

# La Formación del Estudiante Universitario

IVAN BARRIENTOS

ESTA PUBLICACION ESCRITA POR EL DR. IVAN BARRIENTOS, UN JOVEN Y BRILLANTE FILOSOFO DE LA EDUCACION QUE HA ESTUDIADO TANTO EN AMERICA LATINA COMO EN LOS ESTADOS UNIDOS. EL DR. BARRIENTOS SE DEDICA EN GRAN DETALLE A LAS IMPLICACIONES FILOSOFICAS Y PRACTICAS DEL PROBLEMA. SU CONOCIMIENTO DE AMBOS SISTEMAS DE EDUCACION SUPERIOR —EL ANGLO-AMERICANO Y EL LATINOAMERICANO— LE PERMITE HACER VARIAS OBSERVACIONES INTERESANTES CONCERNIENTES A LA VALIDEZ DE LA APLICACION DE TEORIAS Y PRACTICAS EDUCATIVAS DE LOS ESTADOS UNIDOS A LAS INSTITUCIONES LATINOAMERICANAS.

GEORGE R WAGGONER  
Decano Facultad de Artes Liberales  
y Ciencias Universidad de Kansas

HE TRATADO DE HILVANAR A CONTINUACION UNA ESPECIE DE BOCETO CONCEPTUAL LA IDEA BASICA ES FORMULAR ALGUNAS PAUTAS DIRECTRICES QUE PUDIERAN REALIZAR UNA ESPECIE DE ENCUADRE PROVISIONAL ENCAMINADO HACIA LA DILUCIDACION DE UN TEMA QUE AMERITA UNA OBRA LARGA, EN VEZ DE UN CORTO ENSAYO NO OBSTANTE, LA REALIZACION DE ESTE EXAMEN APRESURADO —Y, POR TANTO, INCIPIENTE— ES QUIZAS PREFERIBLE A LA AUSENCIA DE INQUIETUD POR EL TEMA DE LA "FORMACION DEL ESTUDIANTE UNIVERSITARIO", EXPRESION TAN REPETIDA, PERO TAN POCO ANALIZADA, ENTRE LOS LATINOAMERICANOS QUE NOS DEDICAMOS A LA DOCENCIA Y ADMINISTRACION DE LA LLAMADA "EDUCACION UNIVERSITARIA" O "EDUCACION SUPERIOR"

## 1 Que es "formación" educativa?

En los capítulos finales de la famosa obra kantiana *Crítica de la Razón Pura* hay unos conceptos que condensan persuasivamente la posibilidad de realizar cierta diferenciación analítica entre "in-formación" y "formación". Nos dice Kant que cuando se hace una abstracción completa de los contenidos objetivos del conocimiento, este último es susceptible de dividirse subjetivamente en dos tipos: (a) un conocimiento histórico, y (b) un conocimiento racional.

Históricamente hablando, y dentro del contexto subjetivo que fundamenta la distinción kantiana, el estudio puede llegar a poseer un "conocimiento de datos" (*cognitio ex datis*). Este conocimiento de datos puede contrastarse subjetivamente con la posibilidad racional de obtener un "conocimiento de principios" (*cognitio ex principiis*) cuya significación, en lo que toca al humano actuar, trasciende la esfera informativa y se constituye en un producto de mucho mayor importancia creadora. En relación con la persona que lo posee según Kant, el conocimiento resulta ser solamente informativo si la persona sabe únicamente aquello que la ha sido dado por otro, u otros, ya sea que tal conocimiento le haya sido comunicado por experiencia directa o por instrucción. De esta manera, es posible para una persona aprender todo un sistema de filosofía (cuando Kant escribió estas pá-

ginas era el sistema "wolfiano" el que estaba de moda), sin que tal persona esté **formada** educativamente, es decir sin que haya trascendido su capacidad informativa para convertirse en un conocedor de cierta actitud que le permita formular decisiones propias, en función de un contexto "no-informativo", no solamente de conocimiento de datos, sino de acción fundamentada en principios.

En otras palabras, y en un sentido estrictamente filosófico, la persona que "aprende" no necesariamente "sabe", o "conoce" las cosas que ha aprendido. En la terminología kantiana, aunque tal persona crea tener un conocimiento perfecto de todos los principios, definiciones y argumentos de la filosofía que ha estudiado, así como de las divisiones que se hayan hecho del sistema dado, tal estudioso no tendrá más que un conocimiento histórico. Kant es claro al indicar que tal persona "sabe" (i.e., ha aprendido) solamente lo que se la ha informado, y que sus juicios serán solamente aquellos que ha recibido de sus maestros. Más claramente aún Kant añade que un estudiante como el descrito ha formado su mente con base en la mente de otro, pero que la facultad imitativa no es la productiva. El estudiante que nos ocupa ha descollado en cuestiones de "aprendizaje", mas no de "conocimiento real", que en sentido filosófico es el único productivo. En este caso, para resumir, nuestro estudiante cuenta solamente con "información" educativa, pero no ha dado un segundo y ne-

cesario paso: no se ha movido individualmente de la "información" a la "formación". Se trata de un estudiante muy bien **informado**, pero poco o nada **formado**, en el sentido kantiano

Por otro lado, indica Kant, los conocimientos "racionales", es decir, aquellos que tienen su fuente primordial en lo que él llama "la razón", pueden así denominarse (desde un punto de vista subjetivo) solamente cuando el propio individuo los haya extraído de tal fuente racional, es decir de **principios**. Solamente de esta manera, pensó el filósofo alemán, podría llegarse a una crítica o aún al rechazo total, de lo aprendido.

Nótese una vez más que el **proceso de crítica o rechazo de lo aprendido es estrictamente "racional"**, es decir surge de lo que Kant denomina "fuentes de la razón," o como el propio filósofo lo establece: se genera en la propia mente. Esta hilación conceptual la remata Kant con un juicio atrevido, en el cual indica que un conocimiento puede ser "filosóficamente objetivo" e "históricamente subjetivo", y que tal es el caso de la mayoría de estudiantes, así como el de todos aquellos que *no han sabido ver más allá de los límites de su sistema*, y de tal manera continúan en un estado de puplaje durante toda su vida.

La distinción entre el aspecto **ex datis** del aprendizaje subjetivo, y el significado **ex principiis** del conocimiento (también subjetivo en tanto que hace partícipe a un individuo dado de la objetividad buscada por los sistemas científicos) resulta clara. Tal es, asimismo, la distinción a que aluden los intentos lógico-analíticos por establecer diferencias entre "aprendizaje" (psicológico) y "conocimiento" (cognitivo, o filosófico). Apenas hay lugar aquí para intentar conexiones histórico-causales en lo que toca a estos conceptos, pero el contenido esencial de la diferencia kantiana, parece al menos participar de la división metodológica que ha constituido un aspecto muy importante en las teorías pedagógicas que hemos heredado desde la época pre-socrática hasta nuestros días, y pasando por supuesto, por Rousseau. Sin duda alguna, es claro que el Emilio naturalista es impulsado a aprender primero, y conocer después. Uno de los temas centrales del Emilio es que debe seguir los dictados de su propia razón y no la de otros. Emilio deberá evitar asimismo el uso de una memoria sobrecargada de conocimiento no digeridos

Pestalozzi alega haber **aprendido a conocer** la relación natural que existe entre el conocimiento real y el libresco, y Herbart insiste en que el designio primordial de su educación moral de ninguna manera consiste en desarrollar cierto modo externo de acción, sino más bien la intuición de principios, que unidos a la volición correspondiente en la mente del alumno, le facultarán para moverse del conocimiento a la acción, y de esta última a la decisión. El concepto educativo de "conocimiento digerido" incorporado a teorías del "yo activo", y del "yo social", también han sido heredadas y ulteriormente desarrolladas por los conocidísimos Froebel y Dewey

Por lo que toca a filósofos ulteriores menos pedagógicos y más generales, los **Fines de la Educación**, de Alfred North Whitehead, dedican también un considerable número de páginas a la distinción entre el conocimiento "formativo" y el "informativo", y a mostrar que el propósito esencial de la educación no es una concentración limitada e inminente en determinada disciplina, sino el conocimiento (**principal knowledge**) de todas las

cosas posibles, no solamente para "aprenderlas", sino en términos de una "**capacidad formativa**", que él denomina "**wisdom**" para la vida. Whitehead define la "vida" como una lucha para encontrar significado en lo circundante, pero para poder llegar a tal significado, la prioridad del material informativo deberá últimamente sacrificarse en aras de un "saber hacer formativo". Tal es el paso de la etapa de la precisión hacia la generalización.

Y con lenguaje semejante al orteguiano, Whitehead también sostiene que la cultura deberá interpretarse primordialmente como una entidad que estimula la actividad racional, confrontado con el reto despiadado y misterioso de un mundo circundante o "circunstancial". Por tanto, Whitehead llega a decir aún que el objetivo principal de la educación debería consistir en una guerra sin cuartel contra la información muerta, a fin de lograr un cuerpo formativo de poderes instrumentales, que, **ex principiis**, deben usarse para descifrar una colección de hechos, cuya comprensión es necesaria, y cuya existencia circundante es patente, nos guste o no tener que admitirlo. Por ello Whitehead sostiene que los cursos especializados utilizan la actividad, y que la educación debe incluir el "estilo," desde luego que este último es **nuestra formación** o nuestra forma de ver la vida y el mundo. Los alemanes usarían el término **Weltanschauung** para referirse a esa forma subjetiva que es necesaria en nuestra dilucidación de hechos y formulación individual de decisiones. Ortega y Gasset diría que el choque del "yo y la circunstancia" ciertamente exige del primero una trascendencia "necesaria y eleática para obtener la "razón vital". Y, manteniendo la noción aristocrática de que debe comprenderse el arte de la vida, y desde que la optencialidad humana de ayudarse para que logre expresarse en términos de un acuerdo con el ambiente actualizado, Whitehead también sostiene que la especialización extremada, **per se**, debe evitarse. Si la vida es una conexión constante de experiencias diversas, la necesidad esencial de la educación superior parece apuntar hacia un sistema de educación liberal que esté fundamentada cognoscitivamente, en vez de estar solamente apuntalada por ejercicios de aprendizaje en tanto que fenómenos psicológicos. Por cierto que esta tesis no debe confundirse con la "necesidad de especialización" en un curriculum diseñado especialmente para culturización general (la cual es un tema importante de los objetivos de Whitehead, pero que no violenta sino más bien estimula la distinción entre el conocimiento de datos y el de principios).

La **Misión de la Universidad**, de Ortega y Gasset, también plantea claramente el problema sobre la base existencial de que "la vida es un caos, una selva salvaje, o una gran confusión". La educación superior deberá tratar de rescatar al joven de tal naufragio y ayudar a que su mente reaccione contra la ansiedad de alienarse. Es preciso **formar** al individuo, es decir ayudarle a encontrar caminos que la saquen de la confusión. Ortega indica que, por esto mismo, al comienzo de todas las culturas tuvo que inventarse un término para simbolizar la necesidad de tal camino (el **odos y methodos** de la mente griega; el **tao y te** de los chinos; y la noción de camino para los hindúes); estos "caminos" han de marchar hacia la búsqueda de ideas firmes y claras acerca del universo, y hacia el hallazgo de convicciones positivas con respecto al mundo circunstancial. Por ello, indica Ortega, el resultado total, el sistema de esas con-

vicciones, es el verdadero sentido de la palabra "cultura", el cual viene a resultar algo totalmente diferente a la idea ornamental con que muchos hablan de "cultura general" en la universidad. De influencias fuertemente germánicas y vitalistas la noción orteguiana de "cultura" ha de ser la meta principal de la educación en sus tres niveles: elemental, medio y superior. Y, por ello también, Ortega ataca tan fieramente lo absurdo del término "cultura general", al indicar que el filisteísmo de tal expresión solamente revela su falta de sinceridad, porque "cultura" —tal y como se refiere a la mente humana, y "no al ganado ni a los granos"— no puede ser otra cosa sino general. Una persona no puede ser "cultura" (i.e., cultivada y formada en el sentido de tener conciencia general de su realidad individual e histórica, o de su lugar dentro de la exigencia de su tiempo) solamente en una disciplina aislada. Ser culto en una profesión dada significa más bien "haber aprendido esa disciplina en particular", y cuando se usa la expresión "cultura general", casi siempre se tiene en mente el dotar al alumno de ciertos conocimientos ornamentales y vagamente educativos con respecto a su carácter e inteligencia. En tal sentido, no puedo menos que estar de acuerdo con el vivaz escritor español, pues si "cultura general" en la universidad debiera consistir en un propósito tan vago (que solamente tendría sentido en términos de un estudio psicológico de teorías del aprendizaje) cualquier disciplina sería tan conveniente como otra para descifrar la complejidad que Ortega denomina "circunstancial", y ello es patentemente falso. Por tanto, es necesario establecer una posible diferenciación entre "información" y "formación", y entre "aprendizaje" y "conocimiento", al aplicar estos dos conceptos al sistema de actos humanos que debe fomentar o enseñar la universidad.

En resumen, el concepto de "formación" del estudiante universitario debe indicar una distinción entre la sola explicación psicológica del tipo "estímulo-respuesta" en los fenómenos del aprendizaje, y "el otro" asunto filosófico i.e., aquél que se dirija precisamente hacia los resultados que el actuar humano extraiga del componente informativo. Y como es posible distinguir entre el "comportarse" o "conducirse" (cosas que acontecen al hombre) y el "actuar" (cosas que el hombre hace acontecer), nótese que la diferencia aludida no es solamente de grado sino de naturaleza. En otras palabras, una diferencia psíquica de grado podrá explicarse científicamente, mientras que un cambio de aparato categorial (que permita establecer posibilidades metafísicas y epistemológicas para un concepto de "formación" educativa) tendrá que justificarse axiológicamente.

Así contemplada, la "formación" de un estudiante puede analizarse como la habilidad de formular decisiones humanas adecuadas a su propia cultura, mediante el uso de la "información" disponible en los recursos pedagógicos y técnicos de su universidad, i.e., profesores, aulas, bibliotecas, laboratorios, y múltiples posibilidades económicas o políticas. El término "formación", así analizado, incluirá un concepto refinado de "saber-hacer", no solamente al nivel técnico (o tecnológico) sino necesariamente dentro de los universos científicos y humanístico, que comúnmente se incluyen como parte esencial o substancial de los objetivos filosóficos de la educación.

Por tal razón piensa Whitehead que la función de la Universidad consiste en la eliminación de los detalles, en

favor de los principios, y que el énfasis exclusivo en el aprendizaje es completamente inútil para el hombre, hasta que éste no se haya olvidado de los textos, ni haya quemado sus notas informativas de clase, ni haya olvidado las minucias que se aprendió de memoria para los exámenes. "En cierto sentido—dice Whitehead—el conocimiento se encoge a medida que la formación aumenta: pues los principios se tragan a los detalles . . . y . . . el contenido esencial de esta etapa (la degeneralización o formación) es que emerge de la pasividad relativa de ser adiestrado a la libertad activa de la aplicación."

Existe pues, para Whitehead, una etapa informativa (que él le llama de "presión") en la cual se evoluciona hacia los principios, mediante el conocimiento preciso de los detalles. Pero la etapa definitiva, la crucial, es aquella en que estos últimos van dejando lugar a la cristalización final de los primeros. El estudiante ya ha sido informado básicamente, y va formándose paulatinamente. Pero ello no quiere decir que los procesos informativos deban detenerse de súbito, por indeseables, sino todo lo contrario: una nueva luz, trabajosamente adquirida en el avatar pensante, irá iluminándolos dentro de otra serie de perspectivas evolucionadas, que solamente la "formación" educativa hace posibles.

Estamos ya en posición de concluir que el contenido formativo de la educación universitaria es una dimensión que trasciende el universo típicamente constitutivo de las teorías psicológicas del aprendizaje, y, por tanto, es también un elemento que refleja la creación de una actitud especial dentro del plexo total de relaciones entre el hombre individual y su ambiente circundante. Esta actitud especial será el resultado verdadero, y a la postre el más eminentemente práctico, de la educación universitaria. Todo lo demás, es tanto que erudición aprendida, es condición necesaria pero no suficiente para el objetivo esencial de la universidad. Por ello el problema del currículum, o programación de estudios, es solamente sintomático si antes no se ha dedicado atención a la raíz teleológica primordial de su razón de ser, como serie de cursos o lista de asignaturas. Igual cosa ocurre con los problemas administrativos y económicos, con las digresiones acerca del concepto de "desarrollo", y con las innumerables pláticas de sobremesa que machacan constantemente las ideas de reforma universitaria. Y no digamos ya mucho sobre las peroratas, igualmente sintomáticas, que, en rumiar intolerable, giran monótonamente en torno al progreso estrictamente material de las universidades: los nuevos y más grandes edificios, las ciudades universitarias, los jardines y los bulevares.

Socráticamente hablando, este problema se examina con tan poca frecuencia, que no son muchos los tratados al respecto. Y en América Latina va surgiendo ya una especie de lavado cerebral originado por la importación de ideas de "desarrollo", que tratan de aplicarse a las universidades sobre la base de ingenuos conceptos acerca de practicidad y efectividad.

## 2 Formación Universitaria en América Latina

Si podemos establecer universalmente la posibilidad de formación educativa en todos los niveles, y al respecto existe una gran cantidad de buena y mala literatura, es lógico inferir que América Latina no es excepción, y que sería dable teorizar en torno a este tema. En párrafos anteriores he tratado de mostrar, al menos

en sus rudimentos básicos, que el concepto de "formación" es posible metafísica, gnoseológica y axiológicamente. En otras palabras, puede decirse con fundamento que la formación educativa tiene realidad, i.e., que existe una dimensión estrictamente **formativa** cuyo ser se alcanza al profundizar por debajo de los detalles sistemáticos en el proceso de aprendizaje. En segundo lugar, un análisis del fenómeno educativo (qua "formación") nos revela que es posible conocer sus elementos integrantes al estudiar el aspecto cognoscitivo de sus aspectos tanto empíricos como lógicos. Y, en tercer lugar, he sugerido que el estudio serio de la dimensión formativa en el campo de la educación es valioso, i.e., que vale la pena hacerlo porque fundamenta un posible paso del comportarse a la acción, al producir una disposición humana que trasciende los ejercicios técnicos y memorísticos, y por ende capacita mejor al hombre para la formulación de valiosas decisiones (subjetivas y objetivas) en su propia vida y cultura; y porque es el único elemento capaz de fundamentar la posibilidad de una metodología existencialmente práctica, por oposición a una metodología de recetario. En otras palabras, he querido decir que la "formación educativa" consiste en el resultado de todas las empresas posibles de escolaridad, pero que ese resultado no es cuantitativo (i.e. en términos de **cuánto sabe** el estudiante) sino cualitativo i.e., **cómo y cuándo** sabe el estudiante lo que sabe). La "formación" estudiantil es una actitud, un modo de hacer o actuar, que es valioso de acuerdo con los objetivos deontológicos clásicos de la educación, porque los distingue del estudio puramente conductista, y los convierte en reglas de acción. El estudio conductista simplemente **explica** la conducta y nos dice que el hombre es lo que los hombres hacen, mientras que una regla axiológica de acción no solamente explica, sino debe justificar las razones para actuar. En este caso no se define ya al hombre con base en lo que los hombres hacen, sino se trazan pautas para que el hombre sea lo que debiera ser. Tal distinción no trata de restar mérito a las llamadas "ciencias de la conducta" (**behavioral science**) sino más bien de ampliar sus horizontes al dedicar una atención muy grave a la posible diferencia entre la conducta derivada de impulsos "naturales" y la acción basada sobre principios éticos. Tal es la lucha del filósofo educativo y su papel dentro de la formulación de teorías programáticas acerca de lo que debiera aprenderse. Por cierto que este último universo de investigación y acción no está exento de parcialidad, y precisamente a causa de su complejidad inherente es que, políticamente hablando, los sistemas educativos partidistas utilizan la universalidad básica de sus postulados en forma demagógica. Pero tal designio no es prueba lógica de la ilegitimidad de la empresa, sino todo lo contrario, es una razón más para apoyar el argumento de que el estudiante debería estar equipado inclusive para resistir el impacto de teorías (o efectos de teorías) que pasan de los fines formativos a ciertos medios deformativos, utilizando la persuasividad emocional característica de las sobresimplicaciones, politizantes o doctrinarias.

En términos de América Latina, nuestra caracterización del concepto formativo en educación superior deberá confrontarse con un esquema analítico, que este trabajo apenas apuntará en forma incipiente. Propongo transferir el concepto básico a las siguientes esferas: (i) lo que la universidad latinoamericana es actualmente; (ii)

lo que la universidad latinoamericana debería ser; y (iii) lo que la universidad latinoamericana puede (pragmáticamente hablando) ser, por el momento.

## 2—(a) **Formación estudiantil frente a lo que la universidad es.**

Aunque algunos filósofos educativos establecen la diferencia ya apuntada entre "los que las universidades hacen" y "lo que una universidad realmente **es**", desde el punto de vista metafísico, cabe notar que la primera proposición no queda totalmente excluida en la segunda. En tal sentido podríamos decir que "lo que las universidades hacen" se refiere al estudio fáctico-ambiental, al estilo de la llamada "ciencia-social" anglosajona. Acerca de este aspecto existen ya numerosos documentos que nos revelan, en forma descriptiva y sin emitir juicios de valor, lo que se hace en las universidades latinoamericanas. Pero, ¿es éste el verdadero **ser** de la universidad latinoamericana? Yo me inclino a pensar que este tipo de investigación aporta datos valiosos para la determinación de lo que la universidad es, mas no agotan el problema ni con mucho. Existe una palmaria diferencia entre la descripción de lo que se hace y lo que se es. Y aunque la ciencia empírica alega que nuestra única forma de llegar al ansiado nivel de trans-subjetividad epistemológica la aportan observaciones e inducciones de tipo fáctico-ambiental, el rigor filosófico de la empresa no queda totalmente satisfecho. Si tal fuere el caso podríamos decir que docencia es "lo que los maestros hacen", y que el hombre **es** (en tanto que dato genuino acerca de su naturaleza) "lo que los hombres hacen". No obstante, existe el problema adicional derivado de los contrastes obvios entre posibilidad psicológica y consistencia lógica, siendo por tanto, extremadamente difícil determinar lo que algo realmente es. El problema se complica con los entes colectivos o instituciones (e.g., una sociedad, una institución, el hombre, etc) y, por consiguiente, es posible introducir una diferencia más al indicar ve el estudio de lo que las universidades hacen, ayuda, pero no agota, la determinación de lo que la universidad es. En otras palabras, el estudio de lo que hacen las universidades no es más que un recuento de datos ambientales, mientras que la determinación de lo que **es** la universidad latinoamericana tendría que ceñirse a su establecimiento real, como institución corporada, y cultural, al servicio de la vida humana en tales áreas del globo.

Existen obras encaminadas a la determinación de este segundo problema (lo que **es** la universidad latinoamericana) con base precisamente en el primero (lo que **hacen** las universidades en América Latina) y no repetiré aquí, al detalle, los resultados de tan valiosa investigación. No obstante, y en esencia, puede generalizarse que la universidad latinoamericana consiste básicamente en una institución estatal, y autónoma financieramente, al servicio de sociedades mayoritariamente agrícolas y minoritariamente industrializadas. Las grandes diferencias regionales hacen difícil tal generalización, pero un vistazo general al plexo histórico-social dentro del que anidan las universidades estatales latinoamericanas permite hacerla, **mutatis mutandis**. Conviene agregar que, en su mayoría, las universidades de América Latina aún reflejan el impacto de las ideas liberales del Siglo XIX, y que el positivismo de tipo comtiano llegó a afectar significativamente su estructura. En tal sen-

tido y con reducidas excepciones, las universidades latino americanas son instituciones con un énfasis vocacional, *i.e.*, se estudia (y enseña) en ellas "para ser" médico, o abogado, o ingeniero, o aún filósofo, pero el respaldo teleológico del término "para ser", obedece a designios de tipo "profesionalizante". Por ello se usa mucho la palabra "carrera", en vez de *pensum* o *curriculum*, y por ello también existe un problema en la posible distinción entre **grados académicos** (licenciaturas, maestrías, doctorados) y títulos profesionales (médico y cirujano, arquitecto, ingeniero químico, etc.) Aunque muchas instituciones se han preocupado por clarificar tales cuestiones, y aunque existen en la actualidad programas de "estudios generales" o "estudios básicos," que generalmente ocupan los dos primeros años de actividad curricular, las instituciones latinoamericanas de altos estudios siguen siendo, en esencia, "profesionalizantes"\* Muchas de ellas registran una larga interrupción histórica del componente humanístico que acompañara su fundación como entidades con un énfasis mayoritariamente teológico o filosófico, y no han logrado instaurar un retorno a la preocupación educativa liberalizante sino hasta épocas bastante recientes.

Cabe pues conjeturar que el concepto de formación universitaria, frente a esta realidad, tendría que ubicarse dentro del supuesto básico de una posible "liberalización de carreras especializadas". En este caso, el "saber hacer" a que hice referencia en páginas anteriores, tendría que enfocarse como la enseñanza óptima para lograr que el estudiante adquiriera la habilidad de formular decisiones individuales frente a las necesidades de su propia cultura

Pero, ¿es posible liberalizar una carrera especializada? Yo diría que sí, desde luego, mas no si antes indicar que la empresa no es fácil, como lo atestiguan intentos realizados en culturas no-latinoamericanas. Si estudiamos la abundante literatura que ya existe al respecto, podríamos concluir que el concepto de "educación liberal" es aplicable a todas las profesiones, o carreras, pero que tropieza con dificultades de índole formal y aplicada (o pragmática)

Si describimos la "educación liberal" o énfasis "formativo" en educación superior, como la adquisición del "saber hacer", ya descrito en la primera parte de este trabajo, notaremos en primer lugar que tal habilidad puede adquirirse en contextos formales e informales. La facultad de formulación de decisiones óptimas frente a una cultura dada (i) puede enseñarse en las instituciones de educación superior, o (ii) puede adquirirse (por ensayo y error) dentro del plexo propio de la vida propiamente dicha, definida a la orteguiana, o a la manera de Whitehead, o aún como lo haría John Dewey, *i.e.*, como una situación constante de resolución de problemas enfrentados al yo-pragmático por el ambiente circundante. Por medio de esta segunda posibilidad: el "saber-hacer" adquirido del mundo no sistematizado de la experiencia vital, llegamos al modo en que la mayoría de estudiantes universitarios latinoamericanos parecen "formarse," *i.e.*, a una situación práctica, buscada por el propio educando, y a través de empleos de tiempo total o parcial, ya sea con dependencias guber-

\* Reconozco que hay excepciones. No es mi intención, ignorar el justo orgullo de las universidades que han pasado esta etapa, pero el número de instituciones que aún siguen la orientación profesionalizante hace inductivamente válida tal caracterización mayoritaria.

nativas o con entidades privadas o particulares. Con pocas excepciones, tales como medicina y odontología, los aspectos prácticos de las carreras especializadas se reducen a la búsqueda de experiencias, realizada por el propio alumno, y en los mejores casos, a través de convenios tácitos o formales, entre las universidades estatales y los gobiernos de turno. A menudo tal práctica formativa se encamina hacia los mundos profesional y laboral, pero **carece de supervisión o sistematización** directas de parte de la universidad.

En otras palabras, sugiero que lo que ahora da la práctica misma, quizás debería darlo la universidad, y que aún dentro de la exagerada especialización de las carreras, sería posible "liberalizarlas" *formativamente*, mediante una incorporación sistematizada de principios, a través de los detalles pragmáticos del ejercicio profesional. Solamente de ese modo podría cumplirse el designio cardinal de mantener a la universidad como una entidad corporada al servicio de los valores y necesidades vitales de la cultura circundante.

Se dice, en efecto, que lo inesperado es la norma de cualquier profesión. En medicina, cada paciente; en derecho, cada caso; en ciencias políticas, cada país; y en resumen, frente a toda disciplina, cada nueva concretización de un problema, o serie de problemas, tipifica el constante desafío que debe responder el profesional "útil a sí mismo y a su sociedad". **Como y cuando actuar** son las grandes interrogantes que confronta todo profesional, y es así como este último, si se toma en serio, consulta la opinión de sus colegas, cuando debe darse el tremendo paso de la opinión diagnóstica a la acción social, o humana. El componente educativo en tal formulación de decisiones resulta obvio: será (o estará) mejor formado aquel profesional que sepa actuar frente a la gama multivariada de nuevas situaciones que su "qué hacer" debería enfrentar a una reincidencia casi infinita en términos de posibilidad y oportunidad. En tal sentido, América Latina necesita, ni más ni menos, lo que toda cultura necesita, y frente a lo que sus universidades parecen "ser" (en sentido ontológico) le vendrían bien mayores dosis de "liberalización" en la enseñanza, tremendamente especializada hoy día, de aquellas disciplinas que componen su *raison d'être*. John Dewey, el mentado educador norteamericano, sin duda sonreiría complacido al escucharme decir, en conclusión, que las universidades latinoamericanas necesitan urgentemente una re-creación interna y genuina de sus respectivas culturas, o subculturas, mediante la experiencia educativa. Y, obviamente, tal experiencia educativa debe manejarse al nivel docente y al de investigación.

Resumiendo: las universidades latinoamericanas tienden a dejar el problema activo-formativo en manos informales, *i.e.*, de instituciones no necesariamente conectadas formalmente con la universidad. Hay excepciones, pero contadas. Por lo general el problema de la necesidad experimental, que se encamina a una mejor formación profesional, lo suple **de facto** la iniciativa estudiantil trasplantada a otras instituciones, o practicada *informalmente*. Y la cuestión es, ¿deben las universidades plantear el mismo desafío? Mi respuesta es afirmativa, y es en tal sentido que al aserto deweyano me parece correcto, lo que ahora se hace *informalmente de facto*, debería convertirse en una postulación formal **de iure**. La universidad no debería consistir solamente en una imitación de condiciones reales, sino una verdadera re-creación de ellas. No es una "micro-sociedad" imi-

tativa la que debe buscarse, sino una institución con plexo social verdadero. Como entidad corporada al servicio de la "vida real," la universidad no debe presentar un recuento libresco de tal dimensión vital, ni una "práctica" microcósmica de los social, sino la verdadera realidad histórico-social de la cultura que sirve, dejando por ende de ser una abstracción hipostática, una "casa de estudios", o un "templo del saber"

Lo anterior explica, en mi opinión, el contenido radical de la rebelión estudiantil. A menudo se percibe tal rebelión como un acto de suprema ingratitud, pero quienes tal cosa dicen se refieren a un síntoma del problema y no a la enfermedad real. El estudiante rebelde usa precisamente lo que ha aprendido informalmente de la realidad social en que vive, lo confronta con el énfasis libresco-informativo (y, por tanto, vacío de contenido) que se le ofrece como dádiva proveniente de un dualismo idealista exacerbado, y el producto corriente de tal antinomia es una frustración creciente. Así hay excelentes intelectos jóvenes que tratan de convertirse en "críticos sociales," muy activos, y que llegan a usar a la universidad como el único refugio de acción catártica. Este fenómeno se debe también a la ya mencionada abstracción hipostática de una entidad, a menudo descrita como Alma Mater, o "la universidad en sí". Y por ello también muchos funcionarios de elevada categoría, dentro de las universidades latinoamericanas, se refieren a sus respectivas facultades como "casas de estudios". Tal término sugiere fuertemente un aislacionismo idealista, o aún una autosuficiencia inmanente, dentro de los cuales se concibe a la "casa de estudios" como un templo, o capilla, a donde el pueblo debe ir, en vez del procedimiento inverso. Otros conciben el ser de la universidad como una mala interpretación de la idea platónica, y, por tanto, creen que debe ser por fuerza trascendente a la pedestre contaminación de los problemas de cotidianidad ante los cuales se confronta. Es en tal sentido, y sólo en él, que la rebelión estudiantil puede explicarse precisamente como un rechazo de tales pseudo-entidades metafísicas. Por mi parte, yo pienso que, en contextos como el anteriormente mencionado, la conducta (o comportamiento, o aún la "acción") de muchos estudiantes obedece a que sospechan que la universidad no les pertenece, y a que, en sentido estricto, tampoco quiere aceptarlos como pertenecientes a ella dentro de un contexto compartido. El rebelde quiere, entre otras cosas, que la universidad despierte de su marasmo hipostático, y, por tanto, que le atienda en sus urgentes necesidades, sean políticas, personales, o sociales, ya que muchos sistemas filosóficos que le inspiran sostienen, con razón, que si tales necesidades son políticas lo son asimismo sociales e individuales, y viceversa.

De manera, pues, que dentro del énfasis "profesionalizante" que a n caracteriza a las universidades latinoamericanas, es posible "liberalizar" cada carrera mediante una re-creación auténtica del plexo social al cual sirven, o pretenden servir. Y solamente con tal re-creación sería posible regir sistemáticamente la formación estudiantil, en vez de permitir que esta última lográndose, casi por ensayo y error, al confrontar lo que algunos denominan "teoría libresca" con los rasgos "reales" de la profesión que se estudia. En tal sentido, la "formación universitaria" no consistiría solamente en una "preparación para la vida profesional", sino mas bien en la vida profesional misma, puesta al servicio de la experiencia educativa directa. Solamente así podría la

universidad responsabilizarse de su obligación de mover al alumno de la simple esfera de conducta (o comportamiento) a la esfera de acción humana, i.e., el ámbito de la formulación de decisiones propias y pertinentes dentro de las dimensiones humana, social, científica, y vocacional, de su profesión. Y es aquí donde el componente meramente educativo de las carreras altamente especializadas, entraría en juego pleno y verdaderamente sistemático. Si la universidad va a educar para la formación de profesionales; si tal es su "ser" en última instancia actual, conviene transcribir este designio cardinal a las esferas curricular, administrativa, docente, investigadora, y de orientación vocacional. ¿Cómo hacerlo? es otro problema, y por cierto una cuestión que conlleva implicaciones regionalistas de posibilidad político-económica. El alcance y limitaciones longitudinales del presente trabajo me impiden darme el lujo de examinar minuciosamente esta serie tan importante de ramificaciones sintomáticas, que nadie conoce mejor que aquellos funcionarios directamente responsables de tal menester ante sus respectivas sociedades. Pero al menos creo haber deslindado los elementos fundamentales del problema, y, por tanto, creo que, en este aspecto, hasta aquí puedo llegar por ahora.

## 2—(b) Formación estudiantil frente a lo que la universidad debería ser

Ocurre, no obstante que mi percepción de los problemas de América Latina no considera el énfasis "profesionalizante" como la mejor respuesta para nuestras necesidades. Ni "profesionalismo" ni "tecnologismo". Por mi parte yo preferiría un retorno al "humanismo" (i.e., a la educación "liberal") efectuado de tal manera que la producción de profesionales y "carreras", nuevas y viejas, no sólo continuara, sino más bien aumentara y se insuflara del componente formativo que solamente puede darles una educación centrada en el estudio del hombre. Tal sentir me coloca en muy buena compañía, ya que el énfasis mayoritario de los filósofos-educativos, y pensadores generales, parece compartir la idea de que las universidades no deben ser fábricas vocacionalistas, sino centros de docencia e investigación que se dediquen al gran problema del hombre, de su vida individual y colectiva, y por ende de sus formas de confrontar el desafío de un universo circundante. El hombre no solamente debe explicar su conducta como ente vivo, sino también tratar de justificar sus actos pensantes y creadores.

Solamente tal concepción permite despojar a la universidad del lastre inútil implicado al caracterizarla como una institución dedicada a la transmisión de conocimientos, cuya finalidad esencial sea aplicarlos a determinado oficio, o profesión máxime cuando esta última se percibe subjetivamente como un posible **modus vivendi** para fines de inversión individual. A menudo se objetiva, por supuesto, que el conjunto de buenos profesionales, con buenos salarios, automáticamente produce una buena sociedad, pero esta última generalización adolece de dificultades tanto lógicas como empíricas.

En efecto, concebir una sociedad dada como una colección de individuos, y, por tanto, carente de identidad colectiva, es una sobreimplicación que todo sociólogo contemporáneo tacha de ingenua. Tal concepción ignora por completo la nueva dimensión adquirida por las instituciones frente al atomismo individual, y sola-

mente introduce simplicidad, y simpleza, pluralizantes, en un problema mucho más complejo merecedor de seria investigación. No estoy de acuerdo, por tanto, con las teorías de individualismo extremo que consideran el plexo social como un conjunto simple de unidades humanas, ni creo que la felicidad colectiva es el resultado automático de una serie de inversiones subjetivizantes. Y resulta obvio que tampoco estoy de acuerdo con una concepción de universidad que estime a tal institución como una especie de factoría, cuya finalidad esencial consista en el aporte de oportunidades para que cada estudiante se convierta en un **burgueois** bien asalariado porque ha logrado hacerse médico, o ingeniero, o biólogo. En lenguaje más corriente, me atreva concebir a la universidad como un establecimiento que haga posible el ascenso de clase socio-económica, mediante el famoso diploma que permitirá ganar mejor para tener un buen automóvil, vivir en una buena casa (situada en un buen sector residencial), y proporcionar una "buena educación" para los hijos.

Nótese asimismo que pude haber agregado a este concepto de universidad, como instrumento para el "**modus vivendi** mejorado", la presencia de una buena cuenta bancaria, y la posibilidad de esa "servidumbre" que muchas amas de casa latinoamericanas consideran condición **sine-qua-non** para la vida tolerable. Y, si bien es cierto que **al menos algunas** de las aspiraciones anteriores no ameritan condenación, **i.e.**, que ciertas aspiraciones son dignas de universalizarse, ello no autoriza (ni lógica ni empíricamente) la instauración de tales deseos como la razón de ser para la educación superior. No obstante, muchos padres y madres de familia han logrado influir a sus descendientes con tal imagen, que pronto ha trascendido a las demás esferas sociales o comunales de América Latina. Hoy día la universidad se percibe como un gran instrumento de movilidad social, y mucha gente piensa que existe con el objeto de enseñar algún tipo de destreza refinada, especialmente "tecnológica," y que tal es la filosofía básica del llamado "desarrollo socioeconómico," o sea el camino hacia una sociedad feliz, compuesta por "profesionales" que, a su vez, hacen florecer la economía nacional. Nada más ingenuo, y muchos educadores se refieren a esta creencia como la "falacia vocacionalista," **i.e.**, la falacia de asumir que la creación **per se**, de "nuevas carreras," preferiblemente tecnológicas, impulsarán el bienestar comunitario de los países económicamente subdesarrollados. Esto es patentemente falso porque ignora la ubicación de las instituciones educativas dentro de la matriz cultural que las sostiene, y, por tanto, ignora que la educación (como instrumento socio-cultural del llamado "desarrollo") no es la panacea esperada para el progreso, si su acción no se orienta paralelamente a la acción simultánea de las demás instituciones sociales que componen la cultura local.

La consecuencia, un tanto escandalosa pero lógica, del razonamiento anterior es que la preparación altamente especializada de "profesionales universitarios" resulta poco práctica si antes no se asegura su ubicación dentro de la etapa histórico-social de aquellas culturas que supuestamente van a servir. Y América Latina es famosa por la ubicación cultural deficiente de sus especialistas. Existen casos en que un abogado, o hasta un militar de carrera, ocupan puestos importantes en ministerios de educación, de economía de hacienda y crédito público, o aún de salubridad. Tampoco es infrecuente

el caso de becados al extranjero que se especializan, por ejemplo, en diseño de puentes, y que las burocracias de turno colocan en puestos tan inadecuados como la administración de direcciones generales, o aún de ingeniería de tránsito y servicios telefónicos. ¿Puede imaginarse algo menos "práctico"?

La anterior anomalía parece indicar, entonces, que las universidades deberían parecer especializar menos, en vez de especializar más, asumiendo, por supuesto, una educación liberal fundamentadora en función de todas las "carreras". Y esto, sobre todo, frente al lugar común de que son las universidades latinoamericanas el sitio óptimo para formar a los líderes del mañana. Por tanto, si "el mañana" aún incluirá las improvisaciones politizantes, y si el profesional latinoamericano tiene por encima de sus colegas de otras naciones no "subdesarrolladas", la enorme responsabilidad de que "el mañana" quizás le pida la formulación de decisiones importantes, aún en áreas no directamente relacionadas con su propia "carrera," resulta vitalmente práctico que su educación universitaria se liberalice conforme a la demanda. Esto no significa que la universidad deje de formar médicos, abogados, ingenieros y economistas, sino más bien que debe dotarlos del caudal cognoscitivo necesario para que estos profesionales puedan enfrentarse mejor a la multiplicidad de problemas interdisciplinarios que la propia realidad latinoamericana les espetará de golpe al asumir posiciones de liderazgo. Nótese que a esta altura empiezo a dejar el problema de **formación de carreras especializadas**, para entrar a un nuevo universo de investigación: **la formación liberal de los líderes latinoamericanos, que supuestamente es tarea de la universalidad, y que en lenguaje orteguiano necesita imperativamente abandonar "la barbarie del especialismo"**.

No solamente en América Latina, sino también en otras partes del globo, lo que hacen las universidades parece quedar englobado en el siguiente esquema:

- (a) Transmisión cultural, interpretada a menudo como el mantenimiento de ciertas tradiciones o ciertos "valores", entendiéndose por tales aquellos patrones de conducta, supuestamente enraizados en un trasfondo histórico, y supuestamente aprobados, de hecho y derecho, por mayorías técnicas o demográficas.
- (b) La enseñanza de las "profesiones," a menudo interpretadas como respuestas al llamado de la demanda cultural, pero que de hecho han degenerado también con frecuencia, en una búsqueda de movilidad social, y, por tanto, en motivaciones adquisitivas (**i.e.**, el aumento de medios para los fines de un **modus vivendi económico**). Y, por último,
- (c) La investigación científica, o la educación de los "nuevos hombres de ciencia" (como les llamara Ortega). Esta actividad implica también, con cierta frecuencia, el ejercicio de lo que Ortega denominará "razón pura", ya sea como fin en sí, o como una especie de ajustarse para la vida. Tal "ajuste vital" se interpreta a menudo como un ajuste efectuado frente a las actividades del tipo (a) o del (b), o ambos.

Ortega pudo haber agregado en (c) que en algunos casos las actividades de investigación también sirven el propósito de mantener la tradición, y la búsqueda de

mayores posibilidades adquisitivas (económicas o de prestigio), tanto de parte del estudiante como del profesor. En sociedades no-latinoamericanas esta tendencia parece ser especialmente verdadera hoy día, ya que pocos negarían el fenómeno de "publicar o perecer" que caracteriza, especialmente, a las universidades norteamericanas. Cuando la pureza formal del término "investigación" degenera de este modo, tal tendencia parece considerarse esa actividad como un ente de valor intrínseco, que a menudo se contempla como el más alto criterio para evaluar la labor de un profesor universitario. Y el lector anglosajón está ya tan familiarizado con la significación casi totémica que el vocablo "investigación" ha llegado a tener en sus círculos académicos, que sería ocioso desarrollar este punto en particular. La llamada función de la universidad (que, por extensión, se co-implica con la formación estudiantil) acusa pues un rigor formal, y una pureza conceptual, que a menudo no corresponden a los hechos. Tal fenómeno, ni es privativo de América Latina, ni tampoco exonera de imperfecciones a las "mejores" universidades del mundo. Y aquí, una vez más cabe notar que las proposiciones del tipo "lo que la universidad latinoamericana debería ser" son de particularidad engañosa, ya que en el fondo del problema continuamos enfrentándonos a una cuestión universal de filosofía educativa.

No obstante, quizás sería más atinado decir que existen diferencias de grado entre universidades, y que en tal sentido podría conjeturarse una fisonomía aproximada de lo que necesita América Latina en educación superior. Es en tal sentido, y sólo en él, que me permito concluir la siguiente:

La necesidad universal de casi todas las universidades (y en especial frente a fenómenos como el ya mencionado de reverencia totémica hacia la "investigación") parece apuntar hacia la disponibilidad deseable de buenos docentes, maestros, o profesores. Es ésta una crisis total en el mundo, y, por tanto, América Latina participa de ella en buena medida. Y, por supuesto, la universidad latinoamericana necesita también investigadores, pero haría bien en evitar (como lo aconsejara también Ortega hace una treintena de años) que sus objetivos esenciales se confundan con el iluso propósito de hacer un hombre de ciencia de cada estudiante. El concepto de "investigación como docencia" parece ser una buena solución, ya que trata de producir solamente una actitud humana, y no un científico genial en cada alumno.

Lo anterior me lleva a la debilidad inherente que parece residir en los actuales programas de "estudios básicos" o "estudios generales". El uso de los términos "básicos" y "general" me parece bien empleado, ya que el contenido curricular de tales programas parece ser solamente eso: **información básica, e información general**. "Básica" será aquella información que se considere adecuada en tanto que fundamento para una futura especialización; y "general" será aquella información que produzca una especie de sección transversal panorámica, entresacada de la complejidad inherente al plexo psico-bio-social en que, por fuerza, tendrá que vivir el futuro profesional. En tal sentido, la Sección 2-(a) de este trabajo ha tratado de identificar los elementos esenciales de una posible "formación" básica, o aún de una posible "formación" general en el futuro médico, abogado, o agrónomo latinoamericanos. Pero nótese que toda la primera parte de este trabajo ha tratado de mostrar

una distinción crucial entre el concepto de "información" y el de "formación", pudiéndose asumir, por tanto, que la Sección 2-(a) considerara factible cierta posibilidad formativa aún en el estudiante que va a especializarse en alto grado. No obstante, creo haber indicado claramente que tal solución no me parece ideal ni para América Latina, ni para otros sitios del globo, especialmente aquellos que registran anomalías políticas atribuibles al llamado "subdesarrollo económico".

Creo pues que el crítico paso de la "información" a la "formación", frente a las necesidades imperiosas de países como los latinoamericanos, reside concretamente en la labor pedagógica. Aunque necesitamos urgentemente buenos investigadores, necesitamos aún más a los buenos profesores. Es cierto que la idea fundamental de los llamados estudios básicos, y estudios generales, es **liberalizante, i.e., "formativa"** y no solamente "informativa". Pero como la educación liberal se distingue de la básica, y de la general, esencialmente porque trata de crear actitudes formativas frente a necesidades problemáticas, solamente el docente puede lograr tal objetivo. Mejor aún si es un "docente investigador" (lo cual estimo diferente al "investigador-docente") porque el primero es nada menos que la causa eficiente para que los hallazgos del segundo cobren vida dentro del ámbito cultural que pretende beneficiarse. Unos cuantos investigadores-docentes pueden trazar pautas sensatas para varios miles de docentes-investigadores. Aún nos falta a muchos terminar de entender todo el impacto de las técnicas presocráticas y socráticas de enseñanza liberal, de manera que no hace falta mencionar a Rousseau, Froebel y muchos otros.

La humanidad ha tenido buenas teorías educativas desde hace varias centurias, y aún milenios, de manera que el error interpretativo es **nuestro, i.e., de los docentes que pretendemos haber entendido el mensaje clásico de la formación educativa**. Una cosa es saber física, por ejemplo, y otra es saber enseñar física. En el siglo actual sabemos suficiente física para hacer enormemente difícil la tarea de enseñarla al no iniciado, pero nótese que el meollo de la cuestión no consiste en transmitir cuantitativamente toda la física posible, sino más bien en lograr que el educando no especializado **entienda los principios que hacen de la física un asunto problemático**. O, como lo plantearía, de nuevo, Ortega, el **desarrollo (i.e., la "formación") de una imagen física del mundo** en el alumno es la única alternativa que queda frente a los dos grandes factores que limitan la tarea: (i) la capacidad asimilativa del estudiante ordinario, y (ii) la imposibilidad de aprender todo lo que se sabe acerca de determinada disciplina en el mundo contemporáneo. Y lo mismo puede decirse de todas las dimensiones formativas que el hombre moderno necesita: la historia, la psicología, las ciencias-sociales, las ciencias naturales, y en especial el desarrollo vivo de la actividad filosófica.

En resumen, urge que las universidades se conviertan en buenos conjuntos de profesores eficientes frente a una posible heterogeneidad estudiantil. Su misión formativa consistirá en el paso de la información libresco a una actitud problemática viva, pues al confrontarse la realidad histórico-social de cada cultura, es preciso que el estudiante comprenda que su ciencia no es una asignatura sino una actividad. Un buen profesor de filosofía, por ejemplo, será aquel que sepa transmitir a sus alumnos el desafío constante del universo, del se-



mejante, y del yo individual mismo, frente a problemas que incluyen esa cotidianidad que supuestamente mortifica al idealismo impóluto de lo "exquisitamente espiritual". Si el estudiante llega a comprender tan sólo que la filosofía **no es** un conjunto de abstracciones "poco prácticas" frente a la carrera especializada que seguirá, el profesor habrá cumplido su misión liberalizante. Pero para ello deberá dominar el arte de la ejemplificación y discusión; deberá saber utilizar los elementos traídos al aula por la propia experiencia cotidiana del estudiante; deberá mostrarle que la filosofía (como actitud y no como "curso" a ganar, o "libro" a leer) es importante para su carrera de médico, de psicólogo, o de bibliotecario. Y, ello no es fácil. Requiere infinita paciencia, celo misionero, y mejores salarios. Requiere más dedicación de tiempo completo, o al menos un convenio bien recompensado de tiempo aceptablemente parcial. Requiere absorción cuasireligiosa por el menester magisterial. El entusiasmo del visionario es contagioso (y ello está probado científicamente) pero es preciso un acto previo de fe. Para que tal acto de fe se opere en el profesor ordinario de universidad, es necesaria una comprensión razonable del significado conceptual inherente a la "formación" estudiantil que de él se espera.

Por último, está también probado científicamente que un grupo dado (de alumnos, inclusive) reaccionará de acuerdo con la actitud de la persona que asume el liderazgo. Una de las críticas más populares de la educación superior norteamericana alega que ésta perpetúa la adolescencia estudiantil al "mimarla en exceso y darle todas las respuestas". El comportamiento maduro se aprende, indican los psicólogos, y al hacerlo hablan a un nivel más alto de academismo. Si el profesor asume un papel extremadamente autoritario, insuflará inmadurez y falta de responsabilidad en el estudiante. Si resuelve todos los problemas (especialmente los no matemáticos) con su autorizada voz doctoral, no logrará independencia de criterio, y como esta última se juzga el signo **par excellence** de la actitud madura (siempre y cuando se base en juicios fundamentados lógicamente o científicamente) tal docente perpetuará el pupilaje estudiantil. Y hemos visto, con Kant, que el "estado de pupilaje" es completamente anti-formativo. El resultado de tal actitud, según numerosos estudios experimentales, es que a los alumnos solamente les interesará repetir la opinión del catedrático, para pasar el examen y salir pronto del apuro.

Lo anterior debe recordarnos que en América Latina la clase de tipo conferencia sigue siendo un medio docente favorito. Añádase a esto que los trabajos escritos de los estudiantes no siempre se devuelven con comentarios y sugerencias de mejoramiento. Súmese una tendencia a estudiar con el objeto exclusivo de "ganar exámenes," *i.e.*, una confusión de medios docentes con fines educativos. Agréguese a esto la existencia de varios tipos de catedrático negativista: (i) el que dicta una conferencia con el objeto de escuchar la propia y autorizada voz, *i.e.*, "noten ustedes mis profundos conocimientos, que contrasto con la profunda ignorancia de la clase"; (ii) el que se vanagloria de la dificultad inherente a la disciplina enseñada, *i.e.*, "mi curso es tan difícil que no lo gana ni siquiera un 35 por ciento del alumnado"; y (iii) el que se ve obligado a impartir una asignatura sin interés de su parte, *i.e.* "doy esta clase por necesidad, pues lo que a mí realmente me agrada es

el ejercicio de mi profesión". Existen muchos otros factores anti-formativos en la docencia universitaria, muchos otros tipos de catedrático rutinizante o mecanizado. El problema es universal, pero en América Latina resulta agravado por múltiples causas, generalmente atribuibles a la relación que existe entre una universidad tradicionalista y una sociedad erizada de terribles problemas políticos y socio-económicos.

En resumen, todo parece indicar que el problema de la formación universitaria, aún cuando deja lugar considerable para la investigación, consiste mayoritariamente en la carencia de una causa eficiente (al estilo aristotélico) que permita vincular el saber teórico con la acción pedagógica (i.e., que dé forma a la materia). A mi modo de ver, la única causa eficiente que pueda dar forma humanística a la materia estudiantil, es un profesor dedicado. En lenguaje típicamente latinoamericano, y para mantenerme dentro del contexto cultural adecuado, a tal lenguaje, yo diría que lo que más falta nos hace son "profesores de carrera". Resulta un poco paradójico que, dentro de un contexto vocacionalista (cuya dirección teleológica hace de la universidad un conjunto de "carreras"), no se piense también en un **profesor universitario** de carrera, como necesidad vital.

Lo anterior me permite concluir, un poco apresuradamente, que la formación universitaria frente a lo que la universidad latinoamericana debería ser, dependería en alto grado de la docencia, administración e investigación de tipo liberalizante (o liberador) mediante un proceso equilibrado de asociación entre estudiantes y profesores. Ciento por ciento fiel es a las tradiciones boloñesa y salamantina, pero con los cambios exigidos por la formación cultural y el tiempo histórico, las asociaciones de estudiantes y profesores tratarían de confrontar la problemática circundante con actitudes formativas, en vez de especialismos atomizados. La demanda vocacional sufriría poco, pues la pérdida de datos sería ganancia de principios, y además surgirían otros cursos de acción: (i) las especializaciones en el extranjero; y (ii) la instauración gradual de estudios avanzados, *i.e.*, maestrías y doctorados.

Muchos profesionales latinoamericanos ya siguen informalmente tal pauta hoy, como lo manifiestan los fenómenos siguientes: inquietud humanística postgraduada; aprovechamiento de becas al extranjero; y desarrollo de algún diletantismo artístico o literario, que, en algunos casos, raya en lo sorprendente. Con respecto a este último hecho, es frecuente encontrar escritores, pianistas, y poetas connotados entre latinoamericanos que además ostentan los clásicos diplomas de médico y cirujano, ingeniero civil, o abogado y notario. La necesidad liberalizante es tal, que casi no hay profesional latinoamericano que no cultive, al grado de respetable refinamiento, alguna afición o menester humanístico colateral. En especial, la fotografía, la música y literatura, descuellan por el grado de sincera dedicación con que las cultivan los profesionales latinoamericanos. La política, ni mencionarla. Y esta inquietud liberalizante, que el profesional latinoamericano dirige hacia su "ocio" (en el sentido helénico del término) parece ser un hecho tan "real" que no es reducido el número de universitarios latinoamericanos que han logrado sobresalir en varias ramas de la creatividad humana. Lo que falta es que la universidad legisle el estímulo para estas tendencias. Nuestro caudal creador e intelectual no tiene nada que envidiar al de otros lares, y resulta patético re-

flexionar acerca de la pérdida de excelente potencial ocasionada por deserciones académicas prematuras, que una buena orientación liberal pudo haber evitado

Mientras los países que gozan de la reputación de ser "avanzados" luchan por reclutar talento, nosotros nos damos el lujo de tirarlo por la borda, al frustrar nuestros cuerpos estudiantiles con la presentación de inertes materiales informativos, que añadidos a una docencia poco dinámica, producen rebeldías, inconformidades y abandono de las aulas. Y en lugar de comprender (con bondad franciscana que nuestra propia realidad nos exige) la "mala conducta" estudiantil, a menudo nos damos el lujo de invocar el sacrosanto pseudo-platonismo de nuestra misión "espiritual," y de acusar al necesitado de "ingratitude" e "irrespeto" por la Casa de Estudios. El que pide ayuda no siempre tiene tiempo de ser cortés y refinado; el hombre joven y desesperado por multitud de problemas ambientales que lo acosan, y sobre los cuales no tiene control alguno, tampoco tiene tiempo de escoger entre la dulzura y la agresividad. Lo lógico sería concluir que si nosotros, los profesores, fuéramos "realmente superiores" al alumno en madurez y buen juicio, la comprensión y empatía deberían provenir de nuestro lado — ya que "tan por encima" estaríamos de ellos. Entre "psiquiatra y paciente," entre "país culto y país inculto," se espera siempre que el que disfruta de un grado mayor de desarrollo sea el primero en comprender, perdonar, y hacer algo para remediar la situación. ¿Cómo podemos esperar que la población estudiantil sea "más consciente" si en la universidad no les damos los medios formales y sistematizados para desarrollar tal "conciencia"? ¿O si los damos defectuosamente? Yo estoy firmemente convencido de que solamente una educación de tipo liberal es capaz de abrir una primera brecha en la eliminación de tales problemas, y de muchos otros que presionan terriblemente la estabilidad institucional de nuestros países. En mi opinión la brecha está abierta. La mayoría de universidades latinoamericanas ha logrado establecer ya (muchas veces "a sangre y fuego") un ciclo básico, o general, que trata de compensar las deficiencias de la escuela secundaria, y trata también de conformar un caudal formativo necesario para el ejercicio de las profesiones. Lo que resta ahora es tratar de ir refinando ese plan, y de irlo convirtiendo, lo antes posible, en un genuino programa liberalizante, que cree actitudes científicas y humanísticas, en vez de proporcionar solamente información general. Si se queda solamente en esto último, el remedio puede resultar peor que la enfermedad, y los conflictos o quejas estudiantiles (y aún "profesionales") irán en aumento. Algunos cambios requieren cierta medida de controversia, y tal es el caso cuando se trata de modificar actitudes enraizadas en una larga tradición de creencias emotivas, o no examinadas.

En suma creo que solamente una "eficiencia docente" (en sentido aristotélico) será capaz de nivelar el concepto puro de "formación universitaria" con el plano de lo que la universidad debería ser: una institución corporada de "estudiantes" (los que dan las clases y los que las reciben) al servicio de las necesidades culturales. O, en otras palabras: una entidad funcional, y no dualista, que se constituya en vector primordial para el liderazgo que necesita la etapa particular, o el privativo, de nuestras sociedades predominantemente estratificadas e incipientemente industriales. El cambio de énfasis que paulatinamente tendría que experimentar la universidad,

lo dictaría la altura del tiempo histórico por venir. Ya para entonces convendría hablar más de grados de "desarrollo," de la conveniencia de énfasis tecnológico, de las investigaciones avanzadas, y demás expresiones hoy de moda, pero poco examinadas, en su practicidad verdadera, frente al reto vital que nuestra "realidad" nos lanza. Yo creo que estas preocupaciones vendrían con los estudios post-graduados, las especializaciones extremas, y otros tipos de programa similar, cuya consideración monopolizante me parece prematura en nuestro caso.

Humanísticamente hablando, i.e., no sólo vocacional sino "liberalmente considerados, necesitamos buenos maestros de secundaria, licencias universitarias para maestros de educación elemental, carreras cortas de aplicación comercial e industrial en escala menor, administradores privados, concededores de bellas artes a nivel universitario, trabajadores sociales, y cientos de quehaceres similares de poca pretensión científica pura, pero con un respaldo sólido en nuestro caudal cultural, y la problemática vital de nuestras necesidades locales. **Necesitamos a estas personas "formadas" en su actitud humana.** Y la intervención universitaria en estas necesidades varía de un país a otro; algunos empezaron hace ya tiempo, otros recién comienzan a preocuparse por ellas; muchas culturas dejan estas preocupaciones a un nivel que podríamos llamar "terminal-vocacional" de carácter post-primario; otras consideran que la universidad debería intervenir plenamente; otras piensan que estas cosas no atañen a la universidad; y otras estiman que la extensión universitaria debe servir estas áreas solamente en carácter asesor. Algunas ya han llevado estos problemas a la universidad, o más bien, ya han llevado la universidad a los problemas.

Necesitamos también un estímulo de tipo académico para los "profesionales menores" en ejercicio. Hablo aquí de lo que en algunas partes se denomina "educación continuada," i.e., la oportunidad de proseguir estudios de mayor madurez para maestros, y oficinistas, o personas con algún crédito académico proveniente de establecimientos de nivel medio. En otras palabras, si la "formación" fué deficiente en el pasado, la universidad debería proporcionar una oportunidad para que la intuición sistematizada académicamente se coordine con la riqueza de vivencias que es característica de la persona de edad madura. Sea que los gobiernos de turno, o los establecimientos comerciales, fomenten o no tales oportunidades universitarias, éstas deberían hacerse disponibles en forma menos pasiva. No veo ningún pecado en la práctica de "reclutamiento estudiantil" (envío de folletos, prospectos, y estímulos académicos) para entriquecer el reducido número con que cuentan ciertos departamentos, especialmente los humanísticos, en las universidades latinoamericanas. Y esto no cuesta gran cantidad de dinero. Puede hacerse aún a mimeógrafo si los recursos no abundan.

En suma, la universidad debería "formar al pueblo", y no solamente esperar que este último llegue a ella; e insisto que para todas estas actividades la "formación estudiantil" debe marchar paralelamente con un esfuerzo intensificado por mejorar la calidad y disponibilidad de una docencia "eficiente". El resto surge de esta atención inicial.

2—(c) **Formación estudiantil frente a lo que la universidad puede ser.**

El esquema anterior mantiene un tono estrictamente deontológico, es decir no considera ni anticipa pragmáticamente las dificultades y consecuencias de lo que podría denominarse "la posibilidad del deber-ser ideal en la universidad latinoamericana". En otras palabras, la sección anterior simplemente asume lo que debía ocurrir si las condiciones de posibilidad pragmática del esquema propuesto fueran dables. No obstante, ya en la parte final se caracterizan fugazmente algunas posibilidades de tal índole, y he dejado deliberadamente que esto ocurra con el objeto de ir proporcionando un paso transicional

Visto está por todos los que conocen las universidades estatales latinoamericanas que éstas, en su gran mayoría, distan mucho de la bonanza económica que caracteriza otros tipos de institución. En cierta universidad centroamericana el presupuesto de "estudios generales" consume ávidamente, por sí solo, casi la mitad de la asignación global para toda la institución. Además, las universidades estatales latinoamericanas con instituciones cuasi-gratuitas para el alumnado, reciben pocas donaciones particulares, tendrían mucha dificultad en elevar las cuotas, y mantienen una tradición anti-comercialista muy hermosa, pero que les impide aumentar su ingreso. En este sentido difieren enormemente de sus equivalentes septentrionales del mismo continente; la universidad estatal norteamericana, en efecto, cobra cuotas altas, recibe considerables donaciones particulares e institucionales, y en suma se vive en forma similar al ambiente societario que la circunda: como una gran empresa de negocios. Las universidades "residenciales" de Norteamérica cobran alquileres, mantienen restaurantes, multan violaciones de tránsito, cobran estacionamiento, y se viven en suma como pequeñas ciudades que se sostienen con ayuda federal, estatal, ciudadana, profesional, privada y estudiantil. El problema de aumento de salarios a profesores queda así, si no eliminado, al menos considerablemente disminuido. En otras palabras, el concepto básico de la universidad norteamericana es tan diferente al de la latinoamericana, que más de una vez me ha divertido alguna sobreesimplificación comparativa y apresurada de parte de ciertos expertos norteamericanos en educación superior.

Casi cuatro siglos de tradición diversa hacen muy difícil cualquier comparación. París, Oxford, y Cambridge, modificados por un colonialismo anglosajón y el crecimiento de un capitalismo protestante, han producido un resultado muy distinto al de los modelos de Bolonia y Salamanca, otrora trasplantados al colonaje hispánico y semifeudal, que sufriera el impacto de las teorías liberales y positivas del Siglo XIX. Económicamente hablando, la universidad estatal latinoamericana generalmente depende de una asignación percentil fija, proveniente de los presupuestos nacionales; a ello suma, es cierto, otras fuentes de ingreso, pero nunca comparables a los de otras instituciones de educación superior. Y no es sino hasta muy recientemente que algunas de estas universidades, siempre muy cuidadosas de su integridad autónoma y soberana, se han decidido a recibir empréstitos de entidades internacionales "desarrollistas".

Otro dato interesante que las diferencia de la universidad norteamericana es la falta de competencia interna frente a la posibilidad de ingreso, i.e., según apunté en el

párrafo anterior, el porcentaje presupuestario asignado para su mantenimiento tiende a ser estable. La universidad norteamericana, por otro lado, es altamente competitiva en su lucha por el mayor ingreso económico; por decirlo así, y lo digo sin afán peyorativo, ha retornado a ciertas facetas un tanto primigenias de subsistencia, y en cierto modo vive de la "caza o pesca" de elemento adicional revitalizador. Será el empresario más ingenioso y sagaz, o el que presente el proyecto más persuasivo, el que logre mayores beneficios de las fundaciones y demás entidades de apoyo económico. Esto las obliga a mantenerse (con alerta vivacidad) y un si-es-no-es de naturalismo selectivo darwiniano) siempre tensas y deseosas de exhibir logros, descubrimientos, conquistas y "programas". La política de compra-venta que ha convertido los mundos industrial y comercial en verdaderos campos de batalla, ha dado también origen a expresiones del tipo "mercado de ideas" o "venta de programas de estudios". "Vender una idea" significa convencer a alguien; "comprar un programa" significa haberse convencido de que amerita, especialmente, inversión económica o algún otro tipo de apoyo. Y aunque el juego político latinoamericano, inclusive el universitario, refleja situaciones similares en los conflictos de poder, el fenómeno aludido es hasta cierto punto ajeno a la esfera económica universitaria. Esto, no obstante, está cambiando, pero con tal lentitud que la distinción es aún sostenible.

La digresión anterior no tiene más objeto que aclarar mi intención de renunciar a una posible inspiración total en modelos norteamericanos para la reforma universitaria en América Latina, o al menos mi intención de ejercer suma cautela en toda posible transferencia rápida que se proponga en tal sentido. Aunque algunas ideas, v.g., las de extensión universitaria y de "educación continuada" cuentan con mi apoyo, ello no se debe a que busco una identificación esencial entre los dos tipos de educación superior, sino a que estimo que el ponerlas en práctica no traiciona, sino más bien fortifica, las tradiciones viables y los conceptos fundamentales de las universidades estatales latinoamericanas.

En términos de "formación universitaria," una de las principales dificultades enfrentadas por la universidad latinoamericana de hoy es la deficiente concatenación (si es que hay) entre la labor de la educación media y el incipiente trabajo universitario. La escuela secundaria latinoamericana rinde un producto altamente heterogéneo que no se presenta en razón directa del carácter privado de tales instituciones. Más bien, hay tantos tipos de educación media particular, que la calidad formativa impartida al principiante universitario varía de excelente a pésima, y presenta una mayor disparidad que la de los establecimientos estatales o públicos. No recuerdo muchos estudios al respecto, y creo que tienden a ser muy escasos, pero el fenómeno es alarmante. Muchas universidades se han visto obligadas a suplir la deficiencia cualitativa de su ingreso humano, ya sea con cursos de "repaso" en sus planes básicos, o con un ajuste en los requisitos del examen de admisión. En general, puede decirse que la educación secundaria tiende a ser deficiente, y que tal circunstancia limita fuertemente las posibilidades formativas en un posible plan de estudios liberales al nivel inicial de los programas universitarios.

Frente a lo anterior, quedan dos posibles soluciones (i) mayor iniciativa universitaria frente a los ministerios de educación, a fin de adecuar la calidad estudiantil de primer ingreso; y (ii) tomar la obligación "formativa" sobre los propios hombros, y echarse encima tan grave responsabilidad. El problema es difícilísimo, y obviamente la solución (i) parece más viable. No obstante, la circunstancias regionales varían enormemente, y existen países donde el vínculo "universidad-ministerio" es prácticamente nulo. Tales culturas confrontan irremisiblemente la segunda solución, y no parece haber otro camino. Mientras no se opere una revolución que atenué la dificultad inherente a la falta de contribución positiva, de parte de las demás áreas del plexo cultural, estas universidades tendrán que tratar de suplir **de facto** la deficiencia formativa previa a su intervención, a que **de iure** les asiste todo derecho a esperar mayor ayuda de la sociedad que sirven. Esto requiere un valor heroico.

En otros casos la situación es más afortunada, y el nexo entre ministerios y universidades al menos existe al nivel de cortesía mutua, o algún intercambio diplomático. Veo aquí gran promesa en los rectores dinámicos y cultos, que sepan aprovechar sus fuentes de asesoría política, y cuenten con apoyo razonable entre los sectores menos reaccionarios de su personal docente y administrativo. Algunas universidades han logrado ya la proeza, otra insólita, de firmar convenios cooperativos con los ministerios de educación pública, y presentan un estimulante panorama de constante actividad pedagógica frente a los agudos problemas que confrontan. Esta pionera labor requiere también una dedicación constante, y hasta un espíritu de sacrificio, de parte de los funcionarios dinámicos ("mayores" y "menores," administrativamente hablando) que mantienen viva la chispa creadora de una auténtica reforma. No obstante, tal devoción, casi-fanática, es condición **sine-qua-non** para un avance gradual hacia la meta formativa ya esquemática en la Sección 2-(a) del presente trabajo. Tengo muchos amigos entre los funcionarios, catedráticos, y estudiantes que mantienen esta lucha (sea frente a la primera o a la segunda soluciones anteriormente esbozadas) y sé de muchos otros a quienes no tengo el gusto de conocer personalmente. Pero es a ellos a quienes se debe la esperanza de lograr alguna vez el ideal de la universidad que sugiero en páginas anteriores, y es a ellos a quienes ofrezco el sincero homenaje de mi respeto y admiración. Por ellos también, y sé vivencialmente de su existencia positiva, me atrevo a afirmar que es posible lograr que las universidades latinoamericanas dejen de ser fábricas profesionalizantes, y se transformen en verdaderas instituciones formativas, en día no muy lejano. De todas las edades adultas concebibles, muchos de estos funcionarios han dedicado vidas enteras, cortas y largas, al ideal universitario ya mencionado, e inclusive han sufrido exilios y humillaciones que solamente el revolucionario convencido y "formado" puede soportar. El presente trabajo ha tratado de sugerir la posibilidad de que la universidad forme hombres de este tipo, y tal empresa merece todo sacrificio. La dificultad del problema invita al pesimismo, pero la existencia "real" de estos universitarios latinoamericanos lo destierra.

Quedó ya apuntado anteriormente que la buena docencia parece ser el problema más urgente. Además de lo indicado, en tanto que causa eficiente para el cambio, el elemento docente parece ser el más viable, en el sentido de que no invoca presión exterior (por tanto, no amenaza la "autonomía") y responde a una necesidad que debe llenarse a medida que aumentan los volúmenes de inscripción. El actual estado de transición de los países oligárquicos a diversas etapas de democracia incipiente han producido tremendas presiones, internas y externas, en las universidades latinoamericanas. Esto exige la construcción de nuevos edificios, y la disponibilidad de facilidades adicionales, ya no limitándose solamente a una necesidad de tipo cuantitativo. En otras palabras, no se trata solamente de conseguir profesores adicionales, sino de decidir óptimas formas y métodos formativos, ya que los mecanismos de selección para estudiantes de primer ingreso distan de ser perfectos, y además se tiene el serio problema de formación inadecuada (y aun "de-formación") en los niveles elemental y medio.

Frente a lo que la universidad latinoamericana puede, pragmáticamente, ser, lo que he sugerido es la posibilidad de moverse del concepto descrito en la Sección 2-(a), al descrito en la Sección 2-(b) del presente trabajo. No deseo entrar en mayores detalles, aunque hay multitud de medios para lograr tal finalidad. Los llamados "workshops," y los "seminarios," han dado muy buenos resultados en algunas localidades. Pragmáticamente hablando, conviene realizar seminarios de metodología, y en tal sentido, me atrevería a sostener que muchas oportunidades de estudio postgradual para profesores no deberían hacer tanto énfasis en la especialidad científica, sino más bien en la adquisición de eficiencia docente.

No obstante, son aún pocos los seminarios y simposios destinados a fomentar los aspectos pedagógicos de la enseñanza especializada (y de la no especializada) y la mayoría de documentos que he examinado con respecto a la especialización postgradual hace poca, o ninguna, referencia a los aspectos de formación educativa. Repito que, en mi opinión, quizás nos urjan más buenos maestros, que nuevos especialistas. Y mientras las facultades, o universidades, no estructuren un plan de estímulo para los méritos didácticos de sus profesores, dudo mucho que se haga progreso espectacular en la calidad de la enseñanza superior latinoamericana, por muchas nuevas especialidades que se abran.

Hablando de necesidades prácticas urgentes, tendremos que reconocer que el mejoramiento cualitativo de la enseñanza es más práctico que la instauración de nuevas especialidades, si los procedimientos eficientes de la docencia fundamental prosiguen en la forma actual. Para liberar a nuestros futuros profesionales de la presión burocrática y de la amenaza de un forzado desempleo, la instauración *per se* de nuevas especialidades es un tratamiento solamente sintomático. El problema formativo debe ser atacado en su raíz causal, y esto lleva a un asunto metodológico, que poco tiene que ver con la "reforma"—si esta última se entiende solamente como cambio programático formal. Por otro lado, si

"re-forma" es "volver a la forma", resulta obvio que esta última debe revisarse en su aspecto substancial genuino (o "auténtico", como diría un pensador de cuño existencial) para poder volver a ella. Resulta patente que esta última interpretación de "reforma" tendría que consistir en el análisis conceptual de los elementos estrictamente formativos que dieron origen a las tradiciones boloñesa y salamantina, en las cuales declaramos entroncar nuestro pasado. Y tales elementos formativos son de naturaleza estrictamente liberal, o liberalizante. Por tanto, podríamos consumir toda una vida pasando cursos de un plan a otro, trasladándolos, cambiándolos, traslapándolos, y abriendo (o cerrando) asignaturas o carreras nuevas, pero . si el aspecto metodológico de fondo (i.e., el aspecto formativo "real," por oposición a la metodología "de recetario") continúa sin volver a su forma auténtica, estaríamos soslayando un asunto eminentemente práctico, para dedicar nuestra atención a le-guleyismos quizás parcialmente convenientes, pero a la larga inconsecuentes.

### 3—Recapitulación

En este trabajo he tratado muy sucintamente de examinar, en primera instancia, lo que significa una "formación educativa" como concepto de posibilidad metafísica, epistemológica, lógica, y axiológica. Luego de aclarado el concepto, dentro de la medida de lo posible en un ensayo de esta longitud, he querido examinar su posibilidad frente a un contexto predominantemente constituido por carreras especializadas. Habiendo encontrado ciertas limitaciones en esta última tarea, he tratado de examinar la posibilidad de un concepto "formativo" más amplio y acorde con las necesidades de América Latina. Y, al darme cuenta del curso deontológico a que nos llevaba la tarea de una posible formación educativa frente a lo que la universidad latinoamericana debería ser, he tratado de apuntar fugazmente algunas consideraciones iniciales acerca de la posibilidad del concepto de "formación" en forma más empírica, i.e., al enfrentarnos con lo que la universidad podría hacer y **costear**, por ahora, dados sus enormes problemas y limitaciones.

Visto está, como lo indico en el párrafo introductorio, que este tema es imposible de abordar, con honrra y meticulosidad, en un corto ensayo. Sabía de antemano que el desarrollo argumentativo y analítico me llevaría a innumerables vericuetos. No ignoro, por tanto, la multiplicidad de lagunas y aspectos no desarrollados en los renglones anteriores, pero al menos haber indicado, con claridad aceptable, aquellos aspectos fundamentales que ameritan un detenido examen, tanto filosófico como técnico. Quizás el siguiente lineamiento, ya aprobado por el Séptimo Seminario de Educación Superior en las Américas, llevado a cabo en 1966, reafirme mi tesis acerca de la necesidad formativa en los estudiantes universitarios latinoamericanos:

- (1) El establecimiento de programas de estudios generales, para todos los alumnos
- (2) La reestructuración de las disciplinas académicas básicas en un tipo de organización departamentalizada
- (3) Apoyo creciente a las investigaciones científica y académica, tanto para los alumnos como para profesores
- (4) El establecimiento de una entidad internacional de planificación, con el objeto de desarrollar sistemática y ordenadamente la investigación, y de fomentar el intercambio de datos informativos
- (5) El incremento de la planificación a los niveles nacional y regional, con el objeto de relacionar mejor los tipos de educación que cumplan más convenientemente las necesidades nacionales y regionales
- (6) El aumento de oportunidad para que la educación superior se haga disponible a un mayor número de estudiantes. Y
- (7) El desarrollo de programas de extensión universitaria, para intensificar el vínculo de la universidad con la sociedad a la cual debe servir

Pero en esencia, cierro este ensayo con la ratificación de su concepto básico contextual: la finalidad "formativa" de los estudios superiores es la creación de **una actitud pensante**, y ella no se llevará jamás a cabo sin un concepto eficiente de docencia real, ya que esta última es el único puente posible entre lo formal y lo material. La formación del estudiante universitario es el "contagio" de esa actitud liberalizante ya apuntada en las Secciones 1 y 2 del presente trabajo. Sin esa actitud, mal podremos estructurar planes, redactar documentos, y permutar asignaturas. Tal tratamiento no pasará de ser sintomático, y difícilmente llegará a la "enfermedad" real. El **quid** del problema no reside en la fraseología literaria de los documentos, ni en los formalismos programáticos de los cambios de plan, sino más bien se ubica en la interacción dialéctica cotidiana del mundo de aula. La formación del estudiante universitario es un fenómeno atencional y asociativo, de cátedra y diálogo. Su finalidad primordial es llevar a una especie de "destete" simbólico: el moverse de la dependiente (y simbiótica) conducta informativa a una independiente **acción** humana, fundamentada en principios orientadores. Y el peso agobiante del problema, i.e., su inmensa responsabilidad crucial, reside en la labor docente. Mientras no dejemos de pensar en simples nociones de "comportamiento" estudiantil, para llegar a considerar las posibilidades de transformar tal "comportamiento" en "acción" creadora, **ex principiis**, seguiremos alejados de la verdadera "formación" universitaria.