

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

**SEMINARIO SOBRE NUEVAS
TENDENCIAS Y RESPONSABILIDADES
PARA LAS UNIVERSIDADES
EN LATINOAMERICA**

(UNESCO-AIU-UDUAL-UNAM)

28 agosto-1º septiembre, 1978

UDUAL

Secretaría General

México, 1978

UDUAL
LA543
S44
1978
ej.1

1-1 OCT. 1979

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA



**SEMINARIO SOBRE NUEVAS
TENDENCIAS Y RESPONSABILIDADES
PARA LAS UNIVERSIDADES
EN LATINOAMERICA**

(UNESCO-AIU-UDUAL-UNAM)

28 agosto-1º septiembre, 1978

UDUAL

Secretaría General

México, 1978

UDUAL
CLASE. LA543

ADQ. 194

PRGC. UDUAL

FECHA 21-8-22

PRECIO Donación

21-8-22
2018-07-06

SEMINARIO DE SEMINARIOS Y SACRAMENTOS
CÓDIGO DE DEBERES Y RESPONSABILIDADES
CÓDIGO DE DEBERES Y RESPONSABILIDADES

EN LA LITURGIA

DE LA LITURGIA

DE LA LITURGIA

SEMINARIO SOBRE NUEVAS TENDENCIAS Y RESPONSABILIDADES PARA LAS UNIVERSIDADES EN LATINOAMÉRICA (UNESCO-AIU-UDUAL-UNAM).

Los días comprendidos entre el 28 de agosto y el 1º de septiembre de 1978, tuvo lugar en el Palacio de Minería de la Universidad Nacional Autónoma de México, un seminario sobre "Nuevas tendencias y responsabilidades de las Universidades en Latinoamérica".

Este evento fue organizado por el programa conjunto de Investigaciones sobre Educación Superior de la UNESCO y de la Asociación Internacional de Universidades (AIU), en coordinación con la UDUAL y la Universidad Nacional Autónoma de México.

En la parte doctrinal de este número de nuestra revista insertamos el trabajo fundamental sobre el cual se desarrolló el Seminario y en secciones siguientes, los discursos pronunciados por Roger Gaudry, Presidente de la AIU, por Guillermo Soberón, Presidente de la UDUAL y Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, por Jagbans Balbir, representante del Director General de la UNESCO y por Fernando Solana, Secretario de Educación Pública de México. La ceremonia inaugural tuvo lugar el lunes 28 de agosto con la asistencia del Lic. José López Portillo, Presidente de México.

El trabajo presentado por el doctor Pablo Latapí fue subdividido en los siguientes temas, que se trataron en los días sucesivos de la reunión: I. Nuevas tareas para la Universidad y Nuevas responsabilidades para los Maestros y los Estudiantes; II. Ampliación del Acceso y Cambiantes Oportunidades de Empleo; III. Tendencias en los Estudios Profesionales; IV. Preparación para Investigación y Desarrollo de los Estudios de Postgrado.

En seguida se publica el Relato General (Aide-Mémoire) presentado por el Dr. Fernando Hinestrosa al final de las deliberaciones del Seminario.

Los asistentes a la reunión además del Presidente y Secretario de la Asociación Internacional de Universidades, Roger Gaudry y Douglas J. Aitken respectivamente, el Presidente y Secretario General de la UDUAL, Guillermo Soberón y Efrén C. del Pozo, por la UNESCO Jagbans Balbir y Enrique Oteiza, fueron los siguientes:

Raúl Armendáriz, Presidente de la Asociación Ecuatoriana de Universidades y Escuelas Politécnicas, Juan B. Arrien, Rector de la Uni-

versidad Centroamericana de Managua, Nicaragua; Juan Casillas García de León, Rector de la Universidad Autónoma Metropolitana de México; Alberto Drayer, Secretario Permanente del Consejo Nacional de Universidades de Venezuela; Claudio Gutiérrez, Rector de la Universidad de Costa Rica; Fernando Hinestrosa, Rector de la Universidad Externado de Colombia; Joan Joshi, representante del Instituto Internacional de Educación de los Estados Unidos; Pablo Latapí, ponente principal; Joao A. Mac Dowell, Rector de la Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro; Camilo Mena Mena, Rector de la Universidad Central del Ecuador; Roberto Mertins Murúa, Secretario General de la Federación de Universidades de América Central y Panamá; César Muñoz Llerena, Secretario General del Consejo Nacional de Educación Superior, Quito, Ecuador; Julián Napal, Rector de la Philippine Women's University en Manila, Filipinas; Fernando Pérez Correa, Secretario General Académico de la UNAM en México; Gastón Pons Muzzo, Rector de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú; Avelino J. Porto, Rector de la Universidad de Belgrano, Argentina; Antonio Rosario, Rector de la Universidad Autónoma de Santo Domingo; Hanns Albert Steger, de la Friedrich Alexander Universität en la Rep. Federal de Alemania; Carlos Tünnermann, Director del Programa Centroamericano de Desarrollo Científico y Tecnológico de la Confederación Universitaria Centroamericana, Costa Rica; Y. A. Toguyeni de la Universidad de Ouagadougou, Volta Alto, África; José Tola Pasquel, Rector de la Pontificia Universidad Católica del Perú; Pedro Rojas, Coordinador General de Conferencias de la UDUAL; Miguel Torres Hernández, Director de Metodología de la Educación Superior, La Habana, Cuba; Juan Óscar Usher Tapponnier, Rector de la Universidad Católica Nuestra Señora de la Asunción, Paraguay; Rafael Velasco Fernández, Secretario General de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, México; Julio R. Villanueva, Presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas y Rector de la Universidad de Salamanca, España.

ALGUNAS TENDENCIAS DE LAS UNIVERSIDADES LATINOAMERICANAS *

Problemas Seleccionados y Perspectivas

Por Pablo LATAPÍ **

El Programa conjunto de Investigación en Educación Superior comenzó a funcionar a finales de 1959, de conformidad con decisiones tomadas por la UNESCO y por la AIU. Ambas Instituciones crearon un Comité Permanente Conjunto encargado de la dirección del Programa.

El Comité se compone de tres miembros nombrados por la AIU. Los copresidentes del mismo son el Director General de la UNESCO y el Presidente de la AIU.

La finalidad del Programa es realizar, bajo los auspicios conjuntos de la UNESCO y de la AIU, estudios acerca de los problemas que afectan a las funciones, a la organización y a la forma de operar de la Educación Superior en el mundo moderno. Dada la posibilidad que tienen ambos organismos de brindar reflexiones y experiencias acerca del tema cuidadosamente seleccionados bajo el doble enfoque gubernamental y académico, el Programa ofrece un complemento valioso y único a las demás actividades que la UNESCO y la AIU desarrollan en cooperación en sus respectivos Estados Miembros y Universidades.

Los estudios tienen un carácter internacional o regional. Para ejecutarlos, el Comité puede recabar apoyo financiero tanto de fundaciones privadas como de otras fuentes gubernamentales o privadas en la forma más apropiada posible. Cada estudio implica el análisis de un problema específico de particular interés y urgencia y tiende a sugerir enfoques prácticos para encontrar soluciones al mismo.

* Las designaciones empleadas en este documento no implican toma de posición alguna de la Secretaría de la UNESCO ni de la Secretaría de la Asociación Internacional de Universidades acerca del estatuto legal de las autoridades de cualquier país o territorio, ni acerca del trazado de sus fronteras. Asimismo conviene indicar que ni los puntos de vista adoptados por el autor, ni los hechos expuestos, ni las opiniones expresadas con respecto a estos hechos, ni la presentación y el contenido general de esta obra implican toma de posición alguna por parte de la Secretaría de la UNESCO ni de la Secretaría de la Asociación Internacional de Universidades.

** Director, Prospectiva Universitaria, A. C., México.

Cada estudio se considera como una operación distinta, que va siendo evaluada a intervalos regulares por el Comité Permanente. La UNESCO y la AIU proporcionan los servicios técnicos que los estudios requieren.

Introducción

Este trabajo pretende contribuir al análisis y a la reflexión prospectiva sobre algunas tendencias de las universidades latinoamericanas.

No es tarea fácil analizar el presente ni mucho menos indagar el futuro de las universidades de la región. Lo dificultan los intensos cambios característicos de la época actual, la agitada vida social y política de las sociedades latinoamericanas y la consiguiente precaria estabilidad de las instituciones universitarias. Cualquier intento de reflexión futuroológica en sentido estricto sobre este tema estaría condenado a un inevitable fracaso. Pero no será inútil, por el contrario, intentar más modestamente identificar algunas tendencias que sigue el desarrollo de las universidades en la región e inquirir críticamente sus posibles y muchas veces ambivalentes implicaciones. Este ejercicio será fructuoso si se convierte en toma de conciencia de los posibles significados históricos del presente —conciencia indispensable para quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones sobre el futuro de las universidades— pese a todas las incertidumbres de la presente hora latinoamericana.

Dada la gran diversidad de los países de la región, es obvio que este trabajo no puede descender a sus particularidades específicas; las referencias a América Latina como a una unidad deben interpretarse como necesarias generalizaciones que requieren ser interpretadas al aplicarse a cada una de las naciones. Hemos también reducido la cobertura geográfica, prescindiendo del Caribe anglo y francófono para simplificar el manejo de los datos. Asimismo, en la consideración de las instituciones universitarias, hemos considerado como tales sólo a aquellas que la UDUAL acepta como universidades. Éstas y otras limitaciones que los lectores descubrirán requieren de su benevolente comprensión.

En cuanto al contenido, el autor ha hecho uso de la libertad que se le concedió al asignársele un tema tan vasto sin imponerle la obligación de tratarlo en forma sistemática, y con la única recomendación de seleccionar algunos problemas que a su juicio fuesen relevantes para una discusión.

En consecuencia, el trabajo se ha organizado en dos partes. La primera es de carácter sintético: intenta describir en forma sucinta el panorama de las grandes tendencias de desarrollo que se observan en las universidades latinoamericanas en los últimos años. Su objetivo es facilitar una visión del cuadro de conjunto que ofrece el desarrollo universitario en la región. Completa esta primera parte una referencia a los diversos enfoques teórico-ideológicos con que se interpretan los actuales movimientos de reforma e innovación. El debate ideológico no es sólo una consideración necesaria para apreciar los posibles significados de las reformas universitarias, sino también un factor de continuo cuestionamiento y revisión de los objetivos y funciones de las universidades.

La segunda parte sujeta a análisis cuatro problemas particulares:

- la ampliación del acceso y la escasez de empleo;
- la relación de los estudios profesionales con el mercado de trabajo;
- el desarrollo de los estudios de postgrado y la preparación para la investigación científica;
- y la preparación del maestro y del estudiante para nuevas responsabilidades.

No se pretende que estos problemas sean los principales ni los más decisivos para el desarrollo futuro de nuestras universidades, pero se estará de acuerdo en que ellos, junto con otros, son importantes y ameritan una cuidadosa discusión. En cada problema se ha tratado de explicar su problemática y de ofrecer algunos elementos de reflexión acerca de las políticas alternativas que al respecto se pueden adoptar.

Una observación final en esta introducción. En toda reflexión sobre el futuro intervienen parámetros axiológicos que son no sólo inevitables, sino necesarios y enriquecedores. No es posible pensar en el futuro esperado sin referencias al futuro deseable. La discusión de los temas de este trabajo hará aflorar, sin duda, muy diversas concepciones sobre los futuros deseables y los valores que los inspiran y conforman.

Se ha tratado de mantener en límites restringidos las referencias valorales, pero se afirman como positivas las tendencias que apuntan a un nuevo orden económico y social internacional en el que se superen las actuales injusticias entre pueblos, clases y grupos sociales.

La crítica reciente al concepto de desarrollo, expresada inclusive en documentos de organismos internacionales¹ señala tres principios

¹ Cfr. UNESCO, *Proyecto de Plan a Plazo Medio (1977-1982)*, 19 C/4,

fundamentales: a) *el desarrollo debe ser global*, e. d. incorporar solidariamente a todos los países y a todos los sectores sociales y atender no sólo al progreso económico sino a la expansión de todos los aspectos de la vida humana —no tanto para “tener más” sino para “ser más”; b) *debe suprimir las desigualdades estructurales y satisfacer las “necesidades básicas”* de toda la población, lo cual implica que se modifiquen profundamente las estructuras internacionales y nacionales de producción, inversión y asignación de recursos, sobre una base de justicia, equidad y participación; y c) *debe ser un proceso endógeno*, centrado —principal pero no exclusivamente— en el potencial, la creatividad y las decisiones de cada comunidad y abierto a una pluralidad de modelos que afirmen los valores, tradiciones y culturas propias.

Es obvio que estas nuevas orientaciones incidirán de muchas maneras en la reflexión sobre el futuro de las universidades latinoamericanas y, en general, de la política educativa de nuestras sociedades.

PRIMERA PARTE

1. *Panorama de las tendencias de desarrollo de las universidades en América Latina*

Las universidades latinoamericanas se encuentran en una fase de intensos cambios, debidos tanto a fenómenos internos como a influencias externas. Ningún resumen podría hacer justicia a su realidad cambiante, mucho menos si se considera la gran variedad de situaciones sociopolíticas que ofrece la región y la heterogeneidad de las instituciones dentro de un mismo país. La síntesis que aquí se presenta es consciente de sus límites y espera ser corregida y completada por la discusión e intercambios ulteriores.

Clasificaremos las tendencias de desarrollo en:

- referencias cuantitativas;
- cambios organizativos y administrativos;
- tendencias de desarrollo académico, y
- modificaciones a la relación universidad-sociedad.

Nairobi, 1976; y UNESCO, *El mundo en devenir: Reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional*, 1976. Para una profundización filosófica del concepto de desarrollo, puede verse: Fundación Dag Hammarskjöld, W. H. Mathews, *Outer Limits and Human Needs* y *¿Qué Hacer? Otro Desarrollo*, Upsala, 1976. Ver también D. Goulet, *The Cruel Choice*, Nueva York, Athae-neum Publishers, 1967.

1.1. Referencias cuantitativas

1.1.1. Aumento de las instituciones

En esta sección utilizaremos el análisis de los censos universitarios realizado por la UDUAL, de la década 1962-1971, dado que el análisis histórico de la década 1962-1971 ofrece la ventaja de proporcionar una perspectiva histórica más amplia.

Sin embargo, es importante tener conciencia de que la expansión de la matrícula se ha acelerado a partir de 1971. Para dar una idea de este crecimiento hemos seleccionado una muestra al azar entre los cuestionarios del Censo 1974-1975 recibidos por la UDUAL (hasta octubre de 1977, fecha de elaboración de este trabajo).¹ Las tasas de incremento anual de las instituciones seleccionadas resultan las siguientes:

	1971	1975	Incremento anual %
PEQUEÑAS			
Univ. Nal. Aut. de Nicaragua	4 282	6 645	55
Univ. Nal. Aut. de Honduras	5 600	10 635	90
Univ. Federal do Spirito Santo	3 598	5 812	62
Univ. Federal do Para	6 336	10 134	60
Univ. Federal de Juiz de Fora	4 430	5 597	26
Univ. Autónoma de Coahuila	3 174	5 059	59
Univ. Autónoma de Zacatecas	1 214	2 875	137
MEDIANAS			
Univ. de Zulia	16 299	50 656	211
Univ. de Panamá	13 561	21 338	57
Univ. Central del Ecuador	13 668	46 112	237
Univ. Nacional de Colombia	14 152	22 609	60
Univ. de La Habana	21 684	42 372 *	95

¹ Agradecemos al Lic. Jesús Hidalgo, Director del Departamento de Estadística de la UDUAL, su valiosa ayuda en la elaboración de esta sección. El análisis de los censos está publicado en: UDUAL, *Examen de una década: sociedad y universidad, 1962-1971*, México, D. F. 1976, pp. 63. ss.

* Prescindiendo de los alumnos de Pedagogía, que suman 12 738.

Según el Censo (1971) de la UDUAL, la distribución de las Instituciones por países corresponde generalmente al tamaño de cada nación: así, por

Univ. Veracruzana	9 252	17 341	87
Univ. Autónoma de Puebla	9 233	14 392	56

GRANDES

Univ. de Puerto Rico	42 315	52 055	23
Univ. Nacional de Córdoba	37 816	50 504	34
Univ. Nal. Autónoma de México	72 952	108 437	49
I. Politécnico Nal. (México)	38 140	51 062	34

Sorprende la explosión de nuevas instituciones en los últimos años. Si en la década de los '30 existían sólo 82, de 1940 a 1970 se han creado 207; en el decenio 1960-1970 se fundó la tercera parte del total.

1.1.2. *Aumento de instituciones privadas*

El mayor impulso corresponde a las instituciones privadas no sólo por número de instituciones (las privadas representan ya el 40% del total), sino por número de alumnos: si en las públicas la matrícula se incrementó, entre 1962 y 1971, en 111.4%, en las privadas el incremento fue de 269.1%. El sector público disminuyó su participación, de 1960 a 1970, del 89% al 78%. Este cambio cuantitativo conlleva un cambio en la tradicional imagen de la universidad latinoamericana laica y gratuita de los gobiernos republicanos liberales, por factores y con consecuencias socio-políticas importantes.

El análisis de los datos de algunos países (por ejemplo, Brasil y Argentina) indica que la privatización de la enseñanza superior puede tener varias explicaciones. En algunos casos se trata de una reacción elitista de las clases dominantes, tendiente a proteger a sus miembros de la universidad pública "democratizante" y a asegurar calificaciones ocupacionales de alto nivel. En otros, se trata de negociaciones de las clases medias que pugnan por acceder a la educación superior donde los recursos públicos no alcanzan a proveer oportunidades suficientes. Si en el primer caso el fenómeno produce instituciones de alta calidad académica y signo político conservador, en el segundo produce insti-

ejemplo, Brasil tiene 62, México 58, Argentina 38, Colombia 36, Perú 32; siguen Ecuador, Venezuela, Bolivia y Chile con un número entre 8 y 16. El resto de los países tienen de 2 a 5 instituciones, con excepción de Costa Rica, Haití, Honduras y Uruguay que cuentan sólo con una universidad.

tuciones académicamente mediocres que manipulan las expectativas de ascenso de las clases medias.

1.1.3. *Tamaño de las instituciones*

Predominan en América Latina las universidades pequeñas: la mayoría oscila entre 1 000 y 3 000 alumnos. Poco más de la mitad de las instituciones no pasa de los 3 000 estudiantes y casi las tres cuartas partes no llega a los 5 000. Sólo 7 universidades en toda la región tienen entre 30 000 y 100 000 alumnos. El "gigantismo" es un fenómeno excepcional.

1.1.4. *Concentración*

La tendencia a la concentración demográfica en núcleos urbanos, característica de los países subdesarrollados, se refleja también en la distribución geográfica de las universidades latinoamericanas, las cuales concentran, en promedio, más de la mitad de su matrícula en la ciudad capital, inclusive en siete países concentran en ella más del 80% de sus estudiantes.

1.1.5. *Expansión de la matrícula*

En números absolutos la matrícula creció de 630 349 a 1 446 797 estudiantes, de 1962 a 1971. En ese período la tasa de incremento medio anual para la región fue de 9.7%.

El crecimiento mayor correspondió a la República Dominicana (19.8%), Ecuador (18.3%), Costa Rica (14.7%) y Honduras (14.0%) y el menor a Paraguay (6.1%), Argentina (5.0%) y Cuba (3.3%), además de Haití y Uruguay en donde la matrícula ha tendido a disminuir.

La proporción de jóvenes de 20-24 años que tenía acceso a la educación superior era en 1965 de 4.0% y subió en 1970 a 5.2%. Esto significa que, si en 1965 uno de cada 25 jóvenes tenía acceso a la universidad, en 1971 lo lograba uno de cada 19. La región está aún muy lejos de alcanzar el grado de generalización de la enseñanza superior de los países desarrollados, donde la proporción oscila del

20% al 50%. Actualmente las tasas altas corresponden a Puerto Rico (14.7%), Argentina (13.0%), Costa Rica (8.4%), Uruguay (8.4%) y Perú (8.1%); la menor a Haití (0.4%).

1.1.6. *Distribución por carreras*

Son relativamente pequeñas y de difícil interpretación las variaciones que se observan en la distribución de los estudiantes por carreras, a nivel regional. En general se mantiene la concentración en pocas carreras y el predominio de las carreras más tradicionales. Más de la mitad de los estudiantes cursan Ingeniería, Derecho y Contabilidad, y el área de Ciencias Exactas y Naturales incorpora el 25% de la matrícula.

Cervini et al² derivan las conclusiones siguientes de la evolución de la matrícula en la década 1960-1970:

- a) La distribución de carreras no se ha modificado sustancialmente; casi el 50% del total pertenece a carreras "tradicionales" en cuanto que se vinculan con las formas típicas de formación profesional;
- b) La disminución de la matrícula en las ciencias médicas —rama en la que se realiza una mayor limitación del ingreso— manifiesta la incapacidad de los sistemas sanitarios para absorber a todos los egresados; más que el logro de un alto nivel de salud pública, indica la limitación de recursos para atender la salud de los sectores sociales menos favorecidos.
- c) Las carreras tecnológicas no han acusado incrementos significativos. En particular, la matrícula de estudios agropecuarios no alcanza el 4%, no obstante la importancia de este sector en la economía latinoamericana;
- d) El escaso dinamismo del sistema de educación superior para impulsar nuevas profesiones se debe a que ha servido predominantemente a la movilización de la clase media, la cual se caracteriza por una orientación al sector terciario-burocrático, más que a la diversificación de roles en el sistema productivo.

² R. Cervini, et al, *Bases teóricas de una propuesta estratégica para la enseñanza de la ciencia social en la universidad latinoamericana*. Universidad del Valle (Cali), 1975, Mimeo, pp. 98 y ss.

Es difícil aventurar juicios sobre la correspondencia entre las carreras cursadas y las "necesidades" del desarrollo económico-social, entre otros factores porque desconocemos la naturaleza específica de los empleos disponibles en la oferta ocupacional y la capacidad que tendrían nuevas carreras para innovar procesos distintos en las estructuras económicas y sociales;³ pero sí conviene observar que la tendencia a diversificar las carreras es aún muy tímida y, en algunos países, prácticamente inexistente.

1.1.7. *Lenta profesionalización de la docencia*

Los escasos datos disponibles indican que hay una ligera tendencia a contratar más profesores de planta. De 1962 a 1971 la proporción de maestros de dedicación exclusiva subió de 2.7% a 8.7%; los de tiempo completo, de 11.0% a 13.9% y los de medio tiempo bajaron ligeramente de 12.0% a 11.2%. Sigue siendo verdad que en América Latina la gran mayoría de los maestros universitarios son personas cuya principal ocupación está fuera de la universidad.

1.1.8. *Inercia en el desarrollo de la investigación*

Sólo una tercera parte de las instituciones reportan contar con personal de investigación. Inclusive, si en 1962 dedicaban a investigación el 5.2% de sus recursos, en 1971 la proporción era de 4.9% pese a que reportaron un número creciente de proyectos de investigación.

³ El estudio de la UDUAL, ya citado, concluye que las universidades satisfacen sólo parcialmente las necesidades del desarrollo económico (p. 77) y más bien sus carreras "corresponden a esquemas de desarrollo deformado y consumista y sólo parcialmente se orientan hacia aquellos cambios imprescindibles para el bienestar general de los pueblos de la región" (p. 79). No dudamos que hay mucho de verdad en estas afirmaciones, pero nos parece difícil deducir estas conclusiones de la simple distribución estadística de la matrícula en las diversas carreras. El cuadro 43 de ese mismo estudio muestra que varios países desarrollados, por ejemplo Japón, tienen distribuida su matrícula en forma semejante a la de América Latina o aún, aparentemente, de manera más "tradicional"; lo decisivo es el contenido y el estilo de enseñanza, más que la distribución por carreras.

1.1.9. *Tendencias de cambio en el financiamiento*

La educación superior latinoamericana se sostiene básicamente con recursos públicos; las universidades privadas aportan recursos propios aunque el 25% del total recibe también recursos gubernamentales, y en el caso de Chile el Estado las sostiene por entero.

El promedio de gasto anual por alumno se cree que oscilaba en las universidades públicas, en 1962, alrededor de los 730 dólares y subió a 946, a precios corrientes, en 1971; en las privadas fue menor: 533 y 737 respectivamente. Hay variaciones sumamente fuertes: desde México que registra sólo 269 dólares por alumno en 1971 hasta seis países que pasan de los 1 000 dólares por alumno.

Durante el decenio considerado los gobiernos de la región aumentaron su asignación a la educación, del 13.9% al 18.9% de sus egresos; en general se observa una clara correlación entre la cantidad de recursos dedicados a la educación y la proporción de jóvenes de 20-24 años que cursan estudios superiores.

1.2. *Cambios organizativos y administrativos*

1.2.1. *Nuevos enfoques en el planeamiento*

Cuatro tendencias parecen advertirse en los esfuerzos de planeamiento, en el limitado número de instituciones en que éste se lleva a cabo. En primer lugar, la vinculación del planeamiento con las tareas normales de la administración universitaria, integrando el planeamiento físico, el administrativo, académico y financiero; en segundo lugar, un enfoque multidisciplinar en las tareas de planeamiento, superando la visión numérica o economicista de etapas anteriores; en tercero, una mayor atención al contexto económico-social y a la congruencia del desarrollo universitario con los objetivos nacionales; y, finalmente, una tendencia, si bien muy tímida, a ampliar la base de participación en el proceso de planeamiento.

En algunos países de la región el planeamiento de las instituciones es fuertemente favorecido por las agencias centrales coordinadoras, mientras que en otros el individualismo institucional, amparado con frecuencia en la autonomía, parece ser la norma predominante.

1.2.2. *Modernización administrativa y administrativo-académica*

Se advierten en las universidades de la región esfuerzos de mejoramiento administrativo, tendientes a una mayor eficiencia. Estos esfuerzos son quizás más notables en el campo de lo administrativo-académico que en el de la administración general, en el cual los intentos de racionalización (por ejemplo, el empleo de presupuestos por programa o enfoques de sistemas) son aún incipientes. Más general ha sido la mecanización del registro de datos escolares o el empleo de la computadora para resolver problemas administrativos (nóminas, compras, asignación de aulas, horarios, etc.).

En la administración académica, en cambio, debe referirse aquí la tendencia a dividir los cursos en semestres o trimestres, el establecimiento de "créditos" como unidades de organización curricular, la asignación de la carga académica conforme a criterios más racionales o algunos esfuerzos de homologación y equivalencia de estudios. Sobre este último punto es importante consignar aquí los convenios suscritos por varios países, a iniciativa de la UNESCO, que facilitarán grandemente la transferencia de estudiantes entre los países de la región.

1.2.3. *Intentos de regionalización*

La adaptación de los servicios universitarios a las necesidades y características de las diversas regiones dentro de un país se advierte como preocupación constante, aunque todavía es fuertemente contrarrestada por el peso y prestigio de las universidades centrales o nacionales donde éstas existen.

1.2.4. *Estructura departamental*

La gran mayoría de las instituciones mantienen su organización sobre la base de Facultades y Escuelas, en congruencia con su tradicional orientación profesionalizante. Sin embargo, puede hablarse de una tendencia hacia la departamentalización, como lo muestran los ejemplos siguientes referidos por Tünnermann.⁴ En Argentina, la Universidad

⁴ C. Tünnermann, *Diagnóstico y tendencias innovativas de la educación postsecundaria en Latinoamérica y el Caribe, Reunión Latinoamericana y del*

Nacional del Sur en Bahía Blanca se organizó desde su fundación en 1956 sobre la base de "departamentos"; entre 1971 y 1973 se establecieron otras siete universidades con esta modalidad. En *Bolivia*, la Ley Universitaria del 2 de junio de 1972 dispone que las universidades se organicen en seis grandes unidades académicas denominadas Facultades, pero "con un sentido distinto al que se otorgaba a esta palabra"; el departamento sustituye a la cátedra como unidad fundamental de docencia e investigación. En *Brasil*, el esquema de Facultades y Escuelas va siendo paulatinamente sustituido por un sistema inspirado en la Universidad de Brasilia, que 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 por Divisiones, esquema que también siguen la Universidad Industrial de Santander y la Fundación Universidad del Norte; la Universidad de Córdoba (1962) comprende sólo departamentos. En *Costa Rica* 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. En *Nicaragua*, la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua ha establecido una Facultad Central de Ciencias y Letras que comprende todos los Departamentos de disciplinas fundamentales; algo semejante hizo la Universidad Nacional Autónoma de *Honduras* con su Centro Universitario de Estudios Generales. En *Chile* las Universidades Católicas de Santiago y Valparaíso y la de Concepción adoptaron una organización basada en Escuelas, Institutos y Departamentos. En *México*, varias universidades privadas (como la Autónoma de Guadalajara, la Iberoamericana y la de Monterrey) han adoptado un régimen departamental; la Universidad Autónoma Metropolitana (1973) está organizada sobre la base de Divisiones que agrupan los departamentos académicos. En *Perú* las Facultades o Escuelas habían sido reemplazadas por los Programas Académicos, a base del departamento como elemento estructural básico; sin embargo, la nueva Ley General de Educación (Decreto-Ley N° 19 326) faculta a cada institución para adoptar la organización que más convenga a sus fines y carácter específico, dentro del régimen normativo establecido por la Ley, y el proyecto de Estatuto General de la Universidad

Caribe sobre Nuevas Formas de Educación Postsecundaria, Caracas, octubre de 1976, p. 20. Tünnermann también advierte (p. 73) que se observan diversas medidas para evitar que la departamentalización se convierta en compartamentalización y dificulte la interdisciplinariedad.

Peruana restablece las Facultades como las unidades académicas fundamentales. En *Venezuela* la Universidad de Oriente se estructura fundamentalmente sobre la base de Departamentos y Escuelas, esquema que también sigue la Universidad Simón Bolívar.

1.2.5. *Diversificación de instituciones de educación postsecundaria*

Conforme a las diversas tradiciones se observa un proceso de maduración de las estructuras superiores del sistema educativo que se traduce en una diversificación de instituciones. Así, los Institutos Politécnicos o Tecnológicos, Colegios Universitarios, Pedagógicos, etc., contribuyen a ampliar las oportunidades de educación postsecundaria.

No siempre hay, sin embargo, una suficiente articulación entre las universidades y el resto de la educación postsecundaria.

También dentro de la enseñanza estrictamente universitaria, se registra una tendencia a crear instituciones especializadas en una sola área, dando origen a universidades de Ingeniería, Agrarias, Pedagógicas, etc.

1.2.6. *Carreras cortas*

Han continuado los intentos, con diversa suerte, por establecer en las universidades carreras de ciclo corto que, a la vez que satisfagan las necesidades de técnicos intermedios, contribuyan a disminuir la deserción estudiantil. En la mayoría de los casos se procura que estos programas se articulen con las carreras de carácter profesional, de manera que el estudiante pueda completar posteriormente la licenciatura correspondiente. Son, sin embargo, muchos los obstáculos a esta tendencia: aun en aquellos países más modernizados en los que la estructura de salarios va haciendo atractivas las ocupaciones de nivel intermedio, persiste un cierto monopolio del prestigio social de parte de los títulos universitarios, que dificulta el éxito de las carreras cortas.

Junto con esta tendencia debe mencionarse el establecimiento de salidas terminales en la enseñanza media, antes del ingreso a la universidad, como una medida para disminuir la presión de la demanda por enseñanza postsecundaria.

1.2.7. *Coordinación nacional e integración en un sistema*

Sea a través de Asociaciones Nacionales que agrupan a las universidades, sea mediante organismos gubernamentales dependientes de los Ministerios de Educación, se va procurando una mayor coordinación, a nivel nacional, de las tareas y programas de las diversas instituciones. Esto es claro, por ejemplo, si se examina la evolución de la legislación universitaria en los últimos años.⁵

Esta tendencia ha llevado en algunos casos a concebir el conjunto de las universidades como un sistema ("la" Universidad Peruana, "la" Universidad Boliviana), sujeto a leyes y normas operativas comunes. En otros casos la integración es más formal que real y son casi imperceptibles los progresos hechos hacia una mayor coordinación en puntos como: la clasificación y remuneración de los profesores, las normas de admisión y promoción del estudiante, las equivalencias de cursos, títulos y grados o los calendarios escolares.

1.2.8. *Integración supranacional*

Se registra una experiencia valiosa en el área centroamericana en el campo de la integración de las universidades de varios países. Esta misma tendencia se advierte en una propuesta para integrar los estudios de postgrado en los países signatarios del Convenio Andrés Bello.⁶

1.2.9. *Diversificación de las fuentes de financiamiento*

La carga financiera que implica para los gobiernos la actual expansión de la educación universitaria, así como otras consideraciones de tipo político y social, ha provocado que se busquen otras fuentes de recursos para financiarla. Organismos internacionales como el BID, el Banco Mundial y la AID u otros más especializados como el Instituto Latinoamericano de Crédito Educativo promueven esta tendencia.

⁵ J. M. García Laguardia, *La Autonomía Universitaria en América Latina*, UNAM, México, 1977; y *Legislación universitaria latinoamericana*, UNAM, México, 1974.

⁶ Propuesta del Gobierno de Colombia para crear la Universidad Andina, presentada en la VII Reunión de Ministros de Educación del Convenio.

Entre las soluciones se han apuntado: reformas globales tributarias y fiscales, establecimiento de impuestos de afectación específica, tasas impositivas diferenciales a las nóminas, sobretasas a los egresados universitarios, seguros educativos que garanticen el pago de la educación y el sostenimiento del estudiante, las aportaciones de las universidades mediante investigación y otros servicios o productos, el crédito educativo, financiamientos externos, etc., etc.⁷

1.3. *Tendencias de desarrollo académico*

1.3.1. *Restricciones al acceso*

Ha sido tradicional en América Latina la política de "puertas abiertas" que, si bien de ningún modo significa distribución equitativa de la educación superior, sí implica un intento de parte de las universidades de corresponder a la llamada "demanda social".

Sin embargo, ante la fuerte expansión de la última década se advierte en varios países un viraje hacia medidas más restrictivas, orientadas tanto a regular cuantitativamente el acceso como a orientar la matrícula a diversas carreras según lo que se estiman ser las necesidades sociales.

Según el estudio internacional sobre planeamiento universitario realizado por el Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (UNESCO), que incluyó una muestra de diecisiete instituciones latinoamericanas, serían más de tres cuartas partes de las universidades las que aplican "criterios selectivos", si bien este término es muy poco preciso.

Habrà ocasión de examinar más adelante (2.1) la problemática que subyace a esta tendencia.

1.3.2. *Sistematización de la enseñanza y diseño curricular*

La profesionalización de la docencia, ya mencionada (supra 1.1.7), y el desarrollo de tecnologías orientadas a incrementar la funcionalidad y racionalidad de la enseñanza han tenido un efecto considerable

⁷ Cfr. *Seminario sobre Financiamiento de la Educación*, BID, Washington, 17 a 21 de noviembre de 1976. Sobre los problemas por investigar, Cfr. Carlos Muñoz Izquierdo, *Fronteras de la investigación en torno al financiamiento del desarrollo educativo*, en *Universidades*, enero-marzo de 1975, pp. 77 ss.

en la docencia en los últimos años. En muchas instituciones se han creado dependencias responsables de la actualización de los profesores, la sistematización de la enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular con bases científicas y, en general, la experimentación y renovación de la docencia. De esta manera se ha ido superando la anarquía y el excesivo personalismo en la organización de los cursos, que hace tiempo era una característica de muchas instituciones latinoamericanas.

1.3.3. *Evaluación académica*

Vinculado con lo anterior también se han hecho esfuerzos, aunque de menor alcance, por mejorar los sistemas de evaluación de la enseñanza-aprendizaje, basados en los avances de las teorías del aprendizaje y en diversas taxonomías. Es notable la tendencia a una mayor participación del estudiante y del grupo en el proceso de evaluación. Debe también mencionarse una cierta desconfianza respecto al uso de pruebas psicológicas importadas, por los valores que con frecuencia están implícitos en su diseño e interpretación.

1.3.4. *Nuevos métodos de enseñanza y tecnología educativa*

La renovación de la docencia se ha manifestado asimismo en la experimentación de nuevos métodos y ayudas didácticas (microenseñanza, SIP, etc.) y en la adopción de tecnologías de comunicación que facilitan la enseñanza-aprendizaje. No siempre, sin embargo, ha habido la suficiente actitud crítica para adaptar las tecnologías de moda a las verdaderas necesidades, y son exageradas, con frecuencia, las expectativas que de ellas se tienen.

1.3.5. *Implantación de sistemas abiertos*

Otra tendencia importante, que a la larga puede transformar profundamente la fisonomía de las universidades latinoamericanas es la implantación de los sistemas abiertos, pese a la vaguedad del término.⁸

⁸ A las explicaciones de la "apertura" dadas por la Universidad Abierta británica en sus inicios (de que sería "abierta" en cuanto a la admisión, al

En Venezuela y en México se encuentran ensayos ya bastante desarrollados de Universidad Abierta; Colombia también ha preparado un proyecto al respecto. En general en estas experiencias latinoamericanas, a diferencia de otras de países desarrollados, el énfasis no se ha puesto en la radio o TV sino en los materiales impresos y la tutoría; tampoco se dirigen exclusivamente a personas mayores de 21 años, sino que pretenden servir como sistemas alternativos ante la creciente demanda.⁹

1.3.6. Educación continua

Mucho más tímidamente que en los países más industrializados, empieza a alterar los sistemas educativos latinoamericanos la idea de la "educación continua", la cual ha de ser, según el informe "Aprender a ser" el criterio fundamental en la educación del futuro.¹⁰

Los sistemas abiertos han obligado a redefinir el concepto tradicional de "extensión universitaria", y las necesidades de reciclaje y actualización profesional invitan a las universidades a fomentar una "educación permanente" o "recurrente", al menos entre aquéllos de sus egresados que están más sujetos al impacto de los cambios tecnológicos en sus empleos. Los experimentos latinoamericanos en este campo, sin embargo, son apenas incipientes.

lugar, al método y a las ideas), han seguido criterios más precisos para definir los sistemas abiertos. McKenzie *et aliter* dan los siguientes:

- que el sistema guíe al estudiante formulando e interpretando los objetivos del programa desde sus inicios y a través del contacto del estudiante con el programa;
- que los objetivos sirvan como base para la toma de decisiones sobre el diseño del curso y su evaluación y que puedan ser modificables por los estudiantes;
- que facilite la participación de los alumnos sin imponer requisitos académicos o sin pretender la certificación como única recompensa;
- que pueda responder flexiblemente a las necesidades de los individuos y para ello emplee radio, TV, cine o imprenta;
- que emplee la distancia como un elemento positivo para desarrollar la independencia en el aprendizaje. McKenzie *et aliter*, *Open Learning*, París, UNESCO, 1975, pp. 16 y ss.

⁹ Ver Tünnermann, o.c. p. 78.

¹⁰ E. Caure, *Aprender a Ser*, París. UNESCO, 1972.

1.3.7. *Orientación de la enseñanza e investigación a problemas nacionales y fomento del sentido social*

En diverso grado, según las características del contexto socio-político en que se desenvuelven, se observan en muchas universidades, esfuerzos por satisfacer las necesidades sociales con los servicios de docencia e investigación que proporcionan. En algunos países se nota también una renovación del servicio social de los estudiantes con bases muy distintas de las tradicionales.

Más adelante se examinará con más detenimiento la problemática que subyace a estos esfuerzos y las perspectivas futuras de respuestas más profundas y cabales a las necesidades del desarrollo nacional y la transformación social.

1.3.8. *Auge de programas de postgrado y vinculación de la docencia con la investigación*

Los últimos años han visto una intensa proliferación de programas de postgrado en las universidades latinoamericanas. El grado en que este aumento de especializaciones, maestrías y doctorados esté promoviendo un enriquecimiento de la docencia mediante vinculaciones más estrechas con la investigación científica es sin duda variable. En algunos casos, sobre todo cuando se mantiene la organización por Escuelas y Facultades, los programas de postgrado emplean a los mejores profesores, por lo que los cursos profesionales se ven privados de sus elementos más valiosos. La estructura departamental, en cambio, parece favorecer mejor esta vinculación.

Se registran también intentos muy valiosos de lograr un mayor contacto multidisciplinar, aunque estemos todavía lejos de desarrollar las bases de enfoques verdaderamente interdisciplinarios.

1.3.9. *Investigación*

Lentos y confinados a relativamente pocas instituciones son los progresos en el desarrollo de la investigación científica. Los condicionamientos estructurales de la dependencia científico-tecnológica y otras causas¹¹ que obstaculizan la vinculación del sistema educativo con el

¹¹ Cfr. G. Malek, "Comentarios a los trabajos efectuados por los doctores Mauricio Rocha e Silva y Marcel Roche en la VII Asamblea General de la

desarrollo de la ciencia y la tecnología siguen impidiendo que las universidades en su conjunto hagan contribuciones significativas a las necesidades nacionales de investigación.

1.3.9. bis *Status del profesor*

Una última tendencia que debe consignarse aquí por sus repercusiones en la vida académica es el cambio de *status* laboral y social del profesor universitario. En los últimos años, principalmente por el desarrollo de las agrupaciones gremiales del personal académico, el profesor, sobre todo el de planta, ha tomado mayor conocimiento de su condición laboral con derechos y obligaciones específicos respecto a la institución. Este fenómeno va alterando la concepción de la universidad como "comunidad" y las relaciones de los docentes entre ellos mismos y respecto a las autoridades, los estudiantes y los empleados administrativos.

Para las actividades académicas el nuevo *status* del profesor ha tenido hasta ahora efectos ambivalentes: por una parte parece que ha contribuido a consolidar el profesionalismo docente y a evitar arbitrariedades de las autoridades; por otra, también ha incidido a veces en dificultar la necesaria colaboración institucional y en abatir los niveles académicos.

1.4. *Modificaciones en la relación universidad-sociedad*

Se han empezado a estudiar las correspondencias entre las universidades latinoamericanas y las características sociales, económicas y políticas de los países a que pertenecen. Así, se han generado tipologías que agrupan a varios países de rasgos semejantes e intentan caracterizar sus universidades.¹² Para el propósito de este trabajo, sin embargo, bastará atender a nivel regional a algunas tendencias de cambio en la relación de las universidades con las respectivas sociedades nacionales,

UDUAL en noviembre de 1975", en *Universidades*, N° 65 (julio-septiembre, 1976, p. 599 ss.), en donde se analizan factores económicos, sociales, políticos y culturales.

¹² Ver CEPAL, *Education, Human Resources and Development in Latin America*, Nueva York, 1968, p. 13; y UDUAL, o.c. Sería interesante referir la evolución de las universidades a otras tipologías, por ejemplo la que propone D. Ribeiro en "Tipología Política Latinoamericana", en *Nueva Política* (México), N° 1, pp. 85 y ss.

dejando a las investigaciones socio-educativas el profundizar en aspectos más particulares.

1.4.1. *Aumento de tensiones entre universidad y Estado*

Lo primero que debe registrarse en este apartado es el aumento relativo de situaciones conflictivas entre las universidades y el poder estatal. Ello se debe, entre otros factores, a los cambios políticos de gran envergadura y significado intervenidos estos últimos años.

Así en algunos países, las instituciones universitarias han sido sometidas a la función instrumental de preparar el Estado fuerte, propio de sociedades de un capitalismo dependiente y tardío que requiere una autoridad represiva, arbitraria y tecno-burocrática. A la educación se le asignan las funciones siguientes: ¹³

- entrenamiento del “capital humano” de profesionales preparados con conocimientos prácticos e ideológicamente neutros;
- formación de las élites intelectuales que integran la “capa orgánica” para el sistema productivo público y privado;
- preparación de un núcleo reducido de científicos para el desarrollo de la investigación e innovación;
- preparación de los grupos hegemónicos y de la clase dominante para las tareas de dirección;
- y formación cultural y laboral de las masas y los trabajadores.

A estas funciones habría que añadir la preparación académica y técnica de las fuerzas militares para sus nuevas funciones de dirección social.

La presión contra las personas que forman parte de las universidades de estos países ha sido con frecuencia brutal. Centenares de profesores e investigadores han debido exilarse con el consiguiente empobrecimiento de las casas de cultura.

La tensión entre universidad y Estado se ha tornado, así, dramática. La situación ha sido calificada por un autor como “el atentado más terrible inferido a la cultura latinoamericana en los últimos cien años”.¹⁴ Como fenómeno de repercusiones académicas, ha producido un empo-

¹³ M. Kaplan, “¿Hacia un fascismo latinoamericano?” en *Nueva Política* (México), N° 1, p. 135 ss.

¹⁴ C. M. Rama, “El derrumbe de las universidades latinoamericanas meridionales en 1973”, en *Universidades*, julio-septiembre de 1974, pp. 100 y ss.

brecimiento lamentable de la docencia, la investigación y el clima de discusión ideológica e intelectual.

1.4.2. *Modificación de las alianzas socio-políticas de las universidades.*

Aun en los demás países, no han sido infrecuentes los choques con el Poder estatal que se expresan eventualmente en formas violentas. Estos fenómenos manifiestan con mucha frecuencia los intentos por redefinir las alianzas de clase, propios de nuestras sociedades dependientes, socialmente estratificadas y, a veces, agudamente polarizadas.

Las necesidades ideológicas y ocupacionales de las empresas transnacionales y del capital local se expresan, por una parte, en la multiplicación de universidades privadas más fácilmente sometidas a sus intereses y, por otra, en intentos de desideologización, despolitización y sometimiento instrumental de las instituciones públicas.

Este fenómeno corre paralelo e interactúa con otro: el proceso de instrumentación de la universidad por las clases medias en ascenso para la obtención de mayor poder. A este respecto nota acertadamente Graciaarena: "Para las clases medias la manipulación de la educación se ha convertido en un recurso para aumentar su poder en la sociedad. Sin embargo, muy rara vez lo consiguen de una manera amplia, y cuando esto ocurre es siempre resultado de una compleja serie de transacciones con los círculos de poder. Para comprender bien esto, hay que tener en cuenta que la educación también puede ser utilizada en sentido inverso, esto es, para contener o reducir, las persiones de las clases medias cuando pretenden aumentar excesivamente su participación en el ingreso monetario o en el poder político.¹⁵

Cabe indicar otra modificación en las alianzas establecidas. En algunos países, a medida que se agudizan los conflictos de clase y se carece de canales adecuados de expresión política, la universidad presta su voz a las clases explotadas en sus afanes reivindicadores. Si bien en la mayoría de los casos se trata de acciones simbólicas que están lejos de significar solidaridades reales de clase y no alteran significativamente la balanza de fuerzas políticas, estas repercusiones de los conflictos de clases en la universidad no carecen de importancia para

¹⁵ J. Graciaarena, *Modernización universitaria y clases medias*, en *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana*, Santiago, Corporación de Promoción Universitaria, 1971, p. 99.

las modalidades en que la universidad expresa su función ideológico-política.

1.4.3. *Expresión de la función crítica*

En los países en que aún es posible, las universidades han continuado ejerciendo su función de crítica social, de acuerdo con los límites que el contexto permite y de acuerdo con las contradicciones que les son inherentes.

Esta apreciación crítica, sin embargo, de las maneras como han ejercido su crítica social obliga a señalar que han predominado las expresiones políticas e ideológicas sobre otras que pudieran ser, a la larga, más orgánicas y efectivas. Queremos decir que la función crítica no es, en nuestra opinión, una función separada de la docencia, investigación y difusión cultural, sino que debiera expresarse fundamentalmente a través de ellas. En particular debiera estar incluida en la formación de los futuros profesionales prevaleciendo los enfoques de las asignaturas y métodos de enseñanza y orientándose a modificar—dentro de los límites en que esto es posible— las actuales formas de ejercicio de las profesiones y las estructuras en que dicho ejercicio se apoya.

Son aún tímidos los esfuerzos en este sentido y de ello se tratará más ampliamente en 2.2. Parece que la función crítica tiende a expresarse de manera operativa más en actividades de difusión cultural o en proyectos extra-curriculares que en las actividades básicas y rutinarias de la docencia e investigación.

1.4.4. *Crecimiento del sindicalismo en las universidades*

Otra corriente que empieza a afectar profundamente la vida interna y las relaciones existentes de las universidades es el sindicalismo. Hasta hace pocos años las relaciones laborales, tanto del personal administrativo como del académico no eran ocasión de conflicto. En particular el personal académico estaba regido por estatutos y reglamentos otorgados por las propias universidades; en algunos casos los estatutos tenían carácter nacional y estaban sancionados por el poder público. Recientemente, sin embargo, en algunos países se han iniciado movimientos que, suplantando las antiguas asociaciones profesionales, propugnan la negociación colectiva de las condiciones de trabajo a

través de sindicatos. Sus finalidades directas son la lucha por mejorar remuneraciones y prestaciones y la defensa de los intereses laborales, pero el fenómeno tiene repercusiones más amplias, tanto sobre la regulación de los aspectos académicos como sobre la participación en las decisiones, las formas de gobierno interno y la estructura de poder social que la universidad representa. No es aventurado afirmar que el sindicalismo transformará profundamente, en pocos años, el régimen interno de las casas de estudio.

La problemática del sindicalismo universitario latinoamericano no ha sido todavía estudiada con detenimiento,¹⁶ y es prematuro sacar conclusiones sobre la naturaleza de los problemas que suscita o sobre las políticas con que le están haciendo frente las autoridades universitarias y el Estado. Pero aunque se trate de un fenómeno aún minoritario, importa registrar sus principales características. La Conferencia General de la UNESCO en 1974 tocó el tema de la situación de los investigadores científicos y recomendó entre otras cosas que "los Estados Miembros deberán reconocer que es legítimo, e incluso conveniente, que los investigadores científicos se asocien para proteger y promover sus intereses individuales y colectivos, en órganos tales como asociaciones sindicales, profesionales y científicas..."¹⁷

Como causas del surgimiento del sindicalismo deben señalarse, tentativamente, las siguientes:

- la creciente profesionalización de la docencia que ha hecho aumentar el número de los profesores de planta para quienes la universidad es su único empleo;
- el aumento de la proporción de profesores jóvenes que aspiran a mayor seguridad laboral;
- el descuido de parte de las autoridades de la reglamentación legal de los aspectos laborales y de otros aspectos académicos (promoción, clasificación, remuneración, etc.) estrechamente vinculados con los anteriores;
- la ineficacia de muchas asociaciones de personal académico para promover las mejoras laborales del profesorado;
- la agudización general de los conflictos sociales, al empeorar las condiciones de vida de las clases trabajadoras;

¹⁶ Sobre los aspectos legislativos ver J. Carpizo, "El régimen laboral en la universidad latinoamericana", en *Universidades*, abril-junio de 1976, pp. 366 y ss.

¹⁷ Documento 18 C/26 de la *Conferencia General de la UNESCO, Décimo octava Reunión*, París, 1974.

- la creciente ideologización entre el profesorado;
- y la tendencia a una mayor participación en el gobierno universitario y, en general, a una mayor democratización de las estructuras institucionales.

No obstante la legitimidad del fenómeno y la rectitud de sus afiliados, los estudiosos de los problemas universitarios empiezan a mostrar preocupaciones por sus posibles consecuencias. Entre otras cosas se teme:

- que la autonomía se vea amenazada si el sindicalismo universitario se une a organismos sindicales externos o a partidos políticos;
- que el sindicalismo intervenga en la regulación de las cuestiones académicas, dadas las dificultades de separar éstas de las laborales;
- que se disminuyan los estímulos para la superación académica de los profesores e investigadores, ya que los sindicatos tienden a abolir los aumentos salariales basados en el mérito y a garantizar privilegios en razón de criterios administrativos (antigüedad, etc.);
- que se destruya el sentido de comunidad al acentuar la dualidad empresa-trabajador y, con ello, se imposibilite la colaboración; en especial, se teme la proliferación de movimientos de huelga;
- que los problemas sindicales existentes externos a la universidad repercutan en ésta (huelgas de solidaridad, por ejemplo) alterando seriamente sus actividades;
- que se discrimine al personal académico no sindicalizado, sobre todo dado que el sindicalismo supone tomas de posición ideológicas y políticas;
- y que los conflictos laborales universitarios tengan que ser dirimidos por el Estado, legitimando así nuevas intervenciones de éste en los asuntos internos.

De no atenderse a estas preocupaciones, se corre el riesgo de que el sindicalismo universitario se rebase a sí mismo y sea una fuerza destructora de las universidades, obligando a transferir a otras instituciones de docencia libre, promoción cultural e investigación que éstas realizan.

La falta de espacio obliga a pasar por alto otras tendencias que están modificando la relación de la universidad con la sociedad. Así,

por ejemplo: los cambios en las organizaciones estudiantiles, las relaciones siempre cambiantes de las universidades con los partidos políticos, las orientaciones de los proyectos de extensión y difusión cultural, las influencias de los medios masivos de comunicación y de su poder en las universidades, etc. La consideración de estos fenómenos darían al presente trabajo dimensiones mayores que las permitidas.

1.5. *Ensayos interpretativos*

El conjunto de tendencias de desarrollo universitario que hemos registrado está sujeto a muy diversas interpretaciones, originadas en distintas ideologías y teorías del cambio educativo y social. Desde muy diferentes enfoques se intenta descifrar qué significa el actual desarrollo universitario en el marco más amplio del devenir de las sociedades latinoamericanas. El propósito de este trabajo es no entrar a discutir estas interpretaciones; pero sí convendrá hacer una breve referencia a ellas, no sólo por el aumento de inteligibilidad que aportan a la realidad, sino sobre todo por el alto grado en que ellas mismas afectan el desarrollo futuro, al modificar las apreciaciones e incidir en las decisiones.

Existen, como es sabido, diversas teorías de cambio educativo y social, e.d. cuerpos de conceptos con pretensión de validez general, lógicamente integrados y apoyados en referencias empíricas, que intentan explicar bajo qué condiciones ocurren cambios en los sistemas sociales y específicamente en los sistemas educativos y de qué manera se interrelacionan unos y otros.

Si bien cualquier intento por clasificar y sintetizar estas teorías sería insatisfactorio, es común clasificarlas en teorías de *equilibrio* funcional y teorías de *conflicto*, de acuerdo al elemento explicativo predominante. Ya han surgido también esfuerzos importantes por combinar ambas perspectivas.¹⁸

¹⁸ Collins, R. "Functional and Conflict Theories of Educational Stratification" en *American Sociological Review*, Vol. 36, Nº 6 (diciembre de 1971); Vaughan, M. and Archer, M. S., *Social Conflict and Educational Change in England and France, 1789-1848*, Cambridge, Cambridge University Press, 1971; Kazamies, A. M. and Schwartz, K., "Sociological Theories and Educational Change", en *Comparative Education Review*, Vol. 17, Nº 2 (junio de 1973) pp. 245-54; Simmonds, R. S., *Toward a Paradigm of Educational Change*, Doctoral dissertation, University of Southern California, 1973; Levin H. M., "Educational Reform and Social Change", en *The Journal of Applied Behavioral Science*, Vol. 10, Nº 3 (agosto de 1974), pp. 304-19; y Zachariah, M.

El paradigma del *equilibrio* (cuyas raíces se remontan a la complementariedad funcional de Durkheim y a la racionalidad formal de Weber), recoge la teoría evolucionista y neo-evolucionista, que explican el cambio en razón del progreso gradual y la diferenciación cultural; la estructural-funcionalista que enfatiza la tendencia de todo sistema social a las relaciones armónicas y el cambio acumulativo; y los intentos de aplicar la teoría de sistemas al cambio social y educativo, explicando las relaciones entre ambos.

El paradigma del *conflicto*, por su parte, agrupa las teorías marxista y neo-marxista que enfatizan la importancia de los factores económicos y políticos; las teorías de revitalización cultural que explican el cambio por el conflicto entre los sistemas culturales; y las teorías —o más bien concepciones— anarquistas y utópicas que surgen como reacción a las injusticias y opresiones sociales.

En los medios intelectuales de América Latina se ha notado, a partir de la década 1960-1970, un claro predominio en las teorías conflictivas sobre las de “equilibrio”, particularmente como consecuencia del fracaso de las expectativas de desarrollo planteadas a raíz de la II Guerra Mundial y del surgimiento de las teorías sobre la dependencia. Este predominio es evidente en los esfuerzos de interpretación filosófico-histórica del desarrollo de las universidades latinoamericanas. Las tipologías que así han surgido constituyen una verdadera maraña y es imposible establecer comparaciones consistentes entre ellas.

Diversos autores han analizado las contradicciones de los sistemas educativos latinoamericanos —y en particular de su nivel superior— respecto a los modelos sociales profesados por los países de la región. Se reconoce que el modelo educativo establecido “no es capaz de integrar a la sociedad en una cultura básica, no ha alcanzado las metas de la alfabetización proclamadas hace un siglo, y está muy lejos de asegurar a toda la población un nivel educativo mínimo compatible con el grado de diferenciación que tienen actualmente las sociedades latinoamericanas. Simultáneamente, polariza a la sociedad con la creación de un sector que recibe una prolongada educación que excede los actuales requerimientos de calificación de la mano de obra, inadecuada a las necesidades de los sectores productivos, e inferior promedialmente al nivel de capacitación científica y técnica para el desarrollo

They, Who Pay the Piper Call the Tune, paper presented at the Comparative and International Education Society Annual Meeting, San Francisco, marzo de 1975, 486, p. 31.

ulterior de la región. La polarización educativa es uno de los factores de la inestabilidad política de la región —lo que puede tener un efecto dinamizante— y genera una mano de obra de difícil utilización en sus dos extremos, en cualquiera de los estilos de desarrollo”¹⁹

De los estudios directamente interpretativos sobre la universidad latinoamericana, algunos son anteriores a las teorías de la dependencia. Para Luis Scherz,²⁰ por ejemplo, la universidad ha ido pasando de una fase estática, a una crítica y, en algunos países, va entrando a otra dinámico-dualista. H. Albert Steger²¹ establece una serie de tipos universitarios (universidad-hospital, universidad-reducción, universidad-de abogados, universidad-progresiva), fundados en analogías históricas, en las expectativas socio-culturales de cada época y en la recuperación de la herencia humanista de América Latina.

Rondizi²² identifica la universidad profesionalizante con la tradicional, y propone como revolucionaria la que efectúe una intensa modernización académica. D. Ribeiro,²³ basándose en su amplia concepción antropológico-histórica, contrapone la universidad tradicional a la “Universidad necesaria”, a fin de propiciar el desarrollo de la región ante el reto de la civilización termo-nuclear. Otros autores más recientes como T. A. Vasconi o Héctor Silva Michelena y H. R. Sonntag establecen sus tipologías con criterios de diferenciación tomados más directamente del marxismo: el primero²⁴ distingue la universidad “democratizante”, la “modernizante” (por dentro, desde dentro y hacia afuera) y la “revolucionaria”; en tanto que los segundos²⁵ explican que la universidad ha pasado un periodo de “extrañamiento hostil”, se

¹⁹ G. W. Rama, “Educación y Modelos de Desarrollo: sus implicaciones para América Latina”, en *Revista del Centro de Estudios Educativos*, México, Vol. IV, N° 3, 1974, p. 31. Ver también la tipología propuesta por Boris Yopo, “Educación, Universidad y Desarrollo”, en *Revista de la Educación Superior*, 1972.

²⁰ L. Scherz, *Universidad y cambio social*, México, Ed. Guajardo, 1970; y *Una nueva universidad para América Latina*, México, Ed. Guajardo, 1969.

²¹ H. A. Steger, *Las universidades en el desarrollo social de América Latina*, México, FCE, 1974.

²² R. Rondizi, *La universidad en un mundo de tensiones: misión de las Universidades de América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1971.

²³ D. Ribeiro, *La Universidad Latinoamericana, Universidad de la República*, Montevideo, 1969.

²⁴ T. A. Vasconi, *Educación y Cambio Social*, CESO, Universidad de Chile, Santiago, 1968; T. A. Vasconi e Inés Reza, *Modernización y crisis en la Universidad Latinoamericana*, CESO, 1971.

²⁵ R. Silva Michelena y H. R. Sonntag, *La Universidad Latinoamericana*, Caracas, 1970.

encuentra ahora en otros de “extrañamiento analítico” y “positivo” y apunta hacia la universidad “revolucionaria”.

Alfredo Tecla Jiménez,²⁶ al analizar la universidad mexicana, distingue el modelo weberiano, el de Dietze, la universidad-administrativa y lo que llama “positivismo militante” de Mendieta y Núñez y “universidad neutra” de L. Zea —tipos de universidad todos ellos que engloba en el rubro de: “universidad-fábrica”, la “universidad-suicida” y la “universidad-pueblo”.²⁷

En los autores de fondo marxista predomina la preocupación por interpretar el significado actual de la universidad a la luz de sus relaciones con la transformación social y, dentro de esto, por establecer los límites en que las reformas o tendencias de desarrollo universitario contribuyen a su mera “modernización” o, por el contrario, a cambios que afecten su ubicación en la estructura social y promuevan el proceso revolucionario.

De la revisión somera de estos esfuerzos teórico-ideológicos puede concluirse, para los fines de este trabajo, lo siguiente:

- 1) Las tendencias de desarrollo universitario no son autónomas sino que se explican en gran parte como reflejos o respuestas de los procesos económicos y sociales. Los sistemas educativos obedecen en su evolución a demandas planteadas por las características sociales.
- 2) Esto no obstante, hay una autonomía relativa de la educación respecto a la sociedad. En la concepción desarrollista el sector educativo podría colaborar —con decisiones propias, congruentes con el modelo de desarrollo económico propuesto— a la modernización, principalmente proveyendo las calificaciones de la mano de obra requerida, estimulando la investigación científico-tecnológica e inculcando los valores necesarios en el conjunto de la población. En las concepciones contestatarias del modelo de desarrollo seguido corresponde a la educación un pequeño

²⁶ A. Tecla Jiménez, *Universidad, burguesía y proletariado*, México, Ediciones de Cultura Popular, 1976.

²⁷ Por su parte, el autor ha tratado de sintetizar las principales posiciones de la universidad ante el cambio social en las ocho siguientes: academicismo, cooperación al desarrollo, conciencia crítica, comunidad ejemplar, acción reconstruccionista, acción política directa, acción revolucionaria directa y disolución de la universidad, en “Universidad y Sociedad: Un Enfoque Basado en las Experiencias Latinoamericanas”, *Deslinde*, enero de 1977, UNAM, México, D. F., pp. 22 y ss.

margen de decisiones autónomas, determinado generalmente por coyunturas políticas o por las contradicciones mismas del proceso social, que permite esperar de la educación una colaboración positiva a la transformación de la sociedad.

- 3) La manera como se concibe, define y explica la autonomía relativa de la educación, en las concepciones contestatarias, varía grandemente no sólo en cuanto al grado de radicalidad de las metas propuestas, sino en cuanto a los elementos a que se atiende. En el caso de las universidades suele atenderse, entre otros, a los siguientes elementos:

A. Elementos políticos:

- la transferencia del poder de la institución (principalmente científico-técnico, pero también otras formas de poder social y económico) a las clases trabajadoras;
- la modificación de las alianzas estructurales de la universidad con los grupos sociales;
- los procesos de participación dentro de la universidad, con miras a su democratización interna;
- la expresión de la función crítica de la universidad respecto al desarrollo nacional y a las acciones políticas cotidianas (principalmente de política externa, social y laboral);
- los cambios en la composición socio-económica de estudiantes y profesores, sobre todo por sus repercusiones en la conciencia de clase. También se valora la gratuidad de la enseñanza universitaria como medida democratizante por cuanto permite el acceso de estudiantes de estratos sociales más desamparados;
- la capacidad de organización de los diversos grupos que constituyen la universidad (profesores, estudiantes, personal administrativo) para contrarrestar la concentración de autoridad de los funcionarios, y especialmente para lograr un control colectivo del presupuesto; y
- el desarrollo de la fuerza política proveniente de la unión de todas las instituciones universitarias del país.

B. Elementos académicos:

- la orientación de la enseñanza, investigación y difusión cultural a las verdaderas necesidades populares, que no coinciden con los objetivos del proyecto político vigente:

- la orientación ideológica en la docencia y la promoción de valores congruentes con ella;
 - la abolición de requisitos académicos formales en la selección y promoción de los estudiantes, que por lo general favorecen el elitismo;
 - el cambio de métodos de enseñanza obsoletos hacia otros que favorezcan el sentido crítico;
 - (menos frecuentemente) la revisión y transformación de las bases epistemológicas de los actuales sistemas de enseñanza-aprendizaje.
- 4) De acuerdo a sus características teóricas, ideológicas y estratégicas, cada proyecto de reforma universitaria enjuicia las diversas tendencias del desarrollo universitario, tanto las que impone el contexto social como las que se adoptan y promueven deliberadamente. En particular predomina en los proyectos contestatarios el rechazo o al menos la desconfianza hacia tendencias de innovación académica que tiendan a aumentar la eficiencia y la funcionalidad de la docencia y su adecuación a los requerimientos de la economía; se las considera tendencias “modernizantes” que quedan reabsorbidas en el esquema de desarrollo vigente y sólo refuerzan las estructuras opresoras.

En los proyectos de reforma más radicales, basados más en concepciones utópicas que en teorías de cambio social, no es infrecuente que se rechace toda acción de reforma, en espera de cambios políticos y socio-estructurales que permitan instaurar una universidad totalmente distinta al servicio de los intereses populares.²⁸

SEGUNDA PARTE

2. *Examen de algunos problemas particulares*

Los problemas que a continuación se presentan han sido elegidos, como se ha dicho, por razón de su innegable importancia para el desarrollo futuro de las universidades latinoamericanas. Los tres primeros —políticas de acceso, orientación de los estudios profesionales

²⁸ A. Palerm, *La universidad y la socialización de la educación*, en “Universidad y Cambio Social en América Latina”, UAM-Xochimilco. México, 1976, pp. 91 y ss.

al mercado de trabajo, y desarrollo de los estudios de postgrado e investigación— son problemas básicos para la política de desarrollo universitario en estos momentos; el último —modificación de los roles, actitudes y valores de los estudiantes y de los profesores— es más bien un tema sintético que obliga a una reflexión de conjunto sobre la manera como múltiples factores están incidiendo sobre la propia comunidad universitaria.

El tratamiento de cada problema será distinto, según la naturaleza del mismo, pero en general se expondrán primero las características del problema, se indicarán las políticas alternativas que al respecto se están siguiendo y se sugerirán, desde un enfoque prospectivo, preguntas para la discusión.

2.1. *Ampliación del acceso y escasez de empleo*

2.1.1. *La disfuncionalidad entre egreso y empleo*

La expansión de la matrícula —provocada por factores demográficos, escolares, sociales y políticos— está produciendo volúmenes cada vez mayores de egresados universitarios que exceden la capacidad de absorción del sistema productivo. Predomina en las universidades de la región la política de acceso de “puertas abiertas” que procura ajustarse a la demanda social según se manifiesta ésta en el egreso de la enseñanza media; no se intenta regular el flujo escolar de acuerdo con el empleo disponible. Pero existe también, en Brasil particularmente, la política contraria: regular el acceso conforme a una planeación centralizada y estricta de los recursos humanos.

Desde hace varios años se observa la tendencia a restringir el acceso a las escuelas de Medicina, a medida que se satura la capacidad de las estructuras hospitalarias e instituciones de salud pública para emplear más médicos y para permitir el entrenamiento de los estudiantes y pasantes. Fenómenos semejantes se advierten fragmentariamente en otras profesiones, pero no alcanzan a alterar la predominancia del acceso abierto.

En algunos países (por ejemplo Venezuela) se ha implantado un sistema de pre-inscripción nacional, para regular el ingreso: los estudiantes señalan sus preferencias por carrera y/o institución, y con base en las opciones señaladas un organismo central coordina la demanda social con las capacidades de cupo y las características de las

instituciones. Pero este sistema, en cuanto sabemos, no se ha utilizado para dirigir y distribuir el flujo escolar efectivamente, ni se le ha relacionado estrictamente con las disponibilidades y requerimientos del empleo.

Será conveniente examinar el contexto en que se da la disfuncionalidad universidad-empleo y las pautas que la condicionan, con el fin de discutir la posibilidad de establecer políticas más racionales en la regulación del ingreso.

2.1.2. *El crecimiento de la matrícula*

El Cuadro 1 presenta la evolución de la matrícula, de 1962 a 1971, por países.

Puede observarse que en la década la matrícula más que se duplicó. Sólo cinco de los 21 países (Haití, Uruguay, Argentina, Cuba y Paraguay) no alcanzaron a duplicarla, y varios llegaron a quintuplicarla.

La distribución por áreas de conocimiento evolucionó, de 1960 a 1970, según lo muestra el Cuadro 2: se observa un creciente predominio de las ramas humanísticas (Humanidades, Pedagogía y Bellas Artes) y Derecho y Ciencias Sociales, en tanto que las Ciencias Médicas decrecieron fuertemente (de 21.3% a 14.7%). Las Ingenierías se mantuvieron prácticamente igual; la Agricultura aumentó ligeramente, lo mismo que las Ciencias Exactas y Naturales.

Es significativo el aumento de la matrícula femenina, la cual se incrementó en un 235%, contra un 162% de los alumnos varones. Si en 1960 había 29 mujeres por cada 100 estudiantes, en 1970 llegaron a ser 34; las tendencias anuncian que aumentarán a 40% para el año 2000. Hay, sin embargo, importantes variaciones por países; así, si en Panamá la matrícula femenina ya pasa del 45%, en Haití, El Salvador, Guatemala y México representa todavía menos del 20%.¹

¹ *Evolución reciente de la educación en América Latina: avances, problemas, perspectivas*, UNESCO, Oficina Regional de Educación, Santiago, 1974, 3 vols., I, p. 120.

CUADRO 1

TOTAL DE MATRÍCULA ESCOLAR EN LAS UNIVERSIDADES 1962-1971

	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970
Argentina	192 300	213 164	217 500	234 305	242 219	248 337	227 512	241 813	263 219
Bolivia	10 369	11 683	13 712	14 348	14 519	16 206	18 314	21 434	26 119
Brasil	79 536	89 263	102 186	121 979	144 374	148 752	159 153	181 086	212 119
Colombia	38 424	45 162	48 703	53 774	55 906	63 126	69 674	76 916	81 219
Costa Rica	4 920	5 226	5 666	5 883	6 103	7 192	9 145	10 915	12 319
Cuba	23 261	25 773	27 720	30 082	30 896	25 150	27 136	26 554	29 419
Chile	34 512	38 067	42 008	48 229	50 881	57 615	62 787	68 024	78 419
Ecuador	10 989	13 544	15 278	17 618	18 494	22 889	25 456	30 781	40 819
El Salvador	2 973	3 244	3 469	3 157	5 045	6 058	6 883	7 537	9 619
Guatemala	5 992	6 540	6 703	6 396	8 917	10 843	11 801	14 158	15 119
Haití	1 717	1 711	1 705	1 607	1 527	1 494	1 494 *	1 494 *	1 419
Honduras	1 707	1 624	1 661	2 217	2 494	2 467	2 613	3 576	4 019
México	209 314	236 839	254 676	278 417	303 824	349 061	385 186	382 071	418 819
Nicaragua	1 619	1 829	1 812	1 995	3 787	4 413	5 394	7 247	8 519
Panamá	5 056	5 433	5 994	7 092	7 584	9 026	9 943	7 197	8 119
Paraguay	4 710	5 086	5 550	6 008	6 014	6 464	6 437	6 624	6 919
Perú	41 915	45 338	54 717	64 431	68 525	73 910	90 135	97 389	99 219
Puerto Rico	23 665	24 920	26 819	28 825	26 934	28 572	37 648	40 805	48 619
R. Dominicana	5 374	5 093	4 436	6 973	6 258	10 209	11 517	16 772	19 419
Uruguay	36 529	14 984	18 138	21 291	20 411	19 531	18 650	18 650 *	18 619
Venezuela	30 699	32 881	37 475	42 527	46 239	52 629	57 795	70 467	80 119
<i>Total</i>	765 581	827 404	895 928	997 154	1 070 951	1 163 944	1 244 673	1 331 510	1 483 119

FUENTE: Estimaciones basadas en UDUAL, *Censo Universitario Latinoamericano 1962-1965; 1966-1969; 1970 y 1971*.

* Por carecer de datos, para estos años se conserva la última cantidad conocida.

CUADRO 2

*Evolución de la distribución de la matrícula por disciplinas
(en miles)*

	1960	1965	1970
Humanidades, Pedagogía y Bellas Artes	108 (19.8%)	208 (24.8)	400 (25.9)
Derecho y Ciencias Sociales	194 (35.6)	285 (33.3)	498 (32.3)
Ciencias Exactas y Naturales	23 (4.2)	39 (4.5)	74 (4.8)
Ingeniería	83 (15.2)	128 (14.9)	234 (15.2)
Ciencias Médicas	116 (21.3)	146 (17.1)	225 (14.7)
Agricultura	18 (3.3)	35 (4.1)	69 (4.5)
Otros	3 (0.6)	15 (1.8)	41 (2.6)

Según las estimaciones más recientes de la UNESCO,² las tasas anuales de crecimiento de los tres niveles escolares han sido, de 1960 a 1975, y serán hasta 1985, las siguientes:

CUADRO 3

*Tasas anuales promedio de crecimiento de los tres niveles
escolares en América Latina*

	1er. Nivel	2º Nivel	3er. Nivel
1960-1965	5.6	10.4	9.8
1965-1970	5.4	8.3	12.4
1970-1975	3.9	9.3	16.1
1975-1980	3.5	6.8	10.2
1980-1985	3.5	4.6	5.6

Irá, pues, disminuyendo el ritmo de expansión de la enseñanza primaria y aun de la enseñanza media en los años siguientes. La enseñanza superior (dentro de la cual se encuentra la universitaria), después de la alta tasa de crecimiento de 1965 a 1975, atenuará también su incremento, como consecuencia de la disminución de la tasa de

² UNESCO-BIE, Conferencia Internacional de Educación, XXXVI Reunión (1977), Evolución de la matrícula escolar: tendencias y proyecciones estadísticas, regionales y mundiales 1960-2000 (ED/BIE/CONFINTED 36/4/Ref. 2), Anexo I.

crecimiento de la enseñanza media y de las restricciones de financiamiento y, quizás también, debido a otros fenómenos previsibles en la estructura del empleo y los salarios y las aspiraciones sociales de los demandantes.

No obstante esta baja en la tasa de crecimiento, la expansión en números absolutos será extraordinariamente fuerte:

	(en miles)
1960	572.1
1965	914.0
1970	1 637.1
1975	3 451.4
1980	5 599.1
1985	7 363.7
2000	13 228.2

FUENTE: UNESCO, o.c. Anexo I, p. 15.

O sea que en la presente década, de 1970 a 1980, la matrícula más que se triplicará; y de 1970 a 2000 llegará a multiplicarse por 8. No existen estimaciones del crecimiento previsible de la matrícula específicamente universitaria, dentro del total de la enseñanza superior; es probable que su expansión siga un ritmo ligeramente menor, habida cuenta de la tendencia a una creciente diferenciación de los tipos de educación en este nivel.

A medida que se extienda más la enseñanza media, aumentará también la tasa de escolarización de la educación terciaria. El porcentaje de jóvenes de 20-24 años que actualmente (1975) alcanzan educación terciaria es de 9.4 en la región; en 1980 subirá a 13.2, en 1985 a 15.2 y en el año 2000 a 18.8 (UNESCO), o.c. Anexo I).

Esto acarreará también cambios en la estructura del sistema educativo. Si en 1960 la educación superior representaba sólo el 1.8% de la matrícula total y actualmente representa un 4.7% de ella, en 1985 llegará a ser un 6.8%, y en 2000 un 7.9% de la matrícula total.

Estos cambios en la estructura del sistema educativo se reflejarán fuertemente en sus costos ya que cada plaza de educación terciaria cuesta considerablemente más que las de primaria o media. También se agravará el financiamiento educativo porque, debido a la juventud

demográfica de la región, aumentará la proporción de la población escolarizada por población económicamente activa. La UNESCO calcula que para 1985 esta carga en los países menos desarrollados rebasará en un 22% a la de los países industrializados, no obstante las altas proporciones de población analfabeta en los primeros.

2.1.3. *Insuficiencia de empleo para los egresados*

La situación general de desempleo y subempleo que afecta a la población latinoamericana, afecta también a los egresados de la enseñanza superior. Un autor³ ha calculado las tasas siguientes de desempleo urbano en relación con la escolaridad en los países en desarrollo, (asignando un valor de 100 a la tasa de desempleo de las personas con más de doce años de estudios):

Más de 12 años de estudios	100
De 6 a 11 años de estudios	280
De 1 a 5 años de estudios	170
Analfabetos	130

Estudios realizados en algunos países latinoamericanos⁴ indican que el 73% de los egresados del sistema educativo con trece o más años de escolaridad lograron ser absorbidos en el mercado de trabajo, en tanto que lo fueron el 36% de los egresados con escolaridad primaria (1 a 5 grados) y el 43% de los que contaron con alguna escolaridad secundaria (6 a 9 grados).

Las proyecciones del crecimiento de la población económicamente activa y del empleo y desempleo en las décadas siguientes dan lugar a seria preocupación. Los desempleados subirán de 4.5 millones en 1970 a 8.1 millones en 1990, según lo muestra el Cuadro 4. Los subempleados se calculan en 1973 en cerca de 20 millones más.

³ Paul Bairoch, *El desempleo urbano en los países en desarrollo*, OIT, Ginebra, 1973, p. 65.

⁴ C. Muñoz Izquierdo, "Expansión escolar, mercado de trabajo y distribución del ingreso en México: un análisis longitudinal 1960-1970", en *Revista del Centro de Estudios Educativos* Vol. IV, (1974), 1, pp. 9 y ss.

CUADRO 4

Proyecciones del empleo y desempleo en América Latina (en miles)

	1960	1970	1980	1990	Tasas de crecimiento		
					1960-1970	1973-1980	1980-1990
Población total	213,422	283,253	377,173	499,770	2.9	2.9	2.8
Población económicamente activa	70,051	88,147	113,538	148,223	2.3	2.6	2.7
Personas ocupadas	66,793	83,620	106,920	140,120	2.2	2.7	2.7
Desempleados	3 258	4,527	6,618	8,103	2.3	2.0	2.0
Tasas de desempleo	4.7	5.1	5.8	5.5	—	—	—
Empleo por Sectores (%):							
S 1	40.0	33.8	23.0	13.0	—	—	—
S 2	17.7	19.0	22.0	26.0	—	—	—
S 3	21.1	22.3	25.0	28.0	—	—	—
S 4	21.2	24.9	30.0	33.0	—	—	—

S 1: Agricultura.

S 2: Industria Manufacturera, Minas, Energía, Transportes.

S 3: Servicios, Banca, Instituciones Financieras.

S 4: Construcción, Comercio y Actividades mal definidas.

FUENTE: Ives Sabolo, "Empleo y Desempleo 1960-1990", en *Revista Internacional del Trabajo*, Vol. 92, N° 6 (diciembre de 1975), p. 467.

2.1.4. Factores que condicionan la política de acceso

Las universidades se ven presionadas a ampliar su acceso por la expansión de los niveles escolares anteriores. Además, en la medida en que proliferen sistemas abiertos que no requieran como antecedente la enseñanza media, aumentará el volumen de demandantes. La "demanda social" se agrava por la escasa diferenciación del sistema educativo y el excesivo prestigio social del título universitario. Las salidas ocupacionales de la enseñanza media y las carreras cortas de nivel superior, donde existen, influyen sólo ligeramente en suavizar la demanda. Por lo demás, suele decirse que tiene menor costo social el mantener a un joven estudiando que el crearle una plaza de trabajo.

Al factor demográfico y escolar se añaden los sociales y políticos. Socialmente, la enseñanza superior es vista como un medio de ascenso,

—a veces el único— de las clases medias y de conservación de su *status* entre las clases altas. Y tanto las clases altas como las medias son las que disponen de mayores recursos para plantear sus demandas ante el Estado. Los grupos empresariales, por su parte, también presionan a favor del entrenamiento de los cuadros técnicos y directivos calificados que requieren; la mayor oferta de mano de obra repercute para ellos en abatimiento de los niveles salariales.

Políticamente, hay dos factores que agravan el problema: de una parte es alta la capacidad de las clases sociales medias y altas para plantear sus demandas ante el Estado y negociar el otorgamiento de sus apoyos; por otra parte, la creencia común de que el acceso abierto y la gratuidad de la educación contribuyen a la democratización de la sociedad, es utilizada hábilmente por el Estado. De hecho está comprobado que ni el acceso abierto ni la gratuidad contribuyen en forma considerable a contrarrestar la selección previa, efectuada a lo largo de la escolaridad pre-universitaria, en función principalmente de la situación socio-económica de los estudiantes.

Difícilmente podría una universidad aislada oponerse a las tendencias que presionan a favor del acceso abierto y regular el ingreso conforme a los requerimientos del empleo; una política al respecto tiene que establecerse a nivel nacional. Tampoco puede decirse que la responsabilidad de los problemas que se derivan de la disfuncionalidad entre las universidades y el empleo sea imputable en primer término a las primeras, las cuales por lo demás no tienen por objetivo único preparar fuerza de trabajo calificada. Pero estas consideraciones en nada alivian la responsabilidad de las universidades de ponderar las causas y las consecuencias de sus políticas de acceso, y de procurar —en diálogo con otras instancias sociales— que su crecimiento se coordine con la evolución general del país.

2.1.5. *Reflexión prospectiva*

Los factores enumerados en las secciones anteriores dan materia para una reflexión sobre la posible evolución de la disfuncionalidad universidad-empleo en América Latina. Algunos de estos factores son inmodificables en el plazo previsible: tales son la estructura demográfica, la evolución de la educación pre-universitaria o el costo social, relativamente creciente, de sostener la ampliación de la educación superior. Otros factores son muy difícilmente modificables; así, la

evolución de las pautas de empleo que dependen de las pautas de producción y de desarrollo tecnológico, la estructura de los salarios y la dirección de las aspiraciones sociales. En otros, en cambio, parece haber ciertos límites de maniobra: en el plano político el Estado puede modificar la gratuidad de la enseñanza o utilizar sistemas de financiamiento educativo (créditos, becas, etc.) como instrumentos de regulación y distribución del flujo escolar; puede también, dentro de ciertos límites, frenar el crecimiento de la educación superior a favor de un mayor impulso compensatorio de la educación extraescolar para los grupos de adultos marginados o la primaria rural; y así en otros casos.

De parte de las universidades hay tres tipos de acciones que pueden emprenderse. Por una parte, la reorientación de sus programas educativos en relación con los problemas ocupacionales (en el sentido en que se explicará en 2.2), de manera que cada profesional egresado promueva modificaciones tecnológicas y decisiones sobre ampliación del empleo que alivien la actual disfuncionalidad. Por otra parte, actuar sobre la distribución de la matrícula orientándola hacia las carreras más requeridas o de las que puede esperarse innovación o generación de más empleo. En tercer lugar vincularse más estrechamente con los organismos de planeación económica y empresariales para hacerles tomar conciencia de los efectos de sus políticas sobre los recursos humanos y la educación.

2.2. *La orientación de los estudios profesionales*

2.2.1. *El dilema entre funcionalismo e innovación*

Como es sabido, en las sociedades latinoamericanas, dependientes, inequitativas y polarizadas, la producción de bienes y servicios no se orienta a la satisfacción de las necesidades de todos los grupos sociales: la oferta agregada de los bienes y servicios producidos sufre una distorsión, de manera que se ofrecen satisfactores abundantes, diversificados y aun lujosos a las capas sociales de mayor poder adquisitivo, y no se ofrecen en cambio satisfactores de las necesidades básicas de las grandes mayorías cuyo poder de compra es escaso.

Esta distorsión se refleja también en la oferta de servicios profesionales, e.d. las carreras, que presentan las universidades. El perfil funcional de las carreras corresponde predominantemente a las con-

diciones del ejercicio de las profesiones, las cuales se integran en un mercado de trabajo distorsionado respecto a las necesidades sociales.

Se trata de una situación estructural, producida por la configuración de factores económicos y políticos, y expresada lo mismo en las aspiraciones de trabajo de los estudiantes, que en los vínculos gremiales de los profesionales o en las valoraciones implícitas acerca de las especializaciones y asignaturas.

Las universidades, por otra parte, intentan rebelarse contra este funcionalismo económico al que se ven obligadas: estudian e interpretan críticamente la realidad social, difunden ideología y procuran formar una conciencia crítica. Pero ninguna de estas acciones logra contrarrestar el hecho de que son en buena medida sus propios egresados quienes —rebeldes quizás cuando estudiantes— ocupan hoy posiciones indispensables al mantenimiento de la estructura social y política.

El dilema de formar profesionales que refuercen el “sistema” o formarlos para que lo cambien es una de las contradicciones más agudas que viven las universidades latinoamericanas. Insertas en la sociedad, resuelven de hecho el dilema a favor del funcionalismo económico y continúan ofreciendo carreras congruentes con el mercado de trabajo existente. No tiene sentido, se dice, y en cierta forma es verdad, preparar a los estudiantes para empleos que no existen; y así, inexorablemente, las instituciones universitarias refuerzan el “sistema”, pese a todas sus declaraciones en contrario.

Las universidades tienen que afrontar esta contradicción de una manera responsable. De poco ayudan las posiciones extremas —la adaptación funcionalista al mercado del empleo “porque es el único que existe” o el esperarlo todo de un cambio revolucionario. Pocas son quienes, superando la simple toma de posición ideológica, estudian analíticamente los condicionamientos reales del problema; más pocas aún las que intentan soluciones operativas.

2.2.2. *Políticas de las universidades ante los requerimientos del sistema productivo*

Es lugar común afirmar que la universidad latinoamericana tardicional vivió por muchos años de espaldas a los requerimientos del desarrollo social y de la modernización económica. Si bien hay aún

instituciones en que quedan restos de este pasado histórico, hoy día se comprueba más bien un viraje hacia la integración de las universidades en el desarrollo económico nacional.

El grado en que las actividades universitarias, y específicamente la formación de profesionales, se orientan a los objetivos nacionales de desarrollo y contribuyen efectivamente a su logro, es muy variable. Ya se ha comentado (2.1.3) el desajuste —cuantitativo y cualitativo— que existe respecto a la estructura del empleo.

Hay regímenes políticos, como en Brasil o en las dictaduras que alimentan proyectos tecno-burocráticos, que han impuesto una planeación central de los recursos humanos que incluye a veces la instrumentalización de las universidades para fines económicos, con deterioro de sus demás funciones. En otros países, en cambio, tanto de régimen autocrático militar como civil, la integración de las universidades en los objetivos de desarrollo socio-económico es más un desideratum proclamado que una realidad. Si bien existen organismos nacionales de diversos tipos encargados de elaborar una política de recursos humanos, sus recomendaciones rara vez llegan a afectar decisivamente el desarrollo universitario. Los mecanismos implícitos de oferta-demanda, a través de las aspiraciones de los estudiantes, siguen siendo decisivos para el establecimiento de nuevas instituciones y para la distribución de la matrícula. No es infrecuente que las universidades invoquen su “autonomía” para proteger en realidad estos procesos que, en el fondo, expresan las presiones de las clases altas y medias y refuerzan las actuales estructuras de producción.

Aun en los casos en que las universidades se han adelantado a “crear demanda” iniciando carreras para las que no hay aún plazas —como ha sido el caso de algunas especialidades en ciencias sociales— el éxito de estas medidas ha sido relativo, comprobándose una vez más la muy limitada capacidad de las estructuras educativas para modificar las productivas.

En todo caso, puede afirmarse que los responsables de establecer la política universitaria ante las demandas del sistema productivo no siempre tienen una idea clara de la naturaleza de los problemas involucrados ni de los posibles caminos para una acción responsable, a corto y largo plazo, de parte de las universidades.

2.2.3. *Principios orientadores*

Creemos que hay una manera de afrontar esta contradicción, en las actuales circunstancias por las que atraviesan un buen número de los países de la región, de modo a la vez comprometido y sensato. Puede compendiarse en los seis puntos siguientes:

1. Las universidades debieran tomar en cuenta, en el diseño de sus carreras, que las profesiones son estructuras sociales. El plan de estudios debiera incluir elementos para que los futuros profesionales comprendieran qué papel cumple su profesión en la sociedad más amplia. Esto implica conocer y explicar, entre otras cosas, cómo está estructurado y cómo y por qué evoluciona el mercado del empleo en esa profesión, qué tecnologías se emplean, cómo se organiza y divide el trabajo, qué funciones y habilidades se demandan de los profesionales, de qué estructura e instituciones financieras depende la profesión, cómo se vincula con otras profesiones, asociaciones gremiales, grupos de poder, etc.

Estos conocimientos contribuirían a que los estudiantes comprendiesen mejor su profesión e inclusive —lo cual es indispensable— a que su educación hiciese una aportación más efectiva al desarrollo nacional. En nada obsta al compromiso social de la universidad procurar que sus planes de estudio, en sus materias técnicas, correspondan a las necesidades de la producción, siempre y cuando esas necesidades se enmarquen en una visión integral de la sociedad y de sus posibilidades reales de cambio.

2. Con base en lo anterior las universidades debieran fomentar en los estudiantes un sentido crítico no sólo sobre la sociedad en general, sino sobre la relación que guarda su profesión con la estructura social del país. La conciencia crítica, fomentada en la libre discusión de las ideologías, debiera estar referida de manera específica a la profesión que se va a ejercer.

3. Muchos profesores y estudiantes se detienen en el paso anterior. Y ya es algo. Pero creemos que es indispensable ir más adelante. La formación de un profesional responsable debiera incluir el estudio de las posibles reformas que, dentro de los márgenes del sistema, pueden contribuir a reforzar procesos deseables de cambio tecnológico, económico y social. En cada rama de producción y en cada profesión es indispensable iniciar una selección crítica de las tecnologías empleadas; los estudiantes debieran egresar de la universidad habilitados para

colaborar en esa selección, con conocimiento técnico de lo que manejan y capacidad para introducir innovaciones, en los límites en que ello es posible.

4. Muy especialmente el currículum profesional debiera incluir el estudio de las maneras cómo, en ese campo de actividad, es posible generar empleo y abrir nuevas fuentes de trabajo. La conciencia crítica del universitario no se limita a la interpretación de los grandes hechos sociales; debe traducirse en una responsabilidad económica específica. Todo profesional latinoamericano debiera tener un poco de economista práctico: estar capacitado técnicamente para promover, en el campo específico de su actividad, innovaciones económicas y sociales tendientes a superar las injusticias, muchas de las cuales provienen más de la organización actual del campo profesional, que de la profesión misma.

5. Además de lo anterior, la universidad tendría que adelantarse a crear nuevas carreras destinadas a satisfacer necesidades objetivas, aunque no existe aún "mercado" para ellas; así han surgido algunas profesiones, hoy importantes para los cambios sociales. En la definición y previsión de esas necesidades se manifestaría especialmente la conciencia crítica de la universidad.

Todos los puntos anteriores constituyen esfuerzos bastante obvios para que los profesores y estudiantes afronten la contradicción entre los servicios profesionales que el sistema pide y su compromiso social.

6. Puede darse un paso más. Las universidades debieran abrir en algunas de sus carreras opciones alternativas, para estudiantes voluntarios que quisieran experimentar un concepto distinto de su profesión y del ejercicio de ésta, orientando sus servicios a satisfacer las necesidades básicas de las poblaciones marginadas. En este caso se trataría de encauzar a los profesores y estudiantes más comprometidos hacia innovaciones sociales de mayor alcance, a partir de una reforma de las profesiones. En la base de estos proyectos está una concepción del compromiso social de la universidad, según la cual ésta debe buscar maneras de transferir su poder —conocimientos, tecnologías, prestigio social y recursos— hacia las masas explotadas.

Esta concepción, sin embargo, quizás no sea compartida por todos.

Independientemente de este último punto, que queda como posibilidad abierta para minorías que quieran experimentarlo, los anteriores representan medidas mínimas y obligatorias para la política académica de todas las universidades latinoamericanas, en aquellos países en que

existen todavía los márgenes adecuados para este tipo de acciones de parte de la universidad.

2.2.4. *Reflexión prospectiva*

En el marco de los esfuerzos por un nuevo orden económico internacional en el que se superen las actuales injusticias estructurales, son imperativos también esfuerzos por iniciar procesos de cambio dentro de las sociedades dependientes. Las consideraciones que anteceden muestran que las instituciones universitarias tienen responsabilidades específicas en esta tarea; concretamente, en la reorientación de los estudios profesionales y en la contribución a la reforma de las condiciones de ejercicio de las profesiones.

Esto, si nembargo, supone una profundización filosófica y sociológica de lo que es una profesión universitaria en el aquí-y-ahora de América Latina. Los directivos universitarios —y por supuesto los profesores y estudiantes—, debieran profundizar por qué existen las profesiones y por qué se ejercen como se ejercen. Sin esto, es imposible que tengan una respuesta clara a la pregunta de por qué existe la universidad.

Si las profesiones, con sus títulos y diplomas, no han de ser medios para “legitimar” las diferencias sociales, y la universidad no ha de reducirse a ser un organismo que distribuye y legitima el poder social a través de ellas, es indispensable conceptualizarlas por su valor de servicio y deducir, consecuentemente, cuáles deben ser sus requisitos y orientación y de qué manera la universidad debe garantizar que otras fuerzas sociales no prostituyan su naturaleza.

Prospectivamente, son claros los polos del dilema. Si las casas de estudio ceden a las presiones externas e internas y ajustan sus carreras a los requerimientos del mercado de trabajo, harán ciertamente una contribución al crecimiento económico, pero no al “desarrollo” de nuestros países que requieren transformaciones sociales en las que las profesiones —y las estructuras gremiales y administrativas en que descansan— juegan un papel determinante. El resultado extremo de una política normada por el funcionalismo económico será la instrumentalización de la universidad a proyectos más o menos agudos, pero todos ellos indeseables, de racionalidad tecno-burocrática.

Si, por el contrario, las universidades asumen la tarea de reorientar sus profesiones en el sentido descrito en 2.2.3. y se proponen incidir en la reforma de las estructuras profesionales —tarea, por supuesto,

nada fácil por el esfuerzo teórico y experimental que supone y por las resistencias gremiales y políticas que encontrará— harán una contribución significativa y plenamente coherente con su naturaleza, a los cambios sociales que requieren los países de la región.

2.3. *Desarrollo de los estudios de postgrado y preparación para la investigación científica*

2.3.1. *Tardía incorporación de la investigación en la universidad latinoamericana*

La naturaleza “profesionalizante” propia de la universidad latinoamericana tradicional, el retraso económico y científico-tecnológico de la región y otros diversos factores culturales y políticos que tienen sus raíces en nuestra historia colonial y el desarrollo de nuestros Estados nacionales, motivaron el que las instituciones universitarias fueran reacias a cumplir efectivamente su función de investigación.

La situación actual de la investigación científica en las universidades latinoamericanas es precaria. Investigación de cierta consideración que resulta relevante a los objetivos del desarrollo nacional o cuente en el panorama internacional, se realiza apenas en una docena de instituciones —por lo general sólo en las que han alcanzado ciertas dimensiones y cuentan con suficientes recursos— y el fenómeno se ha dado apenas en las dos últimas décadas.

La tardía incorporación de la investigación en la universidad ha tenido consecuencias importantes en su configuración interna actual. El profesor típico de hoy día no es un investigador, ni el alumno típico es alguien que aprecie la investigación y esté familiarizado con sus métodos. Aun el profesor de dedicación exclusiva no suele ser un profesor-investigador sino, con mayor frecuencia, un profesor por horas empleado más intensivamente. La organización académica típica, aunque se haya adoptado formalmente una estructura departamental, tampoco estimula de hecho labores de investigación, y se carece por lo general de los elementos de infraestructura que la hagan posible. La docencia, por su enfoque y métodos, descansa en sí misma y no puede vivificarse por una investigación inexistente. La falta de aprecio por la investigación ocasiona que los directivos universitarios no le asignen recursos importantes y que entre los estudiantes sean muy escasas las vocaciones de investigadores.

2.3.2. *Reciente inicio y expansión de los estudios de postgrado*

Programas de postgrado existían en algunas instituciones latinoamericanas desde hace varias décadas. Pero es hasta hace quince años cuando empiezan a multiplicarse, y de entonces acá lo han venido haciendo en forma muy acelerada, sobre todo en los países mayores de la región.

Muchos factores han incidido en ello: la expansión de la matrícula de los estudios profesionales, los requerimientos de mayores calificaciones ocupacionales en el sistema productivo, la atención creciente de los gobiernos y organismos internacionales al desarrollo de una estructura nacional de investigación científica y tecnológica, el proceso gradual de profesionalización de la docencia universitaria y, en parte al menos, la introducción de la organización departamental.

Según los datos de la UDUAL sobre programas de postgrado existentes en la región, de 217 instituciones que se analizaron, cuentan con programas de postgrado 202.

En números globales la matrícula de postgrado en las universidades latinoamericanas resulta actualmente de 33.743. (Se prescinde aquí de los estudiantes que cursan postgrado en el extranjero, que debieran tomarse en cuenta al estimar los recursos humanos de ciencia y tecnología de que se dispondrá en el futuro).

Por razones de brevedad no nos detenemos en un análisis detallado, el cual mostraría:

- la expansión de programas de postgrado en los últimos quince años y la aceleración creciente del proceso;
- la baja productividad de la mayor parte de los programas, manifestada en la relación de egresados con los años que lleva funcionando cada programa;
- la concentración del postgrado en las grandes instituciones y en las ciudades capitales;
- la concentración temática de los programas en áreas tradicionales;
- y el predominio de las especializaciones en el área médica.

2.3.3. *Definiciones de los grados*¹

El desarrollo y relativa consolidación de los estudios de postgrado no se ha llevado a cabo sin problemas. No es frecuente que este nivel

¹ Para este número y el siguiente el autor ha recurrido a trabajos elabora-

de estudios se vea afectado por vicios muy semejantes a los de los estudios de nivel profesional, además de otros propios. La discusión de sus actuales problemas requiere aclarar en primer lugar cuáles son las definiciones de los grados, e.d. la naturaleza de la especialización, la maestría y el doctorado, pues existe actualmente una gran heterogeneidad no sólo en la calidad de los programas sino en el concepto mismo de cada grado, principalmente de las especializaciones y maestrías .

Las especializaciones, comunes sobre todo en el área médica, duran entre uno y cuatro años y tienen orientaciones muy diversas. Las maestrías suelen durar entre uno y tres años y tienen tres orientaciones distintas (a veces muy entremezcladas): el ejercicio profesional más especializado o actualizado, la capacitación para la docencia y la introducción a la investigación (con miras a continuar para el doctorado). El doctorado, aun dentro del mismo campo científico, es también variable en duración y en orientación, aunque en general va predominando su orientación a formar una capacidad de investigación independiente.

En muchas instituciones los estudios de postgrado han surgido con el fin de suplir las deficiencias de la licenciatura; con frecuencia brotan programas de maestría de manera prematura, sin que la institución cuente ni con los profesores-investigadores ni con la infraestructura y equipo necesarios.

Parece, pues, oportuno y conveniente establecer a través de la discusión definiciones comunes de cada grado que, sin rigidizar formalistamente los programas, permitan mejor coordinación y comprensión de estos estudios a nivel regional. Como un punto de partida para la discusión se proponen las definiciones siguientes:

- a) Por especialización se entiende un programa de estudios específicos, generalmente concentrados en un área limitada, que permitan profundizar un campo de conocimientos y generalmente preparen para un ejercicio profesional particular. Quizás algunas maestrías, orientadas a la especialización profesional, debieran denominarse más bien especializaciones.
- b) Por maestría se entiende un programa de estudios que amplía los conocimientos de la licenciatura, abre perspectivas y acentúa principalmente los aspectos formativos. Puede versar sobre conocimientos teóricos o extenderse a los prácticos; puede ser

dos por él anteriormente y publicado en CONACYT, "Plan Controlado de Becas", Documento 22, México, 1976, pp. 134 y ss.

terminal o preparar al doctorado; pero generalmente debe requerir una tesis. Desde el punto de vista pedagógico, debe estimular el aprendizaje autónomo y la actitud crítica e inquisitiva.

- c) Por doctorado se entenderá un programa orientado a desarrollar la capacidad de investigación independiente y original, así como la responsabilidad de liderazgo que ello conlleva; supone un dominio general de un campo disciplinar, además de una especialidad, que es generalmente el tema de la tesis doctoral. La orientación del doctorado es, por tanto, la labor de investigación, por lo cual los requisitos deben ser muy exigentes, no sólo tratándose de las ciencias básicas sino también de las sociales y humanas. De ahí que sólo debieran ser admitidos al doctorado los estudiantes que han mostrado un alto nivel de inteligencia, originalidad, y una gran capacidad de autocrítica.

2.3.4. *Componentes de un buen programa de postgrado*

Con la misma intención de proponer un punto de partida para la discusión, se exponen a continuación los requisitos que parece debieran cumplir los estudios posteriores a la licenciatura.

- a) *El nivel académico de la licenciatura.* Curiosamente, el primero de estos requisitos es la existencia de una licenciatura de buen nivel en esa área de conocimiento. Es una estrategia inadecuada la de establecer una maestría con la intención de mejorar una licenciatura deficiente, pues generalmente lo que se logra es descremar a la licenciatura de sus pocos buenos profesores. El proceso debe ser el contrario: concentrar los mejores profesores y urgir mayores exigencias académicas en la licenciatura antes de abrir un programa de maestría. Cuando la licenciatura alcance un buen nivel, cuando se haya consolidado su núcleo de profesores de tiempo completo, cuando se genere en los estudiantes la afición por el trabajo académico riguroso y la investigación, entonces será el tiempo maduro para iniciar una maestría que beneficiará también a la licenciatura.

En la práctica convendrá atender a tres aspectos para juzgar si se ha alcanzado esa madurez: el aumento de profesores de tiempo completo, la organización departamental que facilitará la vinculación de la maestría con la licenciatura, y la existencia de un programa sistemático de formación de profesores. Por otra parte, será muy impor-

tante comprobar si la licenciatura está logrando en los estudiantes ciertos hábitos de educación general que son indispensables para iniciarse en el trabajo científico: la capacidad de comprensión en la lectura, la capacidad de abstraer y resumir, la de expresarse con corrección de palabra y por escrito, la habilidad para captar lo esencial de un problema y reducirlo a un planteo que permita manejarlo, el rigor lógico, el hábito de crítica y autocrítica y el empleo selectivo de las fuentes de información.

b) *Profesorado*. El número de profesores-investigadores requeridos para una especialización y una maestría podrá variar según los campos disciplinares y de acuerdo al número de alumnos. Por señalar un ejemplo, en Ciencias Biológicas no parece que pueda funcionar un buen programa sin seis profesores de tiempo completo que tengan doctorado. Si el número de estudiantes pasara de veinte, tendría que haber más profesores, de modo que se asegure una relación de tres alumnos por maestro. En otras áreas el número puede variar ligeramente.

Para un programa de doctorado deberá pensarse en un número mínimo entre ocho y doce doctores, conectados con una intensa labor de investigación; en relación a los alumnos no parece que una proporción inferior a dos alumnos por maestro pueda garantizar la adecuada tutoría y la supervisión de la tesis doctoral.

Respecto a la calidad de los profesores existen diversos sistemas de evaluación y clasificación. Algunos países de la región cuentan con un sistema nacional y sus resultados parecen ser satisfactorios. Sin embargo, lo esencial es que la evaluación y clasificación no se desvirtúe por el hecho de que generalmente está asociada de alguna manera a la remuneración, a la antigüedad y a ciertos requisitos administrativos. Para la calidad requerida por los estudios de postgrado importará tomar en cuenta las características relativas a la excelencia académica, independientemente de otras que son útiles desde el punto de vista administrativo.

Debe hacerse un análisis cualitativo del currículum y de los grados obtenidos (y las instituciones donde los obtuvo), atendiendo sobre todo a las actividades de los últimos cuatro o cinco años. La evaluación de las cualidades para la docencia —para lo cual hay sistemas bastante conocidos y relativamente confiables— no será tan importante como la de su capacidad para la investigación científica. Habrá que revisar su producción examinando en qué revistas especializadas han

aparecido las publicaciones y examinar los temas, el rigor en el método y la relevancia de los resultados. También deberán considerarse las capacidades humanas relacionadas con la labor de investigación: iniciativa y creatividad, responsabilidad y capacidad para inspirar y colaborar con otros investigadores.

c) *Carga docente de los profesores.* Los profesores-investigadores de programas de postgrado no debieran tener más de un 20% de su tiempo ocupado en la docencia, con el fin de que se dediquen a la investigación y puedan atender personalmente a los estudiantes del programa.

d) *Carga académica de los alumnos.* Los estudiantes de postlicenciatura deberán ser, como norma general, de tiempo completo. Será posible uniformar su carga académica sobre la base de créditos si se atiende a esta norma y a las orientaciones sobre la duración de los programas que se indican en seguida. De esta manera habrá una base objetiva para determinar el esfuerzo requerido por cada grado.

e) *Duración.* En la situación actual, no es posible reducir la duración de las especializaciones, que fluctúa entre 1 y 4 años. En el caso de la maestría habrá que distinguir: aquéllas que están orientadas a mejorar el ejercicio profesional, duran un año (y por lo general no exigen tesis) debieran llamarse más bien especializaciones. Las maestrías orientadas a la docencia o a la investigación debieran tener una duración de dos años o dos años y medio.

Se prescinde aquí de la posibilidad o conveniencia de establecer cursos propedéuticos, asunto que debiera discutirse en cada área disciplinar; así como de la laudable medida de empezar a subsanar las deficiencias de la licenciatura desde el tercero o cuarto año, para preparar a los estudiantes que desean ingresar a la maestría.

La duración del doctorado, supuestos buenos antecedentes y dedicación de tiempo completo del estudiante, oscilará entre tres y cuatro años, por lo general.

f) *Contenido y orientación del programa.* El análisis del *curriculum* debiera revelar no sólo si la carga es adecuada, sino si los cursos corresponden al grado de avance de las disciplinas y, en cuanto proceda, a las necesidades reales del país, así como también si incluyen una suficiente relación con la práctica y la investigación en campos donde ésta se requiera. Un indicador práctico de estos requisitos puede obtenerse del examen de los textos empleados.

g) *Requisitos de admisión a los estudiantes.* El rigor con que

se seleccione a los alumnos es también un importante requisito de calidad del programa. Si bien no son plenamente confiables los exámenes de admisión, que pueden degenerar en formalismos o producir resultados que sean producto del nerviosismo del momento o de la suerte, sí es indispensable comprobar mediante entrevistas o por otros medios la capacidad y madurez del alumno, el nivel de sus conocimientos, su criterio y el grado de sistematización que ha alcanzado en las principales disciplinas involucradas.

h) *Bibliotecas*. Es requisito indispensable de todo programa de postlicenciatura contar con un buen apoyo de información y documentación especializada. El mínimo, hablando en general, no parece que pueda estar por debajo de unos 5 000 volúmenes, además de una amplia base de revistas especializadas y personal bibliotecario preparado y eficiente.

i) *Equipo*. No es posible dar normas generales en este renglón. En programas de ciencias básicas con opciones experimentales, y en las de ingeniería se requerirán inversiones sustanciales; de otra forma no se conduce a ningún lado. En ciencias sociales la inversión será menor. En todo caso esa inversión debe estar hecha en instrumental verdaderamente útil. A este respecto conviene poner en guardia contra la compra indiscriminada de computadoras cuya capacidad excede con mucho la posibilidad de uso real, máximo habiendo en las principales ciudades latinoamericanas mucha capacidad ociosa.

j) *Número de alumnos y productividad del programa*. En especializaciones y maestrías no debiera haber más de 25 alumnos; en doctorados, entre 5 y 10. Estos números suponen que existen las plantas de profesores adecuadas.

No es posible establecer criterios cualitativos sobre la productividad de cada programa, es decir el número de egresados y/o titulados que debe producir, una vez que esté en plena operación. Más importante, desde luego, es la calidad que la cantidad en las labores de docencia e investigación. Pero dados los bajísimos índices de eficiencia cuantitativa de la mayor parte de los programas existentes, debe registrarse este aspecto con miras a mejorarlo sustancialmente en el futuro. Si hay la adecuada selección de los estudiantes, casi no debiera haber deserción en estos programas.

k) *Calidad de los trabajos de investigación*. Este sería otro requisito e indicador decisivo de la calidad de un programa. Del examen cualitativo de los trabajos de investigación realizados por el núcleo de

profesores-investigadores y por los estudiantes en sus tesis, se inferirá la calidad real del programa. Existen pautas de evaluación muy precisas de los trabajos de investigación en cada campo disciplinar; y podrían ser aplicadas por los miembros de la comunidad científica.

l) *Evaluación de los estudiantes.* Es requisito de calidad que existan exámenes generales, o sea no confinados a un curso, pues en ellos se aprecia el dominio real logrado por el alumno en su campo, así como su capacidad de síntesis y su criterio. También puede considerarse indicador de calidad el que a los exámenes finales o a la evaluación de las tesis se invite a examinadores externos, de otras instituciones prestigiadas; esos exámenes se convierten así también en comprobaciones de calidad del programa y propician una homogeneidad cualitativa mayor.

m) *Relación con la licenciatura.* Es también conveniente examinar si el programa de postlicenciatura, sobre todo en el caso de la maestría, beneficia a la licenciatura respectiva. Si se aísla de la licenciatura, no sólo contribuye a la baja calidad de ésta, sino que poco a poco se va quedando sin estudiantes. Una participación limitada de los profesores-investigadores de postlicenciatura en los estudios inferiores es, pues, muy conveniente.

n) *Número de egresados que salen al exterior.* En el caso de especializaciones y maestrías de algunas áreas puede también ser un indicador de calidad el número de egresados que salen a continuar estudios ulteriores en instituciones prestigiosas del exterior, o el hecho de que sus grados sean aceptados por instituciones extranjeras de prestigio y que los estudiantes compiten satisfactoriamente con los de otras regiones.

o) *Financiamiento.* Es también indicativo de la seguridad del programa el que exista un financiamiento adecuado y estable, y una acertada atención a los aspectos administrativos.

p) *Características de la institución.* Como resumen de muchos de los requisitos anteriores pueden considerarse ciertas características generales de la institución, como sería el ambiente de estímulos al trabajo científico y al estudio, un cierto bienestar y facilidades de trabajo, conveniente estabilidad del personal de los programas, etc. Estas características vienen a traducirse en el prestigio de que gozan los egresados de las buenas instituciones en el medio profesional. No es éste un indicador directamente cuantificable, pero ello no quiere decir que no sea fácil de precisarse. Los especialistas en un campo suelen esta-

blecer una jerarquía cualitativa de las instituciones o los programas, basándose en este tipo de características.

Los requisitos e indicadores mencionados podrían organizarse o sistematizarse de diversas maneras. No se ha hecho, principalmente para evitar que se tomen como un esquema de aplicación mecánica para evaluar los programas. Más bien transmiten un criterio, una concepción de calidad mínima, que debiera alcanzar todo programa de postlicenciatura.

Existen también otros requisitos e indicadores específicos de cada campo disciplinar, de los que ahora se prescinde. Sería de desear que, después de lograr suficiente consenso sobre éstos de carácter general, los gremios correspondientes —apoyados por asociaciones y organismos supranacionales— elaborasen los criterios e indicadores propios de su campo.

Importa también notar que no es imprescindible que todos los requisitos considerados como mínimos se satisfagan desde el inicio de un programa. Algunos de ellos (por ejemplo los de equipo, no así los de biblioteca o el número de profesores) pueden sufrir alguna dilación. Pero hay que ser conscientes de que, si un programa tarda mucho en cumplirlos, perderá sus mejores maestros y se desprestigiará. Tampoco es indispensable que, al momento de echar a andar un programa de maestría exista ya una actividad considerable de investigación; ambos procesos —el de consolidar la investigación y el de organizar la maestría— andarán paralelos y se reforzarán recíprocamente, si bien es de desear que en los departamentos los profesores de licenciatura estén ya iniciándose en algunos programas de investigación.

2.3.5. *La preparación para la investigación científica*

No tratamos en este trabajo de los problemas de la investigación científica en la región ni de la aportación de las universidades para desarrollar las estructuras de investigación y desarrollo experimental que requieren nuestros países. Sobre uno y otro aspecto hay ya una abundante bibliografía.² Tratamos aquí sólo de las maneras concretas

² Sobre lo primero ver por ejemplo: Edgardo Boenninger, "La identificación de los factores que a nivel regional inhiben el desarrollo armónico de la ciencia y la técnica en los países de América Latina, y de los medios que pueden corregir esta situación", en *Estudios Sociales*, diciembre de 1975, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, pp. 38 y ss.; Varsavski, "Hacia una polí-

como las universidades deben desarrollar su propia capacidad de investigación.

Creemos indispensable indicar tres procesos concretos para incidir en una transformación efectiva de la universidad profesionalizante, con miras a que pueda cumplir la función de investigación que requiere en estos momentos la región;³ por una parte, formar en los profesores la actitud de investigación y la capacidad para incorporar métodos y técnicas investigativas en su labor docente. Por otra, revisar los planes y programas de estudio de manera que se incorporen en ellos orgánicamente trabajos de investigación relacionados con los contenidos; y por otra, finalmente, fomentar y encauzar adecuadamente los proyectos de investigación de la universidad

2.3.5.1. *La actitud de investigación*

La noción de investigar puede verificarse de diferentes maneras y en diversos planos. En su realización fundamental y mínima implica una actitud de búsqueda e indagación. Se busca información, se buscan maneras de interpretar la información, se buscan soluciones a proble-

tica científica nacional", en *Pedagogía de la Nueva Universidad*, FUPAC, pp. 41 y ss.; *Informe Final de la Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros de Fomento de la Ciencia y la Tecnología, en relación con el desarrollo en América Latina y El Caribe, Venezuela, diciembre de 1971*; *Cuarta Conferencia Permanente de Dirigentes de los Consejos Nacionales de Política Científica y de Investigación de los Estados Miembros de América Latina*, México, diciembre de 1974.

Sobre lo segundo, ver: C. Tünnermann, "La investigación en la Universidad latinoamericana", *Deslinde*, UNAM, México, 1976; Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, México. "Investigación Científica y Universidad", *Cuadernos Universitarios*, I, 1977; M. Roche, "Ciencia, Investigación Científica y Universidad", *Cuadernos Universitarios*, I, 1977; M. Roche, "Ciencia, técnica y educación como base del desarrollo" y "Algunos Rasgos de la Ciencia Latinoamericana", *Universidades*, abril-junio 1976, p. 300; G. Malek, "Comentarios al trabajo de M. Roche sobre ciencia, técnica y educación", en *Universidades*, julio-septiembre de 1976, p. 599; G. Soberón, "Ciencia, Técnica, Educación y Sociedad", en *Universidades*, ibid., p. 563; y los trabajos de Sunkel, Laster y Rocha en UDUAL, *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*, Concepción, 1969; ONU, *El sistema educativo, el sistema científico y el avance tecnológico en la subregión andina: Estudio preparado para el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo como Proyecto Regional*, Santiago, diciembre de 1975; R. Radentós y J. Rodríguez, *Universidad, racionalidad y eficiencia*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1973, pp. 64-82 y 173 ss.

³ El autor se apoya aquí en diversos trabajos anteriores, aún inéditos, elaborados para la Universidad Autónoma Metropolitana - Azcapotzalco, México.

mas. Esta actitud, en la actividad académica, puede aplicarse en todas las disciplinas y puede referirse ya sea a contenidos teóricos o prácticos. Además, puede realizarse en formas de creciente deliberación y sistematización.

La actitud de investigar es esencial a todo maestro y a todo alumno. La docencia-aprendizaje es un proceso complejo en el que interviene, por una parte, la transmisión de información y, por otra, la indagación continua, sistemática o no, sobre lo que se va conociendo. La actitud de investigación es esencial a un aprendizaje personalizado.

Esquemáticamente puede decirse que esta actitud se manifiesta en tres momentos del proceso de aprendizaje:

- a) En la selección de los contenidos. Aunque los planes y programas de estudio determinen los contenidos disciplinares, es indispensable que el profesor, en interacción con los alumnos en el salón de clases, indague por sí mismo la razón de ser del curriculum y, dentro de ciertos límites, lo adapte a los objetivos concretos del curso, a los intereses del grupo y a sus posibilidades.
- b) En la asimilación de los contenidos. Los nuevos conocimientos deben ser confrontados con el juicio personal, relacionados con los conocimientos anteriores y referidos a sus aplicaciones prácticas; en este proceso la actitud de investigación del maestro y de cada estudiante son decisivas; es allí principalmente donde se fomenta el espíritu crítico, la independencia de juicio y el hábito de reflexionar en la argumentación y de ponderar la solidez de las diferentes posiciones.
- c) En la sistematización y la síntesis de lo aprendido. También en la integración personal del conocimiento interviene la actitud de investigación. La manera como cada estudiante sintetiza y sistematiza lo que aprende, debe ser personal y supone un esfuerzo creativo; en los exámenes debiera comprobarse este aspecto como uno de los principales resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En estos tres momentos, la docencia, o sea el papel del maestro, reviste características especiales. Para poder fomentar en los alumnos la actitud de investigación, es indispensable que él la tenga profundamente asimilada. Así podrá crear en el grupo un clima favorable a la

indagación y el cuestionamiento crítico, y favorecer el desarrollo intelectual de cada alumno conforme a sus características personales.

2.3.5.2. *Incorporación de trabajos de investigación en el curriculum*

Además de la actitud de investigación ya comentada, el curriculum debiera incluir tareas de investigación relacionadas con los contenidos.

Estas tareas pueden variar en magnitud, grado en que están sistematizadas y complejidad. Pueden ser pequeños ejercicios, derivados del método mismo de enseñanza-aprendizaje, que se orienten a plantear y resolver problemas. Pueden ser tareas más sistemáticas que, a la vez que contribuyan a la mejor comprensión de lo que se aprende, introduzcan a los estudiantes en las técnicas y métodos de una investigación más rigurosa. Las prácticas de laboratorio o de campo pertenecen a esta última categoría; sus objetivos pueden ser diversos y debieran estar siempre claramente definidos.

Es importante que se reflexione críticamente sobre estos ejercicios de investigación. Son el medio principal por el que el alumno puede alcanzar un conocimiento de las leyes, de la estructura y del método propio de su disciplina.

El profesor no debiera esperar que el curriculum le provea una agenda completa de las tareas de investigación por realizar, sino que es él quien debe preparar esta agenda, dentro del marco previsto para su curso. El auxilio de otros miembros del departamento es invaluable en esta tarea, y la experiencia de todo el departamento, así como de los demás departamentos, debiera registrarse críticamente y acumularse en beneficio de nuevos trabajos .

2.3.5.3. *Organización y orientación de los trabajos de investigación*

Tanto a nivel de la institución como del departamento, se requieren políticas claras de investigación.

Es recomendable que estas políticas estén en congruencia con los lineamientos de los Planes Nacionales de Ciencia y Tecnología, si éstos existen. Pero, además, los proyectos de investigación aprobados deberán incluir referencias a la labor de docencia que realiza el Instituto, la

División o el Departamento, tanto en el postgrado como en la licenciatura.

Se procurará que los estudiantes estén enterados de los proyectos de investigación que realizan los departamentos con los que tienen relación y, siempre que la índole de los proyectos lo permita, se fomentará la participación de los estudiantes en ellos o en algunas de sus fases.

Además de esta participación directa, es indispensable que los estudiantes, también los de la licenciatura, se familiaricen con el "ambiente" de investigación de los Departamentos: que conozcan las principales revistas del campo, que asistan a las reuniones donde se informa sobre el avance de los proyectos y que comenten sus resultados. Sólo así puede irse formando una mentalidad de investigación y fomentarse vocaciones de investigadores científicos. A los estudiantes de postgrado debiera también facilitárseles la asistencia a reuniones y congresos especializados.

Las consideraciones anteriores pretenden ofrecer a la discusión algunos procesos concretos por los que la universidad puede desarrollar efectivamente su capacidad de investigación y preparar para esta labor a sus profesores y estudiantes. Si no se discuten estas cuestiones concretas, las universidades seguirán haciendo declaraciones verbales sobre la importancia de la investigación o sobre la vinculación de la docencia con la investigación, sin proponerse metas realmente operativas en esta materia.

2.3.6. *Políticas que siguen las universidades para el desarrollo de la investigación y los estudios de postgrado*

Implícitamente se han ya mencionado los problemas que obstaculizan el desarrollo de la investigación y de los estudios de postgrado y las políticas con que las universidades los afrontan.

La discusión crítica de estas políticas podría hacerse más fructuosamente si se analizaran dichas políticas a un triple nivel: nacional, institucional y de escuela o departamento, y si, para analizar las instituciones, se clasificasen las universidades según ciertas escalas de dimensión, pues los problemas son diversos para las grandes universidades, las medianas y las pequeñas. Este ordenamiento permitiría poner mejor de relieve los aciertos y desaciertos —muchos de los cuales, por lo demás, se han ya indicado a lo largo de esta sección.

Aquí sólo se indican, brevemente, algunas políticas a las que aún no se ha hecho alusión explícita. Entre las políticas nacionales se considera particularmente acertado:

- el establecimiento de centros de excelencia dedicados a la docencia-investigación en un área del conocimiento, estratégicamente localizados y diseñados con el fin de provocar innovaciones tanto en la docencia, como en la investigación y la formación de profesores;
- los programas de complementariedad interinstitucional, según los cuales varias universidades unen sus esfuerzos en un mismo programa;
- la tendencia a especializar la investigación y el postgrado de las instituciones según las características de la región;
- la tendencia a descentralizar la investigación y el postgrado de las grandes ciudades para fortalecer instituciones más pequeñas;
- los programas de intercambio de profesores-investigadores;
- y los programas nacionales de becas.

Entre las políticas institucionales, además de lo mencionado en 2.3.4. y 2.3.5, conviene indicar:

- la tendencia a la investigación multi e interdisciplinar;
- el establecimiento de prácticas profesionales en Institutos de Investigación, empresas consultoras y centros de trabajo;
- la colaboración de la universidad en la reforma de la enseñanza de la ciencia y tecnología en el nivel medio y en la producción de textos y materiales didácticos;
- el apoyo a tesis que versen sobre problemas reales requeridas por el desarrollo del país;
- el establecimiento de programas de actualización del conocimiento y "educación continua", principalmente para Ingenieros, Administradores y Economistas;
- la organización de programas de actualización de profesores, principalmente de ciencias básicas;
- y la apertura de programas optativos para estudiantes más calificados, que a partir del segundo o tercer año de la licenciatura vayan introduciéndose al ambiente y a las técnicas de la investigación científica.

Estas políticas y otras están siendo aplicadas por diversas instituciones en la región, pero se requiere un impulso más decidido y coordinado para reforzar la función de investigación que las universidades latinoamericanas están hoy llamadas a cumplir.

2.3.7. *Reflexión prospectiva*

La dependencia científico-tecnológica de la región, la falta de demanda de investigación e innovación tecnológica de parte del sistema productivo; los altos costos del desarrollo de la investigación científica, las urgencias inmediatas, la escasez de vocaciones científicas y los requerimientos de la masificación del nivel de licenciatura dan lugar a una visión pesimista acerca de las posibilidades efectivas de superar la actual postración de las universidades latinoamericanas en este campo.

Por parte contraria, la multiplicación en los últimos años de programas de postgrado, el fortalecimiento de organismos nacionales responsables de la ciencia y tecnología, y la gradual toma de conciencia entre los políticos de la importancia de la investigación y la innovación tecnológica para el desarrollo nacional, fortalecen más bien el optimismo.

Hacia dónde se incline la balanza en el futuro parece depender sobre todo de la dinamización de las instituciones de tamaño medio. Muy importante será el apoyo que dichas instituciones reciban de las universidades mayores que cuentan ya con recursos más abundantes y con una rica experiencia en estudios de postgrado y en la organización de proyectos de investigación.

Otro parámetro que condicionará decisivamente el futuro es el grado en que las labores de investigación incorporen debidamente entre sus finalidades la de formar investigadores.

Asimismo será decisiva la estrategia que se siga en la implantación de los núcleos de investigadores: la experiencia indica que hay un número mínimo ("masa crítica") de investigadores y un tiempo mínimo de maduración, indispensables para el éxito.

Finalmente, habrá que considerar el aspecto financiero y, en especial, las maneras como las universidades pueden presionar para que se destinen recursos suficientes. Una de estas maneras es proponer que, aparte de los subsidios de operación, se ofrezcan fondos "atados", e.d. condicionados a emplearse en determinados programas y proyectos (por

ejemplo de colaboración interinstitucional) y sujetos a evaluaciones rigurosas.

En la medida en que el futuro en este aspecto depende de las propias universidades, será útil reflexionar en estos factores.

2.4. *Preparación del maestro y del estudiante para nuevas responsabilidades*

2.4.1. *Evolución prospectiva de la universidad*

Para esta sección es indispensable partir de una visión prospectiva de la universidad latinoamericana, pues intentamos analizar qué cambios conviene promover en los roles, actitudes y valores de maestros y estudiantes a la luz de la evolución futura.

Luis Scherz ha propuesto una tipología según la cual se distinguen tres tipos de universidades en América Latina: la "universidad profesionalizante" (napoleónica) o del Poder, la "del Espíritu" o humboldtiana y la "Universidad Abierta" que ofrece el conocimiento al consumo masivo. Cada uno de estos tipos tiene características específicas.¹

Ante la presión de la demanda, Scherz opina que, supuesto que "se llegaran a agotar sus posibilidades de expansión", la universidad reduciría sus actividades a la formación de profesionales, desahuciando la investigación y difusión cultural. En seguida procuraría integrarse en un sistema nacional de educación superior dentro de un esquema más vasto de planeación estatal de los recursos humanos. Esto haría que las principales decisiones administrativas se tomaran fuera de la universidad y que volvieran a aumentar las proporciones de maestros por hora. Sin embargo, "más adelante", "se abrirá una fase de reforma universitaria que iría acompañada de una proliferación de entidades académicas de distintos pelajes y abertura sociales". Esto ocurrirá como efecto de la obsolescencia de las prácticas docentes y de "la presión de los contingentes juveniles".

De acuerdo a este pronóstico, en la década de los '80 continuará prevaleciendo la universidad profesionalizante sobre los otros dos tipos. Las razones que fundamentan esta afirmación son las siguientes:

- la existencia de gobiernos autoritarios;

¹ L. Scherz (Ed.), *La Universidad Latinoamericana en la década del 80: posibles estrategias de enseñanza*, Santiago, CPU, 1976, p. XVIII.

- la influencia de las tendencias tecno-burocráticas de la economía y el hecho de que este tipo de universidad es el que mejor contribuye a generar la mentalidad instrumentalizadora y “arbitral” requerida;
- el hecho de que la universidad profesionalizante es la deseada por la mayoría de los académicos;
- los mecanismos poderosos de control y autorregulación con que cuenta para asegurar su supervivencia;
- y el apoyo de diversas fundaciones e instituciones de clase media.

Por estas razones —caso de afirmarse la tendencia que privilegia la función docente— se producirá el debilitamiento o extinción de las otras funciones y se favorecerá el surgimiento de universidades técnicas y unidimensionales. La investigación será recogida por otras instituciones, laboratorios o academias externas a la universidad, y la difusión cultural por organizaciones parauniversitarias.

Paralelamente a esto correrían en las décadas siguientes las experiencias de Universidad Abierta. Pero la presión de amplios contingentes de alumnos de las clases medias favorecería, a fines de la década, el surgimiento de la Universidad del Espíritu: “un nuevo tipo de institución de altos estudios, configurada al estilo de una orden religiosa”. Scherz concluye que, a corto plazo, es sumamente improbable que nazca una universidad orientada a la búsqueda de la verdad.

Pese a las razones que apoyan este pronóstico, parece más probable partir del hecho de la actual diferenciación de los contextos socio-políticos en la región y de la variedad de tendencias ya presentes en las instituciones universitarias, lo cual llevaría a descartar como improbable cualquier pronóstico único de pretendida validez regional.

Sin intentar aquí elaborar esa tipología —lo cual excede los límites de este trabajo— sugerimos más bien para la discusión el refundir los elementos de la tipología de Scherz en moldes más amplios, derivados a la vez de tipos de regímenes políticos ya presentes o previsibles en la región, de las características de los sistemas sociales nacionales y alguna clasificación de las tendencias de innovación consignadas en la primera parte.

Los tipos de régimen político y las características de los sistemas sociales establecerían más bien los límites de juego de las diversas tendencias de innovación, pero las tendencias en sí podrían considerarse como válidas en todos los países de la región. La clasificación

tipológica resultante sería probablemente más adecuada para la reflexión que puede hacerse sobre el tema de esta sección.

La clasificación de las tendencias esperables que aquí proponemos no tiene más pretensión que la de servir a una discusión prospectiva, inevitablemente provisoria.

Según esto, podrían distinguirse tres grandes ejes de cambios:

- a) La modernización de la universidad profesionalizante (dentro de lo cual se incluyen también las aplicaciones de los sistemas abiertos que, en nuestra opinión, no llegarían a tener en América Latina el significado de "consumo masivo del conocimiento" que tienen en los países más avanzados). Bajo este primer eje podrían registrarse tendencias como las siguientes:
 - la sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, el diseño curricular, la modernización de los métodos y de la evaluación académica;
 - la planeación institucional y nacional;
 - la integración funcional de las instituciones en un "sistema";
 - la multiplicación de los sistemas abiertos de enseñanza;
 - la adecuación de la oferta de carreras y de los planes y programas al mercado de trabajo; y
 - la implantación de salidas terminales en la enseñanza media y de carreras cortas en la superior.
- b) La promoción de la "Universidad del Espíritu" entendida como búsqueda de excelencia académica e incorporación de la investigación científica como función básica de la universidad. Bajo este eje se registrarían:
 - el impulso a la investigación pura y aplicada y al desarrollo experimental, y la vinculación de estas actividades con los grandes problemas del país;
 - la profesionalización del profesor-investigador, con el aumento de maestros de planta;
 - el desarrollo de programas de postgrado de nivel adecuado;
 - y la implantación de estructuras departamentales que favorezcan la relación de ésta con la docencia.
- c) El énfasis en responder a la problemática social, integrando la universidad en la lucha contra la injusticia y la opresión. Este eje comprendería las siguientes tendencias:

- una creciente ideologización y toma de conciencia social en el ambiente universitario, con diversos grados de compromiso efectivo;
- la reorientación de los programas de estudio a las necesidades sociales del país y, en particular, la innovación de carreras (y de sus modos de ejercicio) que generen procesos de cambio más amplios;
- el énfasis en programas de difusión y extensión en medios populares, para vincular más a la institución con los intereses de las clases oprimidas;
- el desarrollo del sindicalismo universitario;
- los intentos de regionalización con el fin de adecuar mejor las actividades académicas a los problemas locales;
- la diversificación de la oferta actual de carreras para responder a las necesidades no atendidas y presionar así a la apertura de empleos necesarios;
- los cambios en el financiamiento, en cuanto promuevan una distribución más equitativa de la carga social de la educación superior.

Es de suponer que en el futuro coexistan en todos los países los tres ejes fundamentales, y las tendencias propias de cada uno, como fuerzas de cambio dispersas y, en muchos casos, francamente antagónicas. La referencia al marco político y social propio de cada país condicionaría, como se ha dicho, la amplitud de juego de estas tendencias y el predominio de unas sobre otras.

Desde esta óptica, pues, propondremos la reflexión sobre las nuevas responsabilidades del maestro y del estudiante.

2.4.2. *Nuevas responsabilidades del profesor universitario en función de las tendencias de cambio*

De acuerdo con los tres grandes ejes descritos, la modernización de la universidad profesionalizante condicionaría el surgimiento de un profesor más técnico y racional en sus tareas; su función docente tendría predominio sobre las demás y debería prepararse a cumplirla con nuevas herramientas (taxonomías, enseñanza por objetivos, nuevos métodos, preparación de materiales didácticos para sistemas abiertos, procesos de evaluación académica más rigurosos, etc.); participaría

también en más tareas institucionales de planeación y administración; se vería presionado a adecuar más su docencia a los requerimientos de la economía en una perspectiva funcionalista, y se desinteresaría de ejercer roles críticos para los que no habría resonancia en la institución. Típicamente, sería un profesor por horas, cuyas principales actividades profesionales estarían fuera de la universidad.

Críticamente hay que señalar el "límite" de estas tendencias. Será necesario preparar al profesor de esta universidad modernizada y funcionalizada para que no colabore en una instrumentalización tecnoburocrática de su profesión y de la universidad misma y, en particular, para que mantenga incólume el espacio de libertad y autonomía de pensamiento ante las presiones del Estado y de las clases dominantes, empeñadas en implantar el proyecto político del neo-capitalismo dependiente que propugne el "orden y progreso" a toda costa.

Son claras, por otra parte, las responsabilidades que incumben a la universidad en la formación de sus maestros a la luz de estas tendencias, para lograr que la modernización de la docencia rompa los vicios tradicionales de la universidad napoleónica. La revitalización del proceso de enseñanza-aprendizaje es una necesidad en cualquier hipótesis de reforma universitaria y sería un error desechar las innovaciones didácticas o los esfuerzos por adecuar las profesiones al mercado de trabajo sólo porque no se inscriben en esquemas de cambio educativo y social más trascendentes. La problemática subyacente ha sido de alguna manera tratada en 2.2.

Las tendencias a favor de la Universidad del Espíritu, en segundo lugar, generarán características diferentes en el profesor: será un profesor-investigador de tiempo completo o dedicación exclusiva, que enfatizará el rigor académico tanto en la formación general como en la especialización científica, y que tendrá en la universidad su única fuente de ingresos y manera de vivir. Este profesor aceptará muchas de las medidas de modernización didáctica, se preparará además para funciones de administración académica y experimentará nuevas formas de organización del trabajo académico (departamentalización o estructuras transdisciplinarias), pero atenderá sobre todo a la preparación científica tanto suya como de sus alumnos. Propugnará por una selección más rigurosa de los estudiantes y una evaluación más atenta a los requerimientos del desarrollo de vocaciones científicas que a las necesidades del mercado profesional.

Los riesgos de este tipo de profesor-investigador son la utopía —al

aislarse de las posibilidades reales del desarrollo científico en un contexto de carencias— y el desinterés por los problemas sociales y políticos, que puede conducirlo inclusive a complicidades inconscientes en el proyecto político de las clases dominantes. En particular, su búsqueda de excelencia académica puede llevarlo a aceptar los patrones internacionales del desarrollo de la ciencia, las normas de validez y prestigio impuestas por la “comunidad científica internacional” y la “neutralidad valoral” de las tareas científicas.

La responsabilidad de la universidad para promover las tendencias positivas de este tipo de profesor consistirán principalmente en ampliar el profesorado de planta y proporcionar mayores facilidades a la investigación científica. El estímulo a las vocaciones científicas entre los estudiantes será decisivo y los programas de becas deberán ser ampliados sustancialmente. Normas más exigentes de admisión y promoción académica y un sistema de evaluación y clasificación de los profesores e investigadores serán instrumentos indispensables. Tanto en este caso como en el anterior será una ayuda importante el que las instituciones se sometan a auto-estudios periódicos y elaboren planes de desarrollo a mediano y largo plazo.

El tercer tipo de profesor, generado por las tendencias a encarnar la universidad en la problemática social, privilegia cuanto contribuya a este fin. En él predominará su rol ideológico, su sentido de compromiso y su toma de posición política. Será un profesor activo, y a veces activista, preocupado por ejercer una crítica principalmente ideológica del *statu quo*, sindicalizado, consciente de sus intereses de clase, impulsor de cambios en el gobierno interno de la institución, suspicaz y aun hostil respecto a las autoridades, solidario con movimientos sindicales y políticos externos y comprometido en proyectos de desarrollo y movilización de las clases populares. Académicamente, atenuará su preocupación por el nivel y rigor en la docencia y por la investigación sistemática, en favor de la praxis, la experiencia directa y el conocimiento dialéctico.

Los principales riesgos de estas tendencias son: la instrumentalización unilateral de la universidad para finalidades de reivindicación social o política inmediata; la indoctrinación implícita o explícita hasta suprimir prácticamente la libertad de cátedra; y el aislamiento de la función crítica respecto a las tres funciones básicas de la universidad. Su conciencia de las contradicciones de la institución en su relación con los procesos sociales puede llevarlo a una suspicacia exagerada

respecto a los servicios y apoyos que presta la universidad al orden establecido, y tenderá a rechazar como complicidad inaceptable todos los esfuerzos por adecuar la institución a los requerimientos ocupacionales.

Para las autoridades universitarias será más difícil que en los dos casos anteriores promover los valores positivos de este tipo de profesor: la búsqueda de estabilidad y orden, la oposición de intereses entre autoridades y profesores y las presiones del Estado inclinarán a ver con poca simpatía el surgimiento de esta clase de profesores universitarios y los intentos de comprometer políticamente a la institución. Será importante que las autoridades mantengan una visión clara del papel social y político de la universidad en el contexto nacional y regional —papel que, por otra parte, debe revisarse continuamente— y valoren, a la vez que orienten, las inquietudes e inconformidades de estos profesores en la impostergable lucha contra la injusticia.

Esta rápida revisión de los tipos abstractos de profesor posible sugiere la complejidad de los cambios esperables en cada contexto concreto —los cuales no verificarán, por supuesto, ninguno de estos tipos en toda su pureza. Sugiere también, para ser ampliados en la discusión, los riesgos de cada tendencia a la vez que las responsabilidades de la universidad en cada una de ellas en el futuro.

2.4.3. *Nuevas responsabilidades del estudiante*

En forma análogas, los tres grandes ejes de cambio considerados permiten reflexionar en las nuevas responsabilidades del estudiante.

La modernización académica de la universidad profesionalizante exige un estudiante más responsable de la conducción personal de su proceso de aprendizaje y mejor preparado para conformar su propio estudio y utilizar inteligentemente la variedad de recursos didácticos y la tutoría. Se requerirá también mayor participación suya en la configuración del curriculum y en la evaluación académica, incluyendo la evaluación de los profesores.

La aproximación de la docencia a los requerimientos productivos supone una mayor familiaridad de los estudiantes con el medio profesional, lo cual se logrará en parte a través de prácticas profesionales más intensas y en parte también a través del trabajo que muchos estudiantes realizarán simultáneamente a sus estudios.

El alumno además deberá ser preparado para mantenerse actualizado

posteriormente, lo cual supone que se establezcan entre él y la universidad vínculos y maneras de comunicación diferentes.

Obviamente, la formación del estudiante en un cuadro de tendencias modernizadoras está expuesta a riesgos semejantes a los señalados en el caso de los profesores. La responsabilidad de las universidades al respecto es más delicada y compleja por la multitud de influencias educativas a que está sujeto el alumno. Además de propiciar las medidas que puedan evitar la instrumentalización tecno-burocrática y el funcionalismo económico de la institución, las autoridades debieran dar especial atención a la formación de actitudes críticas en el estudiantado y, en particular, establecer sistemas de evaluación de las actitudes y valores de los alumnos. Es lamentable comprobar que, a pesar del énfasis verbal en la responsabilidad de las instituciones universitarias para formar "conciencia social" y "agentes de cambio", son verdaderas excepciones las universidades que toman efectivamente en cuenta los valores del estudiante en los procesos de admisión, promoción y valuación. Si la universidad latinoamericana se toma en serio como instancia de socialización, debiera desarrollar evaluaciones de la "esfera afectiva" con el mismo ahinco con que desarrolla la evaluación de la "esfera cognitiva". Intentos realizados en otros países² muestran que esto es metodológicamente factible.

No sólo las actitudes y valores estudiantiles ante el cambio social —inconformidad, grado de compromiso, participación política, generosidad, etc.—, sino también las actitudes requeridas por el proceso de enseñanza-aprendizaje —participación, iniciativa, relación con los profesores y autoridades, etc.—, pueden y deben ser evaluados. Y no puede invocarse que esta preocupación por el orden valoral del estudiante constituya una intromisión en su "vida privada", ya que ninguna educación que lo sea verdaderamente puede desatender esa "vida privada".

Las tendencias orientadas a la "Universidad del Espíritu", en segundo lugar, requieren un estudiante interesado en la ciencia, familiarizado con el método científico y la actitud crítica e inquisitiva. De parte de las universidades, además de prevenir los riesgos de utopía y desinterés social, señalados ya en el caso del profesor, se requiere promover mayores exigencias académicas en la admisión y promoción, facilitar el clima de investigación, estimular la vinculación de la

² E. B. Harvey y J. I. Lennards, "The university as an agent of attitude change", en *Key issues in higher education*, pp. 40 y ss., Ontario Institute for Studies of Education, Toronto, 1973.

docencia con la investigación (Cfr. supra: 2.3) y ampliar programas de postgrado de nivel riguroso. Será también importante la experimentación de nuevas estructuras de organización académica que faciliten el desarrollo de la interdisciplinariedad y que atiendan no sólo a la formación de investigadores sino de profesionales y técnicos de un nuevo tipo.³

El estudiante de este tipo de universidad requerirá especialmente un servicio de orientación para plasmar su propia "carrera de vida" y elegir de la oferta de cursos y proyectos de investigación, los que más se adecúen a sus aspiraciones y capacidades.

Por otra parte, las instituciones universitarias tendrán que colaborar en la reforma de los niveles escolares pre-universitarios, principalmente en la enseñanza de la ciencia y en la formación de profesores, pues no podrían realizar sus metas recibiendo estudiantes mal preparados. Y para estrechar sus vinculaciones con los organismos nacionales responsables de la investigación científica.

El tercer eje de cambio —la universidad comprometida socialmente— supone un estudiante crítico, politizado e involucrado activamente en proyectos de promoción y organización de las clases populares.

Las universidades debieran atender principalmente, en este caso, a los cuatro aspectos siguientes:

- la canalización de las inquietudes sociales y políticas del estudiantado, de manera constructiva, realista y efectiva (para lo cual puede ser vehículo importante el servicio social);
- la verdadera formación social y profesional, que no se suple con tomas de posición ideológica ni con el empleo superficial e irresponsable de terminología revolucionaria; el cambio social, por cualquiera de sus vías, supone análisis serios y competencia profesional y científica. (En especial debiera atenderse la formación epistemológica para preparar al estudiante a analizar los diversos supuestos de las teorías del conocimiento en que se basan las ideologías);
- la vinculación de la conciencia crítica con los estudios profesionales, de la manera sugerida en 2.2;
- el apoyo a los egresados que quieran emprender proyectos de cambio a partir de su trabajo profesional. Insinuamos aquí

³ Ver, por ejemplo, E. Jantsch, *Hacia la indisciplina y la transdisciplina en la enseñanza y la innovación*, en OECD, *Interdisciplinariedad*, México, ANUIES, pp. 110 y ss.

el vasto problema de por qué al estudiante comprometido sucede el profesional aburguesado, y la posibilidad de que la universidad proyecte sus actividades hacia la creación experimental de empresas y otras estructuras sociales que preparen germinalmente un orden social distinto.

Esta reflexión prospectiva sobre las nuevas responsabilidades de profesores y estudiantes, en coherencia con los cambios esperables, no da recetas para ninguna situación concreta. Las respuestas específicas tendrán que ser elaboradas a partir de la manera como, en cada contexto, se presenten los cambios. Lo que la reflexión sobre estos temas puede lograr no es tanto definir el porvenir cuanto, más bien, prevenir el devenir.

ASPECTOS SOCIO-ECONÓMICOS DE LAS PERSPECTIVAS PROFESIONALES EN EL FUTURO PRÓXIMO, DESDE EL PUNTO DE VISTA EUROPEO *

Por Hanns-Albert STEGER **

I) *Método de análisis socio-económico del proceso de industrialización*

El proceso de industrialización de una sociedad se puede medir. Los resultados de tal medición permitirían identificar los estilos regionales de industrialización (Alemania, Francia, Italia, Inglaterra, Estados Unidos, etc.) Para ello utilizaremos 3 ejes:

- 1) Cambios sociales;
- 2) Cambios valorativos;
- 3) Cambios tecnológicos ("ilustración tecnológica").

ad 1)

Los *cambios sociales* conducen de una preponderancia de posiciones adscritas (por nacimiento, por pertenencia a familia, raza, sexo, región, etc.) a una preponderancia cada vez más decisiva de posiciones adquiridas por esfuerzos propios del individuo (educación, partidos políticos, escalafones institucionales de la burocracia, del ejército, de la iglesia, etc.).

ad 2)

Los *cambios valorativos* conducen de una preponderancia de normas valorativas impuestas y prescritas institucionalmente (religión, ética, código de comportamiento, papel —"rol"— social), a una preponderancia cada vez más decisiva de normas valorativas controladas automáticamente por el individuo (p. ej. decisión autónoma sobre comportamiento sexual, control de natalidad, actitudes políticas, etc.).

* Trabajo presentado al Seminario de UNESCO-AIU-UDUAL-UNAM sobre "Nuevas Tendencias y responsabilidades para las Universidades en Latinoamérica".

** Profesor de la Universidad de Erlangen-Nuremberg, República Federal de Alemania.

Las sociedades intensamente industrializadas conservan esquemas valorativos formales bastante rígidos mientras que el comportamiento real obedece ya a decisiones ampliamente autónomas. El turismo ofrece un escape cada vez más importante de las contradicciones inherentes en esta situación.

ad 3)

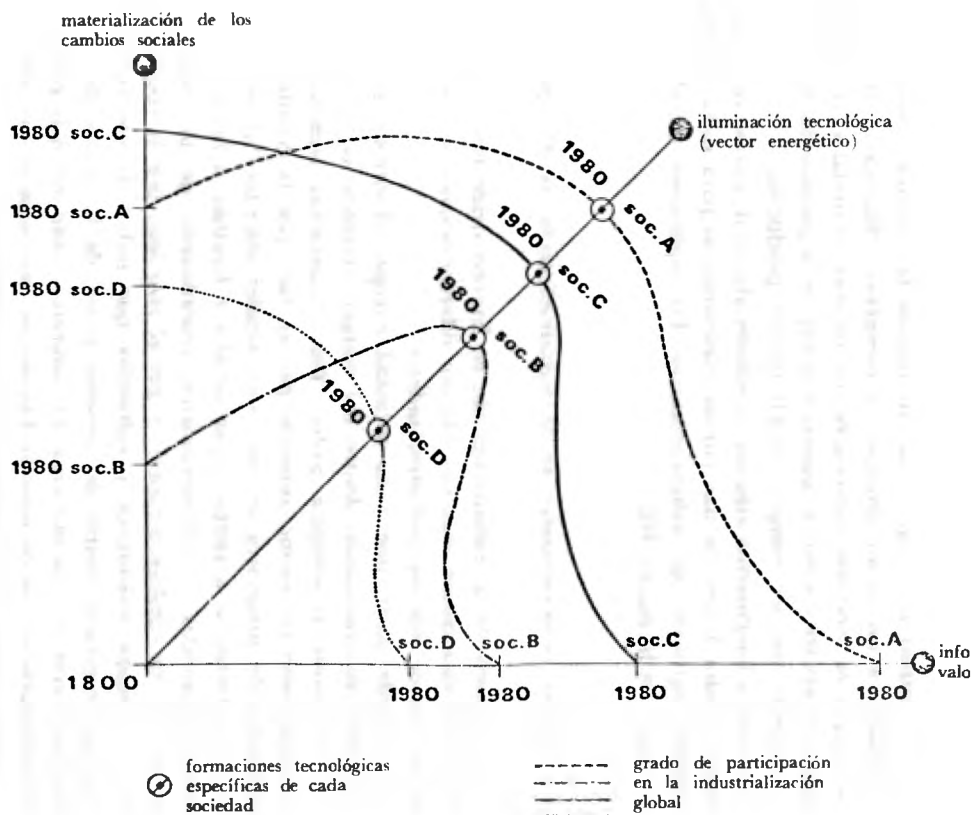
Los *cambios tecnológicos*, la “*ilustración tecnológica*” mundial, corresponden a un vector dinámico y energético (llamado “progreso”), que indica la creciente explotación de recursos materiales, la mecanización, la electrificación, la automatización de la producción industrial, el creciente uso de energía científicamente producida.

Podemos imaginarnos algunas sociedades ideales típicas, según el desarrollo de estos 3 ejes. Se dan curvas características para cada sociedad, “estilos” regionales de industrialización. Lo explicamos en el cuadro que sigue en la página 662.

II) *Estilos socio-culturales de la industrialización en Europa*

La historia de la industrialización en Europa desde finales del siglo XVII está claramente caracterizada por diferenciaciones socio-culturales en los varios núcleos industrializadores.

Se puede decir, que cada sociedad europea desarrolló su propio estilo de industrialización dentro del margen abstracto de una progresiva *ilustración tecnológica* global. Esta “ilustración tecnológica” se presenta como un vector sostenido *por un lado* por la coordenada de la eliminación progresiva de posiciones sociales adscritas “ad personam” por su pertenencia a ciertas capas sociales o familias, a favor de posiciones adquiridas —profesionalmente (coordenada de la “materialización” de los cambios sociales), y *por el otro lado* por la coordenada de los cambios valorativos y culturales que indica la concretización cultural progresiva dentro del proceso global de la ilustración tecnológica a través de una *in-formación valorativa* cada vez más profunda. Las sociedades en vía de industrialización en Europa se ubican alrededor del vector dentro del proceso de industrialización global, cada una según su especificidad socio-cultural, como se puede ver en el gráfico de la página 662. Dentro del contexto europeo, esto significa en la práctica que —desde 1800 aproximadamente— se estableció una galaxia de



sociedades en vías de industrialización, “ilustradas” tecnológicamente, reificadas socialmente, e in-formadas valorativamente en formas muy diversas entre sí.

En adelante indicamos sólo los ejemplos más característicos:

- Inglaterra;
- Francia;
- Italia;
- Alemania.

Las diversas etapas del “iluminismo tecnológico” corresponden en ciertos aspectos a las etapas del “proceso civilizatorio” de Alfredo Weber¹ y de Darcy Ribeiro.² Dada la presentación muy detallada de Darcy Ribeiro, de un esquema global completo de las diferencias tecnológicas intrínsecas inherentes en cada sociedad, podemos restringirnos a una mera mención de este vector aquí.

Más importante —en este momento— para nuestra argumentación, son las idiosincrasias socio-culturales, es decir —usando nuestro esquema como modelo— las coordenadas de la “materialización” y de la “in-formación”; sobre el “vector energético” hablaremos más adelante.

Las especificidades regionales de la industrialización dependen primordialmente de la “síntesis” social de cada sociedad, y cada síntesis depende, en sus contrastes con respecto a otras síntesis, de las experiencias revolucionarias específicas vistas y experimentadas por la misma sociedad en su historia. El horizonte socio-histórico está constituido en este sentido por las experiencias revolucionarias que constituyen el paso definitivo de una sociedad hacia la emancipación histórica. Es nuestra tesis, que una sociedad sin revolución básica sería incapaz de desarrollarse en forma independiente dentro del proceso global de la industrialización.

Para evitar equivocaciones aclaramos de inmediato, que aquí no utilizamos el concepto de Revolución en un sentido ideológico sino como término técnico que señala una experiencia colectiva después de la cual una sociedad cambia las estructuras valorativas básicas válidas para ella.³ Así la “Revolución” corresponde:

¹ Alfred Weber, *Ideen zur Staats — und Kultursoziologie*, Braun-Verlag, Karlsruhe, 1927.

² Darcy Ribeiro, *Las Américas y la Civilización*, Buenos Aires, 1969. ders., *O Processo Civilizatório*, Rio de Janeiro, 1968.

³ Eugen Rosenstock-Huussy, *Die europäischen Revolutionen und der Charakter der Nationen*, Stuttgart, 1951.

- 1) en Inglaterra a la gran rebelión iniciada por Cromwell, es decir al periodo entre 1642 y 1689 (la "Glorious Revolution");
- 2) en Francia a la Revolución francesa entre 1789 y 1815;
- 3) en Italia a la lucha entre "società politica" y "società civile" entre 1870 (ocupación del Vaticano por las tropas piemontesas) y 1929 (acuerdos lateranos entre Mussolini y el Papa);
- 4) en Alemania a la Reforma luterana, la guerra de los campesinos y el periodo hasta la guerra de 30 años, es decir al periodo entre 1517 y 1618, caracterizado por territorios estatales y universidades.

Cada una de estas sociedades desarrolla su propio estilo industrial sobre la base de estas experiencias existenciales.

Indicamos los rasgos más característicos en forma muy concentrada:

- 1) Lo distintivo del proceso *inglés* de industrialización es su orientación hacia la exportación.⁴ El proceso se vincula con una enorme concentración de inversiones de capital en el extranjero (p. ej. 58% de todas las inversiones extranjeras en América Latina en 1913 eran inversiones británicas). La importación era primordialmente de tipo agrícola.

Los empresarios se orientaron hacia mercados exteriores, no interiores; el capital *industrial* era capital familiar disponible a corto plazo, el capital financiero se dirigió hacia los territorios de ultramar.

La consecuencia de esta estructura era, que el capital inglés *no* dependía de la permanente extensión del mercado interior; tampoco tenía interés en cambios tecnológicos para diferenciar este mercado interior; y tampoco tenía un interés vital en que las mercancías con las cuales se traficó estén producidas en Inglaterra.

La idea central de la industrialización inglesa era: vender el *mismo* producto a un número de gentes cada vez más elevado (los ingleses *no* tenían interés en la diferenciación de mercados ya conquistados).

⁴ Harley L. Browning y Bryan R. Roberts, "Urbanización, transformación sectorial y utilización de la mano de obra en Latinoamérica", en: Jorge E. Hardoy et al. (ed.), *Ensayos histórico-sociales sobre la urbanización en América Latina*, CLACSO Ediciones Siap, Buenos Aires, 1978.

Era una industrialización dirigida hacia afuera, mucho más de comercio que de producción, caracterizada por el imperio sobre infraestructuras (ferrocarriles) y mercados, sin influenciar mucho en modos de producción locales.

Este estilo de industrialización era la continuación en escala mundial de la "Glorious Revolution", era ilustración tecnológica con un mínimo de materialización de cambios sociales y de in-formaciones valorativas.

- 2) Muy diferente es el estilo de la industrialización en *Francia*. El proteccionismo francés está rotundamente opuesto al libre comercio inglés.⁵ La sociedad civil quedó en grandes sectores ajena a la industrialización, la cual se consideró —en buen estilo mercantilista— asunto del Estado.

El proteccionismo mercantil y el lujo libertino se combinaron para producir un mercado interior protegido que necesitó los contactos hacia afuera solo para obtener insumos de "bienes coloniales". Werner Sombart en su libro clásico sobre "Amor, lujo y capitalismo" (1912) entró en los detalles de este proceso.

Las mercancías se distribuían en el mismo país; para facilitarlo se creó la red de canales más completa en toda Europa, que funciona hasta hoy en día: uno puede navegar alrededor del país en un gran círculo sin tocar el mar.

En forma correspondiente se organizó la industria y sus modos de producción; era una red que vinculó diferentes núcleos entre sí, como la red de canales vinculó las ciudades entre sí. Los obreros de estos núcleos se organizaron en sindicatos, nació el sindicalismo francés con sus principios de federación, rotundamente opuestos al centralismo estatal.

Las experiencias de La Revolución Francesa entre Robespierre y Napoleón se reprodujeron para organizar la industria francesa.

La revolución de la in-formación valorativa creó una industrialización con un mínimo de materialización de cambios sociales y una iluminación tecnológica mercantilizada.

⁵ Wolfgang Goroll, *Die Auseinandersetzung um Freihandel und Protektionismus in Frankreich des 19. Jhds.* Diss. Univ. Erlangen-Nuremberg, 1977.

- 3) La industrialización *italiana* reproduce claramente las dificultades de la "sociedad política" frente a la "sociedad civil": ⁶ se organizó primero una industria para la *sociedad política*, dentro de la estructura del nuevo estado nacional, sin participación de la sociedad civil. Resultó un fracaso: mientras que en Inglaterra en la segunda mitad del siglo pasado el tráfico de ferrocarriles aumentó por 70%, en Italia disminuyó en el Norte por 20% y en el Sur por 50%.

Después de la segunda guerra mundial, la *sociedad civil* organizó su industrialización, esta vez sin participación de la sociedad política, lo que igualmente condujo a la crisis del Estado.

Esta lucha entre sociedad política y sociedad civil bloqueó cualquier materialización de cambios sociales y cualquier cambio en las informaciones valorativas. La ilustración tecnológica, aislada, se frenó cada vez más, por alejarse de las bases sociales y valorativas.

- 4) Finalmente, el ejemplo *alemán*: hemos tenido en nuestro país tentativas de una industrialización en Alemania del Sur hasta la mitad del siglo pasado. Lo característico eran: la gran importancia del sector artesanal y la dispersión regional.

Hubo una relación estructural muy estrecha con la industrialización en Estados Unidos; dominaba la figura de Friedrich List (1789-1846), con su fuerte tendencia educativa (proteccionismo para fomentar equivalencia internacional).⁷

Esta industrialización fue interrumpida por la dominación prusiana. Los prusianos organizaron otro tipo de industria en la Cuenca de la Ruhr, —una industria organizada sobre el modelo estructural del ejército prusiano.

Después de la segunda guerra mundial empezó una reorientación hacia el sur a base de la industria química y electrónica, otra vez reforzando mucho las infraestructuras federativas tradicionales en el sur.

La gran industria pesada refleja el poder del Estado (Krupp), la nueva industria química y electrónica refleja el poder de las universidades tecnológicas. La diversificación de mercados ya existentes es más importante que la conquista de nuevos mer-

⁶ Antonio Gramsci, *Quaderni del carcere* (1929-1935), Einaudi Editore, Torino, 1975.

⁷ Friedrich List, *Das natürliche System der politischen Ökonomie*, 1841.

cados. La idea es producir productos siempre diferentes para siempre la misma gente.

Es una industrialización con ilustración tecnológica muy sofisticada y cambios sociales y valorativos muy marcados. Acentúa, en la tradición de la Revolución alemana protestante del siglo XVI, la educación y las universidades, transformadas en fuerzas productivas inmediatas.

III) *Análisis de la crisis estructural de las sociedades industriales de Europa Central*

El cuadro europeo presentado en la primera parte formó el “concierto” de la industrialización hasta el principio de los años 60.

Desde entonces entró en una profunda crisis, la cual —a pesar de ser básicamente la misma en toda la zona industrializada— tiene otra vez características estilísticas muy precisas.

Para comprender este proceso tenemos que concentrarnos primero en el vector de la *ilustración tecnológica*. Lo importante de él es el concepto de la energía. El origen del proceso del iluminismo tecnológico era el gran proyecto de dominar la naturaleza a través de la matematización dentro de un espacio homogéneo. La técnica es —como dice Heidegger— el fundamento sobre el cual se construyó la física moderna (según él, ella *no* es, como muchas veces se dice, un derivado de la física moderna).⁸

Así empezó un proceso de abstracción progresiva del concepto de “energía” de sus orígenes materiales (fuerzas metabólicas e hidráulicas); “energía” se convierte más y más en una abstracción tecnológica, en “power”, que a su vez se concretiza en vapor, gas, electricidad. La base originaria (agua, carbón, petróleo) se reduce a un mero producto comerciable.

El vector energético, motor de la ilustración tecnológica, dirige la industrialización mundial (en sus aspectos no regionales) hacia una abstracción cada vez más notable. De esto resulta que la operacionalización práctica de estas abstracciones en la producción industrial necesita cada vez más esfuerzos físicos, científicos y tecnológicos, lo que corresponde en la práctica a inversiones de capitales financieros e industriales cada vez más grandes: la instalación de un puesto de

⁸ Martin Heidegger, *Vier Seminare*, Klostermann, Frankfurt/Main 1977, p. 93.

trabajo cuesta cada vez más capital. La maquinaria moderna devora tanto capital que el tiempo de amortización se extiende cada vez más. Durante este periodo de la amortización, la producción queda fijada a las estructuras establecidas por la inversión hecha anteriormente. Se puede (o mejor: se podía hasta hace muy poco tiempo) enunciar el axioma: *más automatización corresponde a menos flexibilidad productiva* —la producción tiende a obligar a los consumidores a usar los productos ofrecidos y no los productos deseados, hasta que se haya pagado la inversión con las amortizaciones.

Esta estructura económica tiene consecuencias sociopolíticas y culturales inmediatas. Damos un ejemplo de la historia alemana contemporánea: como consecuencia de las enormes inversiones necesarias después de la Primera Guerra Mundial, el *costo de producción* en la producción de acero y en otros sectores de la economía nacional alemana era casi invariable como consecuencia de los pagos de amortización. Una disminución de la producción no hubiera por eso podido disminuir los costos de producción y con eso los precios de venta. En este momento aconteció la crisis económica mundial con una caída muy rápida de los precios. Entonces resultó inevitable continuar produciendo aunque fuera vendiendo por debajo del precio de costo. En todo caso el déficit sería así menor que un déficit causado por el freno de la producción, dado que por lo menos en la alternativa de seguir produciendo se aportaba a la amortización de las inversiones en cualquier medida. Ya no era posible adaptar la producción a un consumo reducido a causa de la crisis mundial.

Por el contrario: el impulso interno hacia la producción conducía a un aumento en las inversiones en el momento mismo de la crisis, lo que aumentó cada vez más la urgencia de un control estatal sobre la economía para asegurar una distribución justa de los capitales reducidos disponibles. La consecuencia era obvia: vino el momento en el cual los líderes de la gran industria alemana se vincularon políticamente con los nazis en los comienzos de los años 30, porque éstos asegurarían la distribución controlada de los capitales disponibles, bajo la condición que los nazis fuesen controlados a su vez por la industria. Eso era el esquema básico del primer gabinete de Hitler en 1933.⁹

Esta situación socio-económica hizo posible la llegada al poder del

⁹ Alfred Sohn-Rethel, *Ökonomie und Klassenstruktur des deutschen Faschismus*, ed. Suhrkamp Nr. 630, Frankfurt/Main, p. 41 ff.

nazismo, aquella alianza entre el socialismo nacional-militar y el gran capital nacional-industrial.

Nuestro axioma fundamental: *más automatización equivale a menos flexibilidad* determinó nuestra realidad socio-cultural en Europa hasta principios de los años 60. Empezó entonces la crisis ya mencionada, que está a punto de cambiar profundamente toda nuestra "síntesis" social (nuestro consenso social) en Alemania y en los otros grandes centros de industrialización europeos. ¿De qué se trata?

La *ilustración tecnológica* llegó a un punto de inflexibilidad y de saturación asfixiante. En este momento surgió un nuevo tipo de maquinaria automatizada en base a una electrónica "computadorizada" que puede por primera vez *combinar funciones aritméticas y lógicas*, es decir, que puede ejercer simultáneamente operaciones de cálculo y de decisión. Estas máquinas CNC (= computerized numerical control) operan con microprocesadores —platinos en los cuales se concentran 25 000 conexiones en un solo centímetro cuadrado. Un procesador que dirige las actividades de la máquina "estructural" cuesta hoy menos de 10 US dólares y dentro de poco costará mucho menos; es decir, prácticamente es gratuito.

Esto significa, que nuestro axioma de inversiones tecnológicas está rotundamente invertido: la producción moderna identificará más automatización *no* con *menos*, sino con *más* flexibilidad.¹⁰ Sin ninguna duda, estamos frente a la censura más trascendental en la historia de la industrialización. La industria empieza ahora a producir su propia "inteligencia técnica", para eso ya no se necesita la inteligencia "orgánica" humana.

Es decir, que la parte humana en la reproducción de la sobrevivencia emigra a un cuarto nivel:

- 1er. nivel: recolección y caza;
- 2do. nivel: producción extractiva y producción de bienes de uso (agricultura, minería);
- 3er. nivel: separación entre el hombre y sus actividades productivas (enajenación, producción industrial mecanizada);
- 4to. nivel: control de la producción industrial mecanizada y realizada por robots. Enajenación secundaria.

Las consecuencias para la industria misma son enormes y hasta el

¹⁰ Werner Pfeiffer, Erich Staudt, *Rationalisierung in der Strukturkrise*, Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Univ. de Erlangen-Nuremberg, 1978.

momento sólo calculables en parte. El cambio de calificaciones necesarias para los trabajadores es profundo: ya no se necesitarán trabajadores especializados, sino más bien técnicos para el control de las máquinas. La estructura profesionalizante de nuestros sistemas educativos no corresponde más a esta nueva situación. Las *perspectivas profesionales* han cambiado profundamente mientras que el *acceso al sistema educativo* sigue todavía a las exigencias profesionales de la situación anterior.

Mientras tanto, la reorientación de nuestras estructuras sociales está plenamente en marcha. Desaparecen todos los empleos que exigen inteligencia técnica media: para esto se autoabastece la producción misma. De la multitud de cambios que ya se han efectuado tomamos —meramente a título de ejemplo— el caso del trabajo burocrático. En este campo perderán dentro de los próximos 12 años (hasta 1990) 50% de los empleados en las oficinas de administración sus puestos de trabajo: en la República Federal serán 2.5 millones de empleados que desaparecerán de las oficinas.

Otro ejemplo de estos efectos son los robots construidos por la fábrica Volkswagen, llamados "Robby" y "Goli". Estos trabajan extendidos sobre el suelo o de pie, están fundiendo y laqueando, amontonan materiales y trabajan día y noche sin aumentos salariales. Actualmente 77 de esos robots trabajan en la fábrica. Cambios en la construcción de los coches son asimilados por Robby y Goli en pocos minutos a través de un cambio de los impulsos electrónicos (antes cada cambio costaba millones de marcos por las necesidades de adaptación de las cintas de montaje, etc.).

La empresa comenzó la producción de estos robots para la venta. En dos años, una hora de trabajo de uno de estos robots costará no más de 6 a 7 dólares. Igual función tienen los robots "Sirobot 1" y "Sirobot 2" (una pareja), construidos por la empresa Siemens.

El cuadro estimativo de las consecuencias de todo esto es el siguiente:

- 1) reducción en cifras absolutas de los puestos de trabajo;
- 2) semi-desaparición de los puestos de trabajo para trabajadores poco calificados o sin calificación;
- 3) estancamiento del número de los trabajadores y empleados de alto nivel;
- 4) aumento progresivo de las exigencias profesionales para los empleados de altísimo nivel.

Desaparece la alianza entre:

- crecimiento;
- progreso tecnológico, y
- empleo.

La necesidad urgente de cambiar la política de acceso y de profesionalización en nuestro sistema educativo y muy especialmente universitario es inmediatamente visible. Nos deben interesar por eso primordialmente las consecuencias socio-culturales en relación con la estructura profesional de nuestra sociedad y por consiguiente de las universidades. Obviamente ningún sector de nuestras sociedades europeas está preparado para contestar este reto del nuevo desarrollo: estamos perplejos, observando los derrumbes de estructuras profesionales íntegras, que acontecen súbitamente. Los *sindicatos*, p. ej., tienen que asistir a la reducción considerable del número de afiliados y con eso de su poder político; los *partidos políticos* ven desaparecer las bases de sus programas; el *sistema educativo*, las universidades, siguen produciendo egresados para profesiones que ya no existen; las *ideologías sociales* ven desaparecer las estructuras de clase acostumbradas; las *iglesias* observan una mistificación sectaria. Las gentes ya no comprenden las estructuras de las mismas sociedades en las cuales viven.

La proposición discutida actualmente en Alemania para solucionar por lo menos los problemas inminentes a través de una reducción del tiempo de trabajo de 40 a 35 o menos horas semanales es ridícula por ser no más que una cura de síntomas. Está claro: si nuestro sistema no cambia profundamente sus estructuras básicas, no se ve ninguna solución. Ésta *no* es una reflexión ideológica puesto que delante de la nueva situación desaparecen por completo las diferenciaciones tal vez posibles entre las sociedades de capitalismo monopolista y sociedades de capitalismo estatal.

Tampoco es una visión apocalíptica o utópica: estamos ya plenamente inmersos en estos procesos. El análisis se refiere a la situación actual y no a un futuro tal vez posible. Por eso se deben aplicar los cambios necesarios a un nivel mucho más profundo que el correspondiente a las ideologías.

La proposición más seria enunciada hasta el momento es el concepto de la convivencialidad elaborado por Ivan Illich en Cuernavaca.¹¹

Lo que quiere decir un nuevo modo de convivir dentro del contexto

¹¹ Ivan Illich, *Tools for Conviviality*, Harper and Row, New York, 1973.

social. Si esto para algunos parece ser utópico —ya no lo es tanto en nuestras sociedades. Hace poco tiempo la Radio de Munich emitió en la tarde un programa especial dedicado a una de las muchas ciudades medievales de Franconia. Los habitantes prohibieron la entrada de automóviles en su ciudad, pusieron los receptores en sus ventanas abiertas y sumergieron toda la ciudad en la música de Mozart. Miles de personas pasearon por las calles, se pusieron mesas y sirvieron comidas, se celebraron cumpleaños y una gran boda —era un ambiente festivo, convivial.

Hace pocos años hubiera sido imposible ni siquiera pensar en una cosa parecida. Ya hay alrededor de nosotros miles de ejemplos parecidos que hubiera podido citar.

Sin embargo, hay que entrar un poco más en los detalles del análisis científico de las alternativas propuestas. Uno de los puntos de partida más interesante son las proposiciones que recomiendan lo que se llama la “*cuaternalización*”.¹²

Nos explicamos: para cubrir las necesidades básicas en materia de nutrición, vivienda, transporte, vestido, etc., es suficiente el trabajo del 40% de los económicamente activos, como lo demostraron las economías de guerra, cuando se retiraron 60% de activos para transformarlos en soldados o productores de aparatos de destrucción. Sin embargo, la vida cotidiana continuó tolerablemente bien. Éstos 35/40% (7% de agricultores; 15% de obreros industriales; 12% de servicios) son los indispensables; