en principios más justos y humanos, nos lleve a encontrar nuestro verdadero destino. Para eso será necesario un cambio radical de las estructuras económicas, políticas y sociales sobre las que descansa la actual sociedad, que por cierto no satisfacen las legítimas aspiraciones del pueblo nicaragüense a una vida mejor.

Propugnamos por la formación de un hombre nuevo en Nicaragua, libre de las lacras y limitaciones que actualmente nos avasallan. Para eso será preciso que la universidad promueva y estimule el proceso de liberación humana y social, mediante sus aportes a la creación de una cultura nueva y propia, que nos lleve a actuar como los únicos e indeclinables sujetos de nuestra historia, libres de toda forma de dependencia externa. La universidad será así centro de innovación científica y cultural, lugar de pensamiento independiente y de permanente crítica constructiva de la sociedad, al estudio de cuyos problemas aplicará su conocimiento interdisciplinario.

Conscientes de la importancia de la educación como factor decisivo para el cambio y adelanto social, la universidad promoverá la reforma de todo el sistema educativo nicaragüense a fin de que responda a las necesidades reales del país, permita el acceso de todos los niños nicaragüenses y se oriente en función de las transformaciones que la sociedad requiere. La universidad, cabeza insustituible del sistema educativo, deberá contribuir a su planeamiento, transformación y mejoramiento. En condiciones ideales, concebimos el planeamiento universitario como parte del planeamiento integral de la educación. Este, a su vez, como un sector del planeamiento global, económico y social. De esta manera, los planes de desarrollo universitario deberán incorporarse al proceso integral del planeamiento educativo y relacionarse con el proceso total del planeamiento del desarrollo nacional, en la formulación de cuyas metas la universidad deberá participar activamente.

La universidad no es ni puede ser una institución aislada sino que debe permanecer en constante diálogo con todos los sectores de la comunidad que le da vida.

Principios del quehacer universitario

Consideramos como principios que sustentan todo quehacer universitario los siguientes:

1. **La autonomía de la universidad, como condición misma de su existencia** La autonomía comprende el derecho de la universidad a darse su organización y gobierno propios (autonomía administrativa); a decidir libremente la naturaleza y contenido de sus planes y programas académicos (autonomía docente) y la facultad para disponer de sus recursos (autonomía financiera) Comprende también la inviolabilidad de los recintos universitarios. La labor de la universidad, para que sea auténtica, deberá desarrollarse en un clima de la más amplia libertad Sólo así podrá cum-

plir su cometido como agente del cambio y progreso social. Sin embargo, la autonomía no debe interpretarse como afán de separación o aislamiento de la universidad del resto de la sociedad, sino como presencia de la universidad en la vida de la comunidad, sin perder su carácter de centro autónomo del saber. La autonomía pertenece a la esencia de la universidad crítica.

2. La universidad, por su propia naturaleza, estará abierta a toda corriente cultural o de pensamiento, a toda forma del saber, a todos los sistemas vitales. Como institución que practica la más amplia libertad deberá preservar en su seno la convivencia de las pluralidades ideológicas.
3. La universidad, como institución, no podrá adherirse a una determinada corriente ideológica ni actuar en la política partidista, pero como conciencia cívica de la nación se preocupará y pronunciará sobre los grandes problemas políticos de la república. Los distintos elementos que componen la comunidad universitaria tienen perfecto derecho, como ciudadanos, a sustentar ideas políticas y a manifestarlas.
4. La universidad, como institución, no participa ni se pronunciará sobre asuntos de carácter religioso. Practicará el más profundo respeto a la libertad de conciencia y de creencias.
5. La libertad de enseñanza, investigación y difusión es principio fundamental de la educación universitaria.
6. La universidad, de acuerdo con el sentido unitario e integral de la ciencia, se organizará como institución unitaria. La estructura académica de la universidad deberá responder precisamente a esta orientación, llamada a rescatar el concepto cabal de universidad: búsqueda de la unidad en la diversidad.

- 7 En cuanto a comunidad de trabajo, la universidad deberá organizarse como una comunidad democrática, en cuyo gobierno y administración deberán participar adecuadamente todos los elementos que la integran
- 8 La universidad será crítica, en el sentido de que formará universitarios capaces de analizar objetivamente los propios fines y medios de la universidad y la estructura y funcionamiento de la sociedad en la cual la universidad está inmersa
- 9 La universidad deberá comprometerse con el cambio y la transformación social, a través de sus programas de docencia, investigación y extensión
- 10 La universidad auspiciará el acceso a sus programas de todos los sectores de la población
- 11 La universidad deberá promover la vinculación de sus graduados con los programas universitarios

Naturaleza y fines de la universidad

Concebimos la universidad como una comunidad democrática y abierta, de autoridades, profesores, alumnos, empleados y graduados que persigue libremente la conservación, transmisión y adelanto del conocimiento y la cultura.

Reconocemos como fines de la universidad los siguientes

- a) Contribuir al progreso del pueblo nicaragüense, cuyo fin debe ser la liberación y valoración del hombre
- b) Promover un profundo proceso de cambio y adelanto social, creando en sus estudiantes y graduados una mentalidad favorable al mismo
- c) Conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, a fin de robustecer nuestra originalidad y sacudir las situaciones de dependencia en sus distintos aspectos

- d) **Elaborar una ciencia y una tecnología al más alto nivel académico, capaces de asegurar el desarrollo no dependiente de nuestra sociedad y de su proceso productivo.**
- e) **Desarrollar y difundir la ciencia, las letras y las artes.**
- f) **Preparar, de acuerdo con las necesidades del país, profesores, investigadores, profesionales y técnicos, formados interdisciplinariamente, capaces de asumir las amplias tareas del cambio social y dotados de un alto sentido de responsabilidad ciudadana.**
- g) **Procurar la formación integral de la personalidad de sus estudiantes proporcionándoles una educación humanística y científica indispensable para el ejercicio de las profesiones universitarias.**
- h) **Auspiciar la formación de un cuerpo docente que se dedique a la vida científica y a la enseñanza universitaria, haciendo de la docencia una profesión.**
- i) **Dirigir la investigación hacia el mejor conocimiento y solución de los problemas sociales, económicos y culturales**
- j) **Promover la integración de los pueblos latinoamericanos y fortalecer los vínculos con las universidades de todos los países del mundo.**
- k) **Promover el desarrollo de la cultura nacional, como centro de expansión educativa y cultural**

La reforma académica

La reforma, en cuanto al aspecto académico, perseguirá los siguientes fines fundamentales

- l. **Superar, definitivamente, el esquema profesionalista o napoleónico de organización académica que hasta el momento ha prevalecido en la estructura universitaria lati-**

noamericana y que se traduce en la existencia de facultades profesionales aisladas, semiautónomas, verdaderos feudos académicos que atentan en contra del correcto concepto de universidad. Según tal estructura, hoy día en crisis, la universidad no es más que la suma o agregado de varias facultades profesionales, sin relaciones orgánicas entre sí. Tal estructura acentúa el espíritu puramente profesionalista: el estudiante viene a la universidad con el único y exclusivo propósito de aprender una profesión, que después ejercerá con criterio liberal. El modelo napoleónico fue diseñado para proveer adiestramiento cultural y profesional a la élite burguesa. Tal esquema, dadas las circunstancias que vivimos, resulta obsoleto. Por su marcado énfasis profesionalista, en América Latina produjo que nuestras universidades descuidaran la investigación y el cultivo de las disciplinas científicas fundamentales, contribuyendo a alimentar la dependencia científica y tecnológica. Nuestra universidad debe, por lo tanto, desterrarlo totalmente de su estructura académica.

2. Rescatar al concepto unitario de la universidad, organizándola en base a unidades que en vez de propiciar la fragmentación del conocimiento contribuyan a su unidad. El trabajo de equipos interdisciplinarios es la forma del quehacer universitario que la unidad del conocimiento impone. Unidad y coherencia en la actividad académica es la meta que se aspira a lograr con el nuevo diseño. La reforma implicará la sustitución de la actual estructura, que se apoya en el sistema de cátedras y facultades, por otro más flexible basado en unidades académicas agrupadas racional y funcionalmente, dentro de un concepto de totalidad universitaria, que permita la formación general y especializada del estudiante y el cultivo de todas las disciplinas, puras y aplicadas, del saber humano. La recuperación del concepto unitario de la universidad refuerza la fe de la uni-

versidad en el hombre y sus posibilidades, en virtual rechazo de cualquier forma enajenante de vida.

- 3 Cuidar que la reforma académica que se trata de introducir no se reduzca a un simple cambio formal. Para que tal reforma logre su fecundo propósito de renovar integralmente a la universidad, será preciso que la nueva estructura permita: *a)* la definitiva instalación de las ciencias, las artes y las humanidades en la universidad, morada por excelencia de la cultura humana en todas sus manifestaciones, *b)* crear en todos los elementos de la comunidad universitaria la plena conciencia de pertenecer a una institución universitaria cuyos propósitos son necesariamente comunes; *c)* estructurar los planes y programas de estudio de tal manera que se logre, en su desarrollo, un saludable equilibrio y dosificación entre la educación general y el adiestramiento especializado, requisitos ambos indispensables para la formación de los universitarios que requerirá la sociedad del futuro, y; *d)* el uso más eficaz y racional de los recursos humanos, materiales y financieros de la universidad

En consecuencia con lo antes dicho abogamos por una nueva estructura académica en la cual:

1. El departamento será la unidad académica fundamental de la universidad en vez de la cátedra. El centro de gravedad de la docencia, investigación y extensión pasará de la cátedra aislada al departamento integrado, que será la célula principal del nuevo organismo universitario. Entendemos por departamento, la corporación o unidad académica que agrupa asignaturas afines pertenecientes a una área definida del saber, con el fin de facilitar la docencia, ejercitar la investigación y difundir el conocimiento. Cada departamento servirá así de soporte a la triple función universitaria de docencia, investigación y extensión. Será la unidad académica básica de la universidad y, como tal,

estará al servicio de toda la institución. Los departamentos agruparán a todos los profesores y estudiantes, recursos materiales y financieros, en torno a una o más disciplinas afines del conocimiento. Los departamentos prestarán servicios a los distintos programas de enseñanza que imparta la universidad y, a su vez, desarrollarán los suyos propios. Los programas de enseñanza (profesionales, académicos, técnicos) se estructurarán en base a utilizar los diferentes servicios docentes que ofrezcan los departamentos. Las consecuencias implícitas en esta nueva estructura son: *a)* posibilidades de aumentar, en forma casi limitada, el número de carrera que ofrezca la universidad; *b)* ampliación de la capacidad de la universidad para atender un mayor número de estudiantes; *c)* cultivo de nuevas disciplinas puras y académicas; *d)* mayores posibilidades de crecimiento orgánico; *e)* más y mejores servicios docentes y culturales para la comunidad, y; *f)* mayor economía y eficacia en la operación del sistema.

2. Los departamentos, a su vez, por razones de afinidad se agruparán en divisiones, que corresponderán a las grandes áreas del conocimiento humano. Estas divisiones serán *a)* división de ciencias y humanidades; *b)* división de ciencias y técnicas de la sociedad; *c)* división de ciencias y técnicas de la salud, y; *d)* división de tecnología. Las divisiones comprenderán distintas secciones encargadas de coordinar y dirigir los programas de enseñanza. Al frente de las divisiones estarán los decanos. Al frente de cada sección habrá un coordinador. Al frente de cada departamento habrá un director.
3. La estructura académica resultante se deberá caracterizar por una gran flexibilidad curricular, que permita al alumno una formación equilibrada, humanística y científica, y donde él sea quien, con la asesoría adecuada, elabore su propio currículum. Tal flexibilidad se traducirá en el he-

cho de que toda asignatura aprobada servirá al estudiante para avanzar. La aplicación, hasta sus últimas consecuencias, del sistema de requisitos y créditos, contribuirá también a flexibilizar el régimen de estudios, todo lo cual llevará a un positivo enriquecimiento académico y científico de la universidad, transformándose así en un centro donde se ofrecerán las más variadas y promisorias oportunidades educativas a la juventud.

La universidad, de acuerdo con la realidad socioeconómica del país, ofrecerá sus programas en forma tal que puedan asistir a ellos quienes tengan la voluntad de hacerlo, sin que razones económicas signifiquen un obstáculo infranqueable. Para tal efecto, se organizarán cursos vespertinos y nocturnos, así como un eficiente sistema de cursos por correspondencia. El contenido y valor académicos de estos cursos deberá ser igual al de los cursos diurnos, variando tan sólo el tiempo necesario para aprobarlos.

El currículum de las carreras deberá diseñarse en forma tal que formen parte del mismo las asignaturas de educación general, las disciplinas básicas; las propiamente especializadas; las actividades de adiestramiento práctico y de investigación, las de acción y promoción social, y otras que sin ser propiamente académicas poseen un reconocido valor formativo para el estudiante, como lo son las actividades artísticas, deportivas, militancia estudiantil activa, etcétera.

En todas las carreras que imparta la universidad se ofrecerá, en los últimos años, un seminario interdisciplinario, de por lo menos un semestre de duración, sobre "problemas socioeconómicos de Nicaragua" que tendrá por objeto familiarizar al estudiante con los distintos aspectos de la problemática nacional (situación educativa, eco-

nómica, salud y nutrición, vivienda, comercio exterior, etcétera)

Lo anterior se traduce en la necesidad impostergable de emprender, como parte principal del proceso de reforma, una revisión a fondo de todos los planes de estudio y de los contenidos programáticos de las asignaturas, a fin de ajustarlos a las nuevas orientaciones y a la realidad nacional

La universidad, acogiendo el moderno concepto de educación permanente, ofrecerá también programas de educación continuada para sus graduados, a fin de permitirles su ingreso a las aulas con el objeto de actualizar sus conocimientos, programas de educación de adultos, etcétera. El propósito ya no será “formar a los jóvenes para toda la vida, sino de formar hombres durante toda la vida”

4. Concomitante con la reforma académica deberá producirse una renovación total de los métodos y sistemas de enseñanza. La reforma universitaria integral, que definimos al principio de estas bases, así lo exige. Este aspecto implicará la participación en el proceso de reforma de todos los elementos que integran el personal docente universitario, pues de todos demandará el abandono de procedimientos rutinarios de enseñanza para sustituirlos por formas activas de la moderna pedagogía universitaria, en la que maestro y alumno participan conjuntamente en el proceso de aprendizaje, el que deviene así en un esfuerzo imaginativo y creador. Todos los progresos de la tecnología educativa (ayudas audiovisuales, televisión, educación programada, etc.), deberán ser aprovechados, con la conveniente adaptación a los propósitos de la universidad. En resumen, la nueva pedagogía deberá poner énfasis en la labor individual del estudiante, su participación en grupos de trabajo e investigación, el desarrollo de su capacidad creadora y de sus propias destrezas. Sólo así podrá, más

adelante, enfrentarse con sus propios medios al progreso acelerado de la ciencia de nuestros días.

5. Importante será, dentro del esfuerzo renovador, revisar el actual sistema de grados, diplomas y títulos profesionales, que calificamos de rígido y anacrónico. De acuerdo con las necesidades del país será necesario introducir nuevos grados, diplomas y títulos (bachillerato universitario, licenciatura, maestría, doctorado), de manera de proveer a la sociedad nicaragüense de una gama más amplia de profesionales, técnicos y académicos. En el futuro deberá obtenerse la reforma de los artículos 103 y 104 de la Constitución Política, a fin de que sea la Universidad Autónoma la que expida los títulos profesionales en nombre del Estado, correspondiendo a ésta también el señalamiento de las carreras que requieren título para su ejercicio y la organización de los colegios profesionales.

El gobierno universitario

En cuanto al gobierno de la universidad, partimos del principio de que la comunidad universitaria tiene derecho a autogobernarse. Además, en su gobierno deberán estar adecuadamente representados todos los elementos que la integran.

Los órganos del gobierno universitario serán:

- a) El consejo universitario, integrado por el rector, los vicerrectores, los decanos de las divisiones, el secretario general, el administrador financiero de la universidad, un profesor por cada división y seis estudiantes, cuatro de ellos designados por las asociaciones estudiantiles de cada división y dos por el centro universitario (CUUN). El consejo universitario será el máximo organismo de gobierno de la universidad. Le corresponderá formular los estatutos de la universidad, aprobar los reglamentos generales y los particulares de las distintas divisiones; controlar y disponer de los bienes y rentas de la universidad y

aprobar su presupuesto anual; nombrar, a propuesta del rector, al secretario general y al administrador financiero de la universidad, así como, a propuesta de los consejos académicos de las divisiones, el personal docente de la institución; aprobar los planes de estudio, los programas de desarrollo universitario y, en general, la dirección superior y administrativa de la universidad.

- b) la rectoría y las vicerectorías, que tendrán a su cargo la administración de la universidad y la ejecución de los acuerdos del consejo universitario. Habrá un vicerrector para cada núcleo universitario. Todos deberán ser de tiempo completo y dedicación exclusiva.
- c) Los consejos académicos de las divisiones, integrados por el correspondiente decano, los coordinadores de las distintas secciones y directores de los departamentos que integren la división, más un tercio de representantes estudiantiles. Estos consejos tendrán a su cargo la dirección académica y administrativa de las divisiones, dentro de las pautas generales que señale el consejo universitario para toda la universidad.
- d) Los decanos de las divisiones, que serán la principal autoridad académica de cada división.

El rector será electo por un colegio compuesto por: *a)* la reunión de los consejos académicos de las divisiones, excluidos los representantes estudiantiles; *b)* diez profesores electores por cada división, *c)* diez estudiantes electores por cada división, y, *d)* tres representantes del personal administrativo de la universidad.

Los vicerrectores de cada núcleo serán designados por el consejo universitario dentro de una terna que propondrá un colegio electoral del núcleo respectivo integrado por: *a)* los consejos académicos de las divisiones que tengan programas de enseñanza en el núcleo, excluidos los representantes estu-

diantiles; *b*) diez profesores electores del núcleo; *c*) diez estudiantes electores del núcleo, y; *d*) tres representantes del personal administrativo del núcleo.

El período del rector y de los vicerrectores será de cinco años.

Los decanos serán electos por un colegio electoral integrado por todos los profesores titulares de la división, más un tercio de representantes estudiantiles. Su período será de cuatro años.

Habrá una asamblea general universitaria, formada por el rector, los vicerrectores, los decanos, el secretario general, el administrador financiero de la universidad, todos los profesores titulares, asociados y auxiliares; un tercio de representantes estudiantiles y dos delegados por cada colegio profesional. Tendrá carácter consultivo y deliberativo

La reforma administrativa

La reforma académica debe ir acompañada de una reforma administrativa que le sirva de soporte. No se podrán lograr los propósitos de la reforma académica si a ésta no se unen una serie de innovaciones en la administración universitaria que permitan obtener la flexibilidad, agilidad y racionalización de los servicios administrativos que demandan los nuevos objetivos universitarios.

En consonancia con la reforma académica deberá, pues, llevarse a cabo una renovación administrativa inspirada en los principios de: *a*) división racional del trabajo y descentralización; *b*) delegación de responsabilidades, y; *c*) coordinación de funciones.

En otras palabras, será preciso introducir los conceptos modernos de la administración científica en el proceso administrativo universitario, abandonando viejas prácticas administrativas que constituyen un obstáculo para el desarrollo de la universidad.

Al par de la carrera docente, la universidad moderna requiere también el establecimiento de la carrera administrativa, con las mismas garantías y estímulos.

La reforma administrativa deberá inspirarse en el principio de la centralización normativa con descentralización ejecutiva. Esto significa que un solo organismo establecerá las metas, normas y procedimientos para alcanzarlas, pero los distintos organismos de la administración universitaria actuarán después, en forma descentralizada, para la consecución de esas metas.

La rectoría y las vicerectorías serán las responsables de la administración general de la universidad, responsabilidad que a nivel de las distintas divisiones compartirán con los decanos, coordinadores de secciones y directores de departamentos.

El planeamiento deberá incorporarse como tarea normal de la administración universitaria. Será un proceso permanente que comprenderá todos los aspectos del desarrollo de la universidad.

Patrimonio y finanzas universitarias

La universidad debe propugnar por la formación de su propio patrimonio, lo que contribuirá al fortalecimiento de su autonomía económica.

Se creará el departamento de administración financiera encargado de todos los aspectos económicos de la universidad. Será preciso, además, llevar a cabo una revisión general de los sistemas financieros y contables para modernizarlos, flexibilizarlos y mecanizarlos.

Capítulo 7

La Educación General en la universidad contemporánea*

Antecedentes

El vigoroso desarrollo de la ciencia, con la consiguiente proliferación de las ramas del conocimiento, que se inicia a partir de la segunda mitad del siglo XVIII y se vuelve vertiginoso en el curso del XIX, condujo a la excesiva especialización de los estudios universitarios en las universidades europeas y norteamericanas. En América Latina, a su vez, la adopción del modelo napoleónico o francés, matizó con marcado énfasis profesionalista la enseñanza superior de estos países. En ambos casos, la consecuencia fue la pérdida de la unidad en los estudios universitarios y el resquebrajamiento de la concepción unitaria de la propia universidad.

Si bien la especialización es indispensable, y nos viene impuesta por el acelerado progreso científico y tecnológico, no es menos cierto que llevada a sus extremos deforma al hombre y le convierte, como denunció Ortega y Gasset, en un nuevo bárbaro.

*Este ensayo es una reelaboración y actualización de un trabajo publicado por el arquitecto Alberto Mendoza y el autor bajo el nombre "Exégesis de los Estudios Generales" en el No. 61 de la *Revista Conservadora del Pensamiento Centroamericano* Octubre de 1965

Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico.¹

La reacción en contra de la formación unilateral del graduado universitario, sabio pero inculto, no se hizo esperar. Fue una preocupación compartida por filósofos y educadores de las distintas partes del mundo. El punto medular era: ¿cómo restituir la necesaria unidad de la universidad y de los estudios universitarios y dotar al profesional, al científico, al investigador de una cultura general que le permitiera estar “a la altura de los tiempos”, según la socorrida expresión de Ortega y Gasset, sin menoscabar la importancia de la especialización?

El movimiento por una Educación General, como tendencia, representa la búsqueda de esa nueva fórmula.²

En los Estados Unidos el primer ensayo consistió en impartir los llamados “survey courses” que aspiraban a ofrecer, en forma panorámica, ramas enteras del saber. La Universidad de Chicago estableció, desde 1924, este tipo de cursos para sus alumnos de primer año, los que después se extendieron a muchas universidades norteamericanas. Los “survey courses”, con todo y que fueron los pioneros en el campo de la Educación General de los Estados Unidos, no tardaron en ser descartados por cuanto no constituían la respuesta adecuada al problema de la excesiva especialización. “La razón principal de su fracaso, según Earl Mc-Grath, ex Comisionado de Educación de los Estados Unidos, fue su inevitable superficialidad. Intentaban cubrir demasiado terreno, de tal suerte que los alumnos adquirían una cierta verbosidad al hablar de la ciencia, pero ganaban muy poco en comprensión real de sus leyes o de los métodos envueltos en la derivación de éstas”.³

Años antes, en la Universidad de Harvard se había hecho sentir la pugna entre la tendencia especializante y la humanística. Mientras el Presidente Charles W. Eliot (1869-1909) fortaleció las escuelas profesionales, la investigación y la especialización. El presidente Lawrence Lowell (1909-1934)

puso énfasis en la Educación General al nivel subgraduado (under-graduate).

El movimiento en favor de la Educación General cobra especial relevancia con la llegada de Robert M. Hutchins a la presidencia de la Universidad de Chicago y sus esfuerzos por transformar el "College". Hutchins introdujo un número pre-determinado y fijo de materias de Estudios Generales, a diferencia del sistema usual en las universidades norteamericanas de ofrecer un repertorio de asignaturas de carácter cultural entre las cuales el estudiante elige. El programa de Estudios Generales debía cursarse antes de cualquier otro estudio profesional o especializado.⁴

En Alemania, donde la especialización adquirió sus formas más agudas, pronto se hizo sentir la necesidad de incorporar, en todos los programas, estudios de carácter general. Así lo hizo la Universidad de Gotinga desde 1736 con la enseñanza de la Historia. La creación de la Universidad de Berlín en 1810, bajo las directrices de Guillermo de Humboldt, consagró los principios que por mucho tiempo han sido la guía de la universidad alemana moderna: la libertad académica y la unidad de enseñanza e investigación. Sin embargo, la tendencia especializante dominó el panorama de la educación universitaria alemana. "Tras la caída del nacional-socialismo, las universidades alemanas, y en concreto los sabios catedráticos especialistas de mayor nombradía, fueron acusados de no haber formado personalidades conscientemente responsables de sus deberes ciudadanos. Como causa originaria principal de este fenómeno fue señalada cierta tendencia al especialismo y un determinado interés artificial por la enseñanza libre".⁵

En las importantes reformas universitarias que actualmente se están llevando a cabo en Alemania se procura superar esa situación: se fomenta la colaboración más estrecha entre las distintas disciplinas (Bochum); se auspician amplios contactos entre estudiantes y profesores, vigorizándose la idea de

la universidad como centro educativo (Bremen), un mayor reconocimiento al valor de las ciencias del espíritu, sin abandonar el fecundo principio formulado por Humboldt de la interacción entre docencia e investigación (Konstanz) La investigación continúa gozando de la primacía “pues no se enseña por amor a la enseñanza puramente, o por servir a la preparación profesional, sino por causa de la investigación pues la investigación se manifiesta en la enseñanza y a través de ella se plantean los problemas. Si se cree en la fuerza poderosa del contacto con la ciencia investigadora, debe reconocerse en la unión de la enseñanza y la investigación una gran oportunidad de índole pedagógica, tanto mayor cuanto menos se recorten las posibilidades de la investigación”

En el Japón, la “reforma de la postguerra” ha modificado la fisonomía universitaria introduciendo los Estudios Generales, la igualdad de los sexos, la descentralización, la libertad académica y la autonomía de los cuerpos estudiantiles ⁶ En Francia, después de la llamada “revolución de mayo”, el modelo napoleónico o tradicional de la universidad francesa, que había reducido el concepto de universidad al de una simple agrupación de facultades profesionales, ha sido sustituido, de acuerdo con la “Loi d’orientation de l’Enseignement supérieur” del 7 de noviembre de 1968, por un nuevo esquema que facilita los contactos entre las disciplinas y favorece la creación de nuevas vías de formación. A tal objetivo responde la agrupación que se ha introducido en la estructura universitaria de las “unidades” de enseñanza y de investigación. La reforma implica la desaparición de las cátedras y facultades, que desarticulan la esencia unitaria de la universidad, y su reemplazo por “unidades pluridisciplinarias”, que tratan de dar una formación más integral.

En el ámbito del mundo hispánico, como hemos visto, - Ortega y Gasset recogió, en forma dramática, el clamor por rescatar la universidad para la cultura. Sin duda el pensamiento orteguiano ha estado presente en los esfuerzos que en Amé-

rica Latina se vienen realizando a partir de la segunda mitad del presente siglo para combatir el énfasis puramente profesionalista de nuestra educación universitaria. Cuando Ortega nos dice: "yo haría de una 'Facultad de Cultura' el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior" está abogando por la introducción de la Educación General dentro del rudo cuadro profesionalizante de la universidad moderna.

Ejemplos concretos de reformas académicas dirigidas a romper el rígido modelo napoleónico y a promover una formación más equilibrada en el egresado universitario los encontramos en América Latina, en Puerto Rico, Colombia, Venezuela, Perú, Brasil, República Dominicana, México y Centroamérica. En realidad, en los últimos años, en casi todos los países de nuestro continente, con mayor o menor éxito, se han introducido programas de Estudios Generales inspirados en los propósitos antes enunciados. Pero quizás donde este movimiento ha obtenido resultados más promisorios es en Centroamérica, gracias en buena parte, a la labor desplegada por el organismo regional de las Universidades Nacionales del Istmo, el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA). El CSUCA, desde 1962, y como parte de su "Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana", recomendó a sus universidades afiliadas la introducción de los Estudios Generales, medida que al llevarse a cabo desencadenó un fecundo proceso de transformación universitaria en toda el área. Cabe reconocer que la Universidad de Costa Rica, bajo la rectoría del licenciado Rodrigo Facio, había incorporado los Estudios Generales desde 1957. Diez años después, y tras constantes evaluaciones y revisiones, el Rector de esa universidad, profesor Carlos Monge Alfaro, pudo decir en su informe de labores correspondientes a 1968-69, lo siguiente:

Los Estudios Generales no son un simple piso o estrato de enseñanza o de educación superior, sino el sesgo escolar que justifica la esencia académica y humanista del Alma Mater. A pesar de los valladares o abrojos que ha habido que

salvar, los Estudios Generales han calado hondo en la colectividad costarricense y sus frutos ya han sido cosechados por la sociedad costarricense. Se han dignificado ante la conciencia nacional una serie de disciplinas que otrora eran pasatiempo de vagabundos o de intelectuales que vivían en las nubes. En función de la reforma de 1957 la cultura ha alcanzado en Costa Rica una envidiable dimensión, distinta y mucho mayor de la que se tenía en la aldea de principios de siglo.⁷

En el pensamiento de una serie de personalidades de nuestra época encontramos firmemente arraigada la idea de la necesidad de buscar un equilibrio en la formación del hombre contemporáneo. Lo podemos apreciar así en la serie de citas que siguen:

1.- No es suficiente enseñar a un hombre una especialización. Por este medio se puede convertir en una especie de máquina útil, pero no en una personalidad desarrollada armoniosamente. Es esencial que el estudiante adquiera conocimientos y un sentido vivo de los valores, un sentido vivo de lo bello y de lo moralmente bueno. De otra manera él —con su conocimiento especializado— se parece más a un perro amaestrado que a una persona desarrollada armoniosamente. Debe aprender a comprender los motivos de los seres humanos, sus ilusiones y sufrimientos para así adquirir su debida relación hacia los individuos y la comunidad. Estas cosas tan preciosas se transmiten a la generación joven por medio del contacto personal con quienes enseñan y no —al menos no principalmente— por medio de libros de texto. Esto es lo que constituye y preserva la cultura. Esto es lo que tengo en mente cuando recomiendo las ‘Humanidades’ como importantes, no sólo como seco conocimiento especializado en los campos de la Historia y la Filosofía. Poner énfasis en el sistema de la prematura especialización en el campo de la utilidad inmediata mata el espíritu, del cual depende toda la vida cultural, incluyendo el conocimiento especializado. *Albert Einstein*

2.- La Filosofía considerada en sí misma está por encima de la utilidad. Sin embargo, por esta misma razón, es lo más necesario a los hombres. Les recuerda la suprema utilidad de aquellas cosas que no tratan con medios sino con fines. *J. Maritain*

3.- Culto no es quien sabe y conoce muchas modalidades contingentes de las cosas, ni quien puede predecir y dominar con arreglo a las leyes un máximo de sucesos sino quien posee una estructura personal. Un conjunto de movibles esquemas ideales, que, apoyados unos en otros, construyen la unidad de un estilo y sirven para la intuición, el pensamiento, la concepción, la valorización y el tratamiento del mundo y de cualesquiera cosas contingentes del mundo. *Max Scheler*

4.- 'El espíritu viviente' se orienta hacia el todo —vive en las tensiones más extremas—, es el fundamento de la profundidad y la amplitud de las experiencias. El 'espíritu viviente' es el que hace de la escuela una Escuela Superior —el que del mero saber adquirido en una institución de enseñanza hace brotar la vida de las ideas—, el que liberta el alma de la dependencia de lo útil, —el que es actual en cada época, el que partiendo de la dispersión en que constantemente vuela, también me lleva a la concentración de mí mismo—, el que por el olvido de múltiples conatos, establece, sin embargo, la continuidad y el aumento constante de conocimientos.⁸ *K. Jaspers*

La conclusión sumaria, sobre la bases de estos antecedentes, es que la Educación General es signo notable de la época, tiene carácter universal y amplia aceptación. La discusión no consiste, en nuestro criterio, en la conveniencia o inconveniencia de implantar la Educación General en la universidad, sino en el método y manera de desarrollarla.

Localización de la Educación General

Para determinar el lugar que corresponde a la Educación General en los estudios universitarios, es preciso tener presente

que los objetivos de ésta guardan estrecha relación con los propios de la universidad.

Según Ortega, la educación universitaria cumple tres funciones: a) Transmisión de la cultura, b) enseñanza de las profesiones, y; c) investigación científica y educación de nuevos hombres de ciencia. Transmitir la cultura es enseñar: “el sistema vital de las ideas de cada tiempo”. La Educación General tiene mucho que ver con el objetivo cultural de la universidad

En realidad, el papel que se asigne a la Educación General en la compleja trama que constituyen los programas universitarios dependerá, en gran medida, de la filosofía educativa que la universidad adopte. “La educación, señala Hutchins, sin una filosofía, es decir, un plantear coherente de sus finalidades, es imposible”⁹

Si la universidad, ante lo complejo de las demandas que le plantea la sociedad contemporánea, reconoce que su función no se agota en la simple preparación de profesionales, sino que su misión consiste fundamentalmente en formar hombres cultos y críticos, adiestrados científica y técnicamente en una determinada rama del conocimiento, capaces de continuar su propio proceso de formación al egresar de las aulas universitarias, es evidente que dará a la Educación General un papel de gran importancia en la organización de sus estudios.

Apreciado así el cometido de la universidad resalta, a primera vista, que la Educación General se ubica dentro de los propósitos más altos de la institución: formar al Hombre y difundir la cultura.

Ello explica que, con frecuencia, al enunciar los objetivos de los Estudios Generales éstos se confundan con los propios de la Institución entera. Diversas definiciones de las finalidades de la Educación General apoyan la anterior afirmación; así el CSUCA ha declarado como meta de los Estudios Generales “desarrollar la formación integral de la personalidad del estu-

diante”, “educar a los alumnos en cuanto a hombres y ciudadanos”;¹⁰ la Universidad de Oriente (Venezuela), a su vez, ha dicho que el propósito es:

formar en el estudiante una sana conciencia social ciudadana, haciéndole conocer las necesidades del país y las funciones que mañana tendrá que asumir en el desarrollo integral, etcétera ¹¹

La aceptación de la Educación General, como tarea de la universidad, explica también el afán irreprímible de dar todo de una vez, aun por encima de las posibilidades. La rectificación consiste ahora en impregnar a toda la universidad de cultura, en crear una atmósfera que la traspase en todos sus estamentos.

Verticalidad vs. Horizontalidad

La controversia suscitada en torno a la cuestión de si la Educación General debe impartirse en forma horizontal o vertical, crea una divergencia imposible. Imposible porque es ambas cosas y mucho más. La Educación General es multidireccional, irradiante.

La Educación General no se imparte ni toda, ni de una sola vez. Es un continuo e inacabable proceso que requiere circunstancias especialísimas, principalmente tres: que el individuo esté motivado, o sea inducido a estarlo, acerca de su propio y continuo perfeccionamiento, por encima de la aplicación inmediata del conocimiento; que la universidad se organice conforme a ese objetivo, que se entienda la Educación General intrínsecamente adherida al ciclo vital del individuo y a su actitud, de manera que dicha institución lo acompañe hasta que la persona se extinga o su interés cese.

Dado que la permanencia en la universidad constituye un período mínimo de la vida de una persona, la institución debe contar con dicha limitación, entenderla, y programar solamente en base al impulso inicial y su posterior extensión.

Planteadas en estos términos, la Educación General, en la universidad, se imparte en la base de todas las profesiones, a lo largo de todas ellas, y, en tiempo meta-universitario, en la vida del egresado quien debe permanentemente ampliar conocimientos, vivir al día y tener oportunidad de conocer más.

La Educación General es, entonces, proceso horizontal, diagonal, vertical, intrauniversitario y extrauniversitario de cualquier dirección que interprete su carácter irradiante.

La conclusión, en estos aspectos, arroja un programa compuesto de tres partes:

- 1 La Educación General se inicia de manera común (horizontal) en la universidad, en el primer año, en base a un primer programa, de nivel superior, orientado a crear incentivos
- 2 Acompaña a cualquier otro tipo de programa, en dirección vertical o diagonal.
- 3 Se proyecta hacia los egresados y hacia la comunidad.

Cumplir con estos cometidos no es, como se ve, materia de un año o dos de estudios Tampoco es materia de programas accidentales, de suma de materias, adheridas o yuxtapuestas, sino tarea institucional, o función propia y trascendental del organismo universitario.

Vicios

El compromiso que adquirieron las universidades que se atruvieron a establecer programas de Estudios Generales fue de tal magnitud y tan avasallador que condujo a comprensibles excesos iniciales. Nunca hubo, por cierto, vicios mejores inspirados

Enfrentadas a la tarea, procedieron a elaborar y poner en práctica programas tan ambiciosos, que el alumno quedó sencillamente anonadado. La primera aproximación fue “todo o nada” Se pretendió “formar” una personalidad en un año o dos:

El factor profesionalizante influyó también, adquiriendo variables diversas. En Costa Rica, el ciclo comprendía, al principio, "materias de área", es decir, orientadas hacia la futura profesión del alumno. En la Universidad Nacional de Trujillo, en el Perú, la Comisión encargada de planificar los Estudios Generales recomendó un primer año completamente general y común, y un segundo año compuesto por materias generales y materias propedéuticas.¹² El proyecto de Programa de Estudios Generales, para el período escolar 1964-1965, presentado por un Comité Provisional al Consejo Directivo de la Universidad del Valle, Colombia, contemplaba una duración de dos semestres, dividiendo a los estudiantes según las profesiones que aspiraban seguir.¹³

Los Estudios Generales dejaban de ser, de una u otra manera, verdaderamente generales. Una presión adicional que recayó sobre los Estudios Generales provino como herencia del nivel educativo inmediatamente anterior. Ante la evidencia de que los estudiantes de bachillerato llegan inadecuadamente preparados, los Estudios Generales adquirieron, a veces, carácter "remedial". Es cierto que suplir y nivelar conocimientos se hace necesario, pero también es cierto que cada requerimiento debe ser satisfecho en concordancia con el orden y magnitud del problema que plantea. Las deficiencias de la enseñanza media deben corregirse, preferentemente, dentro del mismo nivel, mejorando los programas, los métodos de enseñanza y el personal docente.

El hecho nuevo que los Estudios Generales plantearon a la universidad la llevaron también a crearlos como superposición. Se organizó tal programa más o menos independientemente de los restantes programas académicos de manera que, si por un lado contribuyeron a eliminar duplicaciones, por otro las crearon. Fue confusa, en todo caso, la relación de congruencia que la unidad y totalidad universitaria exigen. Hoy se sabe que el establecimiento de un programa de Estudios Generales enjuicia y compromete a toda la universidad. No es ne-

cesaria, de manera alguna, la creación de una “Escuela de Estudios Generales” ni de un “Colegio Universitario” aparte, encargados de impartirlos. El programa perfectamente puede estar a cargo de la Facultad o unidad académica que ofrece las disciplinas fundamentales de la universidad (Facultad Central de Ciencias y Letras o Facultad de Humanidades y Ciencias) Basta un buen sistema de coordinación y una clara definición de los objetivos del programa, definición que deben compartir todos los administradores y profesores que en él participen.

Principios

De la discusión precedente y entresacando de aquí y de allá, se pueden formular, como una primera aproximación, las bases que fundamentan un programa de Educación General, son principios que tienen el aval de muchas experiencias. Tales principios son

- 1 La Educación General emana del interior del individuo como continuo e inacabable proceso En el individuo está y con él cesa
- 2 La Educación General es auténtica tarea universitaria No es, por tanto, relleno, adorno o sustituto
- 3 La Educación General es común, es decir, para todo universitario por el simple hecho de serlo
4. La Educación General, como su nombre lo indica, no es especializada Es amplia y liberadora del potencial contenido en la persona humana
- 5 La Educación General, en su etapa intrauniversitaria y por su vasta complejidad, se orienta a la comprensión fundamental de hechos básicos No a la erudición voluminosa, ni a la colección de datos

6. La Educación General se imparte mediante Programas de Estudios Generales, los cuales son medio, no fin. Tales Estudios Generales no son remediales ni supletorios de las deficiencias de la enseñanza media; tampoco son propedéuticos ni básicos, pues su finalidad no es servir de soporte para otras disciplinas especializadas
- 7 La implantación de un Programa de Estudios Generales, enjuicia y compromete a todos los programas de la universidad, dado que aquel no es yuxtaposición o añadido ni representa un ciclo interpuesto entre la enseñanza media y la universitaria
- 8 La Educación General no es producto de fórmulas, su complejidad exige flexibilidad y experimentación
- 9 La Educación General precisa de una estructura universitaria en donde el cultivo del conocimiento, por su valor propio y original, sea posible

Objetivos de la Educación General

El objetivo de la Educación General es formar hombres cultos y críticos, universitarios dignos de tal condición. Ya se vio que un profesional no es culto ni crítico de buenas a primeras. Necesita algo más que, al menor descuido, la universidad no se lo proporciona. Es, de hecho, lo que ha venido sucediendo.

Cabe aquí una observación. Si bien se ha insistido en la generalización versus la especialización-profesionalización, ello no quiere decir que aquella no sirva para éstas. Todo lo contrario: un hombre de visión amplia y creativa está en inmejorables condiciones para ejercitar actividades limitadas por cuanto las enriquece al influjo de su mentalidad panorámica y de su cultura general. Sucede que el conocimiento es como la naturaleza, un todo continuo que no se puede atender con criterio parcelero¹⁴ sino de totalidad comprensiva.

Cultura, nos dice Whitehead, es actividad del pensamiento y receptividad a la belleza y sentimientos humanos. Los fragmentos de información no tienen nada que ver con ella; un hombre simplemente bien informado es lo más fastidioso e inútil que hay sobre la tierra. Lo que debemos tratar de producir es hombres que posean al mismo tiempo cultura y un conocimiento experto en determinadas especialidades. Sus conocimientos especializados les servirán de punto de partida y su cultura les hará profundizar con la filosofía y llevarse con el arte

Rodrigo Facio, bajo cuya rectoría se introdujeron los Estudios Generales en la Universidad de Costa Rica sostenía “Las especializaciones son el patrón profesional obligado de la compleja organización económica y social contemporánea: el fruto del desarrollo tecnológico; el resultado de una útil visión del trabajo intelectual, y necesitaremos cada vez más especialistas, más profesionales duchos en su campo, para hacerles frente a los intensos requerimientos sociales de nuestra época. Para Costa Rica, en un momento como el actual, de inicial y fructuoso desarrollo, esto es verdadero hasta lo angustioso. Pero al mismo tiempo, en cuanto más especialistas necesitamos, mayor necesidad tendremos de que esos especialistas sean, antes que especialistas, o —mejor dicho— a la par que especialistas, hombres cultos, libres de prejuicios, virtuosos y modestos. Porque si el desarrollo social y técnico estimula las especializaciones, el desarrollo de la democracia —usado el término en su más ancho sentido— exige la cultura general, el equilibrio de los conocimientos, el respeto, la comprensión y la coordinación entre unos y otros que haceres científicos, la convicción de que las técnicas, con ser tan importantes, son únicamente medios, medios para hacer más digna, libre, segura y creadora la vida del hombre sobre esta tierra. Si la tecnología ha de lanzar a los hombres por distintos caminos, que la cultura general les ofrezca un horizonte común”.

El "Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica", celebrado en 1968, enumeró los objetivos de tales Estudios así:

- 1 Contribuir a la esencial función de la universidad en cuanto ella transmite, renueva y acrecienta la cultura, condición fundamental de toda auténtica existencia humana
- 2 Propiciar la integración académica, base de la unidad universitaria
- 3 Inspirar y desarrollar en los estudiantes un interés permanente por la cultura general y humanística
- 4 Inculcar en el alumno el valor de la libertad humana
- 5 Coadyuvar en la formación, cada vez más acentuada, de firmes hábitos mentales que capaciten al estudiante para enfrentarse crítica y racionalmente a los problemas que le plantea su existencia, ya como persona, ya como miembro de la sociedad.
- 6 Fomentar una actitud de respeto hacia toda forma de vida intelectual y profesional, base de todo auténtico y fecundo diálogo entre hombres cultos
- 7 Inculcar una disciplina de estudio que propicie y desarrolle la responsabilidad del alumno en el proceso de su educación
- 8 Estimular académicamente al estudiante para que se ubique dentro de las dimensiones socioculturales de su tiempo, propiciando así, en el futuro profesional, técnico o investigador, una básica actitud de responsabilidad comunitaria
9. Colaborar con las facultades en la formación de un mejor profesional, proporcionando bases fundamentales en una auténtica cultura que permita salvaguardar su radical sentido humano.

10 Contribuir mediante una orientación adecuada, al acertado escogimiento de la carrera profesional por parte del alumno

11 Incrementar la amistad y el compañerismo entre los alumnos de Estudios Generales, intercambio que constituye la fuente de la relación humana y científica de los futuros profesionales.¹⁵

A nivel centroamericano, los objetivos de los Estudios Generales han sido precisados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano de la siguiente manera

- 1 Desarrollar la personalidad íntegra del estudiante**
- 2 Fundamentar un interés permanente por la cultura humana y científica**
- 3. Proporcionar una cultura armónica básica a todo futuro profesional**
- 4 Formar hábitos académicos de estudio e investigación en los campos del conocimiento científico y humanístico**
- 5 Propiciar el conocimiento científico a fin de formar hombres de ciencias interesados en las realidades centroamericanas**
- 6 Facilitar en efectividad los medios adecuados para la orientación vocacional**
- 7. Desarrollar la convivencia universitaria**
- 8 Formar en el universitario conciencia de una vida integralmente académica**
- 9 Procurar una concepción académica en la vida estudiantil del vínculo de los conocimientos y práctica de lo humanístico y científico.**

10 Proporcionar un mayor rendimiento para la sociedad a través de una diversificación del hecho educacional en nivel no graduado y no especializado profesionalmente.

11. Fundamentar los conocimientos para los ulteriores estudios científicos y humanísticos no propios de la especialidad del actual estudiante y futuro profesional

12. Ser el centro y semillero de nuevas formas docentes para el desarrollo permanente de la educación universitaria ¹⁶

Especificación del hombre culto y crítico

Hemos dicho que el objetivo de la Educación General es formar al hombre culto y crítico como producto universitario por excelencia. Cabe especificarlo, parcamente por cierto y sólo por el lado de sus características más relevantes

Un hombre es culto y crítico cuando ha liberado sus potencias intrínsecas en grado superior; está informado y formado dinámicamente (nadie termina nunca de informarse y formarse); se sabe expresar, razona con claridad; sabe distinguir entre lo esencial y lo accidental; integra, coordina, asocia; es autónomo e inspirador; ha adquirido actitud y posición frente a la vida y a sus semejantes; es respetuoso de ellos; está en posesión de las ideas vitales de su época referidas a un fluyente marco histórico.

El problema radica en cómo formar a alguien que corresponda a tales especificaciones.

Los medios de la Educación General

Los científicos de la educación afirman que las disciplinas fundamentales —Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Humanidades y Artes— poseen la más alta potencia liberadora de la personalidad humana. Las señalan como el componente original, o materia prima, de la Educación General

Según los antecedentes hasta aquí anotados, estas disciplinas deben estar siempre presentes en la vida del hombre y en su estancia universitaria.

En cuanto a ésta se refiere, la tendencia ha sido disponerlas en un primer año y a veces en dos, o distribuir las a lo largo del período universitario.

La argumentación expuesta tiende a esta segunda posibilidad. De donde surgen varias consideraciones:

1. Existe una competencia por el tiempo disponible dentro de la universidad, el cual debe ser repartido entre la generalización y la especialización. Esto, por cierto, da lugar según Henri Janne, a una de las “tensiones” o “contradicciones” de la universidad contemporánea: la lucha entre la cultura general desinteresada y la formación pragmática en función de una profesión: entre el “humanismo universal” y el “desarrollo económico”.¹⁷
2. Las carreras, necesarias para propósitos del desarrollo, no deben ser exageradamente prolongadas. La introducción de los Estudios Generales no debe traducirse en la creación de un nuevo ciclo educativo ni en el alargamiento de las carreras.

Las dos cuestiones se resuelven mediante la presencia de la Educación General en todo programa que la universidad ofrezca. El balance consiste en la dosificación acertada de todos los programas, por una parte, y en el programa mismo de Estudios Generales, por otra.

La Educación General horizontal, hecha a nivel del primer año de universidad, se basa en que se acepta como recomendable que el contingente que llega por primera vez a la universidad procedente del bachillerato, se incorpore a éste como totalidad con el fin de que adquiera las prácticas y el clima de toda la institución y sus propósitos. Es estación receptora y condicionadora; creadora de actitudes convenientes; pausa

para la definición razonada de vocaciones; introducción a los linderos de la cultura superior.

El programa de Educación General, en sus etapas subsiguientes, debe ser adaptado por áreas, de manera que los estudiantes que dirigen sus actividades a los campos profesionalizantes reciban una dieta balanceada. Por ejemplo, quienes profesan la ingeniería deben tener oportunidad de contacto con las ciencias sociales y, viceversa, los humanistas con las ciencias naturales.

Se comprende, una vez más, por qué la actividad universitaria reclama una totalidad programática inextricable y cómo la forma en que cada universidad implante el programa es asunto de su particular incumbencia. Sin embargo, nos parece que el sistema llamado diagonal es el que mejor responde a los objetivos de la Educación General. Este sistema, a partir de un semestre de modelo horizontal, proyecta los cursos de educación general hacia los años superiores de la formación profesional de manera que el porcentaje de éstos va disminuyendo a medida que crece el de los estudios especializados. Con el sistema diagonal se logra el propósito, antes enunciado, de “impregnar” de Educación General toda la formación del profesional

La cuestión integradora

La educación exige integración. El conocimiento es totalidad. La visión conjunta del panorama del conocimiento se propicia mediante: a) Las materias-síntesis; b) las materias integradoras por sí mismas, como la Filosofía, y; c) mediante pruebas o exámenes que obliguen a la gran suma

Sobre este particular, es muy ilustrativa la experiencia de la Universidad de Costa Rica acerca del “examen comprensivo”, mediante el cual se trata de “eliminar las pruebas por asignaturas y sustituirlas por una global ‘comprensiva’ que abarcaría en una sola unidad”... ciertas materias afines.

La cuestión estructural

Para que la Educación General se incorpore de manera auténtica a la naturaleza de la universidad, a su ser, la entidad debe responder específicamente a la jerarquía que le reconoce a ese valor. Debe, pues ofrecerle soporte, estructura.

El soporte estructural de los Estudios Generales son las unidades académicas básicas —Departamentos— en donde el cultivo del conocimiento fundamental en todas sus manifestaciones y niveles, y por su valor intrínseco, es posible.

El Departamento es, dentro del vocabulario estructural de la universidad, la estación académica que convoca todas las asignaturas propias de una área fundamental del saber, todos los profesores que a ella se dedican, todos los laboratorios y equipos, todos los estudiantes que los cursan y todos los recursos disponibles.

El Departamento es polivalente; foco estructural irradiante. Cumple varias funciones:

1. Sirve de soporte a la Educación General
2. Prepara científicos.
3. Sirve como unidad de servicio a cualquier programa universitario (general, profesionalizante o especializado).
4. Investiga.
5. Se proyecta hacia la comunidad mediante programas de extensión en el área de su incumbencia.

Obsérvese que el Departamento se justifica aun en la universidad que no se decida a establecer programas de Educación General. Aun la universidad profesionalizante saldrá fortalecida mediante la adaptación de esta creación germano-norteamericana que puede introducir altos grados de economía, fle-

xibilidad y eficacia. La creación de Departamentos permite diversificar las carreras en la universidad.¹⁸

Los Departamentos pueden agruparse en dos categorías: los Departamentos de Disciplinas Básicas y los Departamentos de Ciencias Aplicadas. La unión de los Departamentos de Disciplinas Básicas o fundamentales constituye una gran unidad universitaria la cual, por interpretar los más trascendentales fines de la universidad, subordina jerárquicamente a toda la institución. Es su núcleo integrador, el corazón mismo de la institución.

Los Departamentos de Ciencias Aplicadas, cuya finalidad es profesionalizar, se agrupan convenientemente por áreas.

Todo el conjunto es un cuerpo planetario cuyo foco de atracción y de cohesión es el centro universitario de Disciplinas Básicas (o Facultad Central de Ciencias y Letras, como se le designa en varios países).

La Educación General y la reforma universitaria

Las experiencias vividas por notables universidades cierran hoy una etapa en el proceso de introducir programas de Estudios Generales. Pasó la época de la yuxtaposición para entrar en la de la asimilación orgánica.

El concepto de examinar todo el cuerpo programático de una universidad para incorporar en él un nuevo valor, y todo cuanto ello significa en administración, didáctica, agilidad y cambio, conduce, necesariamente, a la consideración de que se ha encontrado oportunidad singular para la renovación universitaria en este continente.

Es como dice la UNESCO refiriéndose a Centroamérica: Los Estudios Generales son la pieza esencial de una reforma universitaria; en un sentido una reforma es necesaria para introducir los Estudios Generales, pero en otro sentido, y más

profundamente, de la introducción de los Estudios Generales se espera una auténtica reforma.¹⁹

Los Estudios Generales en la universidad contemporánea

Los Estudios Generales, tal como los concebimos en este trabajo, desempeñan papel clave en la universidad contemporánea, como que responden a las exigencias del espíritu universitario que la época demanda.

La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea. Las universidades centroamericanas, en su Segundo Congreso (1968), señalaron que la educación universitaria debe “dotar al estudiante de una formación integral, científica y humanística, que le capacite para el juicio crítico, le informe del pensamiento de su época, le haga hombre culto y le permita enfrentarse y adaptarse a las transformaciones de su tiempo”. La Educación General contribuye eficazmente a esos propósitos.

En la universidad contemporánea la labor interdisciplinaria se impone cada día más, tanto en la docencia como en la investigación. Una formación universitaria de ancha base facilita el trabajo interdisciplinario, llamado a ser la modalidad natural del quehacer universitario.

La educación universitaria de nuestros días debe facilitar la comunicación entre los cultivadores de las distintas disciplinas del conocimiento humano. El doctor Claudio Gutiérrez, Rector de la Universidad de Costa Rica, dice al respecto lo siguiente:

En todo caso, es un hecho que en una sociedad que va a descansar más y más en los profesionales y científicos u hombres de letras que prepara la universidad, estos líderes del conglomerado deben ser capaces de entenderse entre sí,

deben poseer un lenguaje mínimo común e ideas y posiciones metódicas. De lo contrario, el esfuerzo que hace la nación al formarlos no producirá todo el fruto que será de esperar al faltar la posibilidad de comunicación que fecunda recíprocamente. No hay que olvidar que cada vez más las investigaciones científicas ocurren en campos cruzados del conocimiento, que cada vez más los programas de desarrollo social implican a mucho más de una disciplina o profesión a la vez. Es así indispensable que nuestros graduados tengan un conocimiento de las distintas ciencias básicas, lo suficientemente vasto como para que sus juicios sean los amplios que es necesario para orientar su esfuerzo personal con éxito dentro de ese gran esfuerzo cooperativo que es hoy el desarrollo cultural y socioeconómico.²⁰

Ante el crecimiento espectacular de las ciencias en los últimos años, el educador brasileño Anísio Teixeira se pregunta: "¿Cómo lograr que el especialista, actuando tantas veces en un campo que no conoce, no se convierta en fuerza de desquicio sino de integración?" A lo cual el propio Teixeira responde: "Este problema, a mi modo de ver, es el gran problema de los próximos años: cómo especializar el conocimiento y dar simultáneamente al especialista una noción de los campos aliados que su saber va a modificar. No se trata solamente de establecer las conexiones entre departamentos y entre disciplinas, extremadamente necesarias, por cierto. El problema consiste también en dar al especialista un conocimiento básico de las demás áreas. Esta será la tarea de un nuevo maestro, el 'generalizador' de los conocimientos en cada campo. Esta nueva profesión será en el futuro tan importante como la del especialista. No es un filósofo sino alguien que en su propia esfera haya adquirido una especialidad tan grande y tan extensa, que se halle en condiciones de formular la parte esencial de los conocimientos que ha adquirido y aplicado en todos los demás campos. Ese generalizador especializado será uno de los hombres claves de la universidad de mañana; tendrá por base el saber especial, pero se empeñará en introducirlo en las demás

áreas del saber especializado y en el campo común del uso de dicho saber".²¹

Al examinar el papel de los Estudios Generales en la enseñanza del siglo XX el profesor Carlos Monge Alfaro, ex Rector de la Universidad de Costa Rica dice: "¿Cómo idear un sistema educativo universitario capaz de estimular, primero, el desarrollo de las potencialidades de la juventud; segundo, afinar sus sentimientos; tercero, crear conciencia histórica y social; cuarto, aptitud para participar en forma gradual y progresiva en el enriquecimiento de la cultura (ciencias, letras, artes, filosofía)? Ese es, justamente, el significado de los Estudios Generales, verdadero eje en torno al cual debieran girar las estructuras y la paideia universitaria. Ahora se comprenderá mejor por qué los concebimos como un espíritu en el cual se asientan e inspiran las funciones académicas, sociales y psicológicas de la misma universidad".²²

El doctor Róger Díaz de Cossío, coordinador de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México y director del grupo que en aquella Casa de Estudios está planeando "La Nueva Universidad", sostiene que "en una sociedad que cada vez se hace más compleja, cuyo leit motiv es cambio, los sistemas educativos deben procurar cada vez más dar a sus egresados un entrenamiento básico general que produzca habilidades y capacidad de adaptación y de evolución... Todos los problemas reales son multidisciplinarios... ¿Cuál será entonces el profesional mejor entrenado, tomando en cuenta la incertidumbre de su futura ocupación real? Una persona capaz de razonar y de aprender, y además culta... Los conocimientos marginales, la cultura, son de gran importancia. Podríamos atrevernos a dar una regla para juzgar la calidad de una persona: será mejor cuantos más conocimientos marginales tenga .. Llamamos hombre de calidad al que comprende que el universo, el mundo que le rodea, está formado por muchas clases de

seres y no sólo de especialistas como él. Una persona culta respeta y admira otras disciplinas intelectuales, otros logros”.²³

Muchos años atrás, John Stuart Mill señaló la necesidad de la luz de la cultura general para iluminar los tecnicismos de la labor especializada. “Los hombres pueden ser abogados competentes sin una educación general, pero dependerá de ésta el que sean abogados con una filosofía: capaces de exigir y operar a base de principios, en vez de actuar a base de una memoria atiborrada de detalles”.

En la universidad contemporánea la Educación General no puede quedar relegada a los primeros años de los estudios universitarios. Debe estar presente en toda la enseñanza profesional: “correr en pista paralela”. Sus fronteras son las mismas de la cultura y sus límites los de la propia educación universitaria. Todo esto equivale a abogar por un nuevo humanismo en la enseñanza universitaria; ciertamente el que restituya la fe en el hombre y su destino.

Notas

- 1.- Ortega y Gasset, José: "Misión de la Universidad". En: *Revista de Occidente*. Madrid, 1960. p. 18.
- 2.- Angel G. Quintero Alfaro: "¿Qué es Educación General?" En: *Teoría de los Estudios Generales*. San José, Costa Rica, 158, p. 9.
- 3.- Citado por Angel G. Quintero, *Ibid.*, p. 10.
- 4.- Ver "Los Estudios Generales en el College de la Universidad de Chicago" por Claudio Gutiérrez C. En: *Revista de la Universidad de Costa Rica*. No 23, San José, Costa Rica, mayo de 1962.
- 5.- Eduard Fueter: El "Studium Generale". En: *Revista de Educación*, Nos 5, 6 y 7 Madrid
- 6.- Mariano Fiallos Gil: *Panorama Universitario Mundial*. Universidad Nacional de Nicaragua. León, Nicaragua, 1961, p. 42.
- 7.- Monge Alfaro Carlos: *Informe del Rector, 1968-69*. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". San José Costa Rica, 1969
- 8.- Las citas han sido tomadas del folleto publicado por la Universidad de Costa Rica, en 1968, que contiene las recomendaciones del *Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica*, p. 23 y siguientes
- 9.- Robert M. Hutchins: *La Universidad de Utopía*. Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959
- 10.- Consejo Superior Universitario Centroamericano. *Los Estudios Generales en Centroamérica*. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio". San José, Costa Rica, 1964
- 11.- *Escuela de Cursos Básicos*. Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela, 1964

12.- Universidad Nacional de Trujillo. Perú. *Escuela de Estudios Generales*. Edición mimeografiada Reproducción hecha por la Junta de Planificación Universitaria. Universidad del Zulia, Venezuela, 1964.

13.- Universidad del Valle. *Proyecto de Estudios Generales para el período 1964-65* Edición mimeografiada Cali, 1964.

14.- Buckminster Fuller: *Conferencias en el Auditorium de la Facultad de Ingeniería*. Universidad del Zulia, Venezuela

15.- *Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica* Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio" 1968, p 27.

16 - *Plan para la integración regional de la educación superior centroamericana* Secretaría Permanente del CSUCA Ciudad Unlversitaria "Rodrigo Facio" Costa Rica, 1963, p 23

17.- Henri Janne: *Los principios generales de la planificación universitaria* Publicado en la Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario Secretaría General de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), México, 1970, p 216

18.- "A quienes repugna la departamentalización porque parece constituir un trasplante de instituciones norteamericanas que nos son ajenas, vale recordarles que tampoco a la universidad 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 tendientes 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 catodrática 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" Darcy Ribeiro: *Propuestas acerca de la renovación* Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1970, p 99

19.- *Informe de la Misión Consultora de la UNESCO para las Universidades Centroamericanas* Doctor W B Hatch; Doctor J Labbens y Doctor J H Terlinger UNESCO, París, 1962

20.- *Los Estudios Generales en Centroamérica*. Secretaría Permanente del CSUCA, 1964, p 387

21.- Anísio Teixeira: "La Universidad Americana en su perspectiva histórica" En: *Revista Educación* No 9 Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, agosto de 1963, p. 97

22.- *Informe del Rector 1968-69* Universidad de Costa Rica, p 21

23.- Róger Díaz de Cossío: "Otros sistema educativo" En: *Revista Universidades*. No 40

Indice

PRÓLOGO	VII
INTRODUCCIÓN	5
PRIMERA PARTE	
Capítulo 1	
De la universidad y sus misiones	7
Misión y funciones de la universidad	8
La autonomía universitaria y la libertad de cátedra	10
La universidad y la política	11
La universidad y los jóvenes	13
Capítulo 2	
Principales problemas contemporáneos de la educación superior	
Consideraciones generales	19
La educación superior y las necesidades de la sociedad	22
— Nueva dimensión de las funciones de la educación superior	22
— Ineficacia de las estructuras académicas tradicionales	26
— Educación superior, economía y estructura ocupacional	28
— Nuevas perspectivas para las tareas universitarias	36
— Docencia	38
— Investigación	40
— Extensión	43
— La educación superior y los modelos de desarrollo	45
El planeamiento de la educación superior	47
— El subsistema nacional de educación superior	47
— Relaciones con los planes nacionales de desarrollo económico y social	50
— El planeamiento universitario	53
El acceso a la educación superior	56
— La explosión de las matrículas	56

Índice

— Masificación y democratización de la educación superior	59
— Dimensión óptima de las instituciones de educación superior	60
— La educación superior y la movilidad social	
La sociedad meritocrática	62
— La educación permanente y sus repercusiones en la educación superior	64
Las tensiones de la educación superior contemporánea	66
— Autonomía y supervisión estatal	67
— Autonomía y planificación	69
— Servicio a la sociedad y función crítica	72
— Apertura y selección	73
— Educación general y especialización	74
— Docencia e investigación	76
Capítulo 3	
Principales tendencias innovativas	107
— En cuanto a su planeamiento	107
— Los subsistemas nacionales de educación postsecundaria	107
— Unidad y diversidad del subsistema	108
— Coordinación e integración del subsistema	109
— Carreras cortas de nivel superior	110
— Los sistemas abiertos y la educación a distancia	111
Innovaciones en las estructuras académicas	113
— Nuevas formas de organización académica	113
— La interdisciplinariedad	117
— Currículo	121
— La tecnología educativa	123
Capítulo 4	
La educación superior al aproximarse el siglo XXI	139
— Modalidades de organización	142
— “Multiuniversidad”	142
— “Pluriuniversidad”	143
— La “universidad breve”	144
— La “universidad invisible”	144
— La “universidad difusa”	144

SEGUNDA PARTE

Capítulo 1

La educación superior en América Latina	153
Breve reseña histórica	153
Característica de la universidad latinoamericana tradicional	160
Grandes líneas de las tendencias innovativas en la educación superior latinoamericana	167

Capítulo 2

Ciencia, técnica, sociedad y universidad	185
Subdesarrollo y dependencia científico-tecnológica	186
Papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo	189
El papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico	197

Capítulo 3

La investigación en la universidad latinoamericana	203
---	------------

Capítulo 4

El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural	245
---	------------

Capítulo 5

La autonomía universitaria	277
Raíces históricas	277
La palabra universidad	279
Los privilegios	279
Los modelos	281
La universidad frente a los poderes ecuménicos	282
Universidad y Estado	283
Autonomía y libertad de cátedra	286
El caso particular de la universidad en América Latina	288
La Reforma de Córdoba	290
El concepto de autonomía universitaria	293

Capítulo 6

Bases para una reforma universitaria	
Introducción	309
Marco conceptual de la reforma	311

Índice

Principios del quehacer universitario	312
Naturaleza y fines de la universidad	314
La reforma académica	315
El gobierno universitario	321
La reforma administrativa	323
Patrimonio y finanzas universitarias	324
Capítulo 7	
La Educación General en la universidad contemporánea	
Antecedentes	325
Localización de la Educación General	331
Verticalidad vs Horizontalidad	333
Vicios	334
Especificación del hombre culto y crítico	341
Los medios de la Educación General	341
La cuestión integradora	343
La cuestión estructural	344
La Educación General y la reforma universitaria	345
Los Estudios Generales en la universidad contemporánea	346

**Este libro se terminó de imprimir
en los talleres de Editorial El Amanecer
en el mes de septiembre de 1990,
con un tiraje de 3 000 ejemplares
en papel bond**

El estudio de la Universidad, como la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre, ha dado lugar, desde sus orígenes medievales hasta nuestros días, a tantas reflexiones y debates, que bien puede decirse existe una *teoría general* de la Universidad, que hace de sus problemas el centro de sus investigaciones, debates y propuestas, etc .

Este libro *Ensayos sobre la Teoría de la Universidad*, del doctor Carlos Tünnermann Bernheim, editado por primera vez por la *Editorial Universitaria Centroamericana, EDUCA*, en San José de Costa Rica, a principios de la década pasada, circuló muy poco en Nicaragua por problemas de divisas. *Editorial Vanguardia*, gracias al patrocinio del *Servicio Universitario Mundial (SUM)*, ofrece ahora a los universitarios nicaragüenses y al público en general, en momentos en que se advierte un renovado interés por el debate universitario, esta colección de ensayos sobre los aspectos más sobresalientes de la problemática universitaria, escritos por uno de los intelectuales nicaragüenses que ha estado más vinculado al quehacer de la Universidad, no sólo en Nicaragua, sino también en Centroamérica y en América Latina.

Carlos Tünnermann Bernheim (Managua, Nicaragua 1933), pionero en la lucha por la Autonomía Universitaria, ha sido Secretario General de la UNAN (1957-59); Secretario General del CSUCA (1960-64); Rector de la UNAN (1964-74); Presidente de la Unión de Universidades de América Latina (1969-74); Presidente del Comité del Servicio Universitario Mundial de Nicaragua; Miembro del Comité Ejecutivo Internacional del SUM (1966-68); Ministro de Educación (1979-84); Embajador ante Estados Unidos y la OEA (1984-88); Representante del FSLN ante la Asamblea Nacional de Nicaragua ((1984-90). Actualmente es miembro del Consejo Ejecutivo de la UNESCO.

Es autor entre otras obras de: *La Universidad: Búsqueda Permanente* (1971); *La Reforma Universitaria de Córdoba* (1978); *La Educación Superior de Colombia* (1978); *De la Universidad y su Problemática* (1980); *Pensamiento Universitario Centroamericano* (1980); *Hacia una nueva educación en Nicaragua* (1980); *Ensayos sobre la Universidad Latinoamericana* (1981); *El Pensamiento Pedagógico del Libertador Simón Bolívar* (1983).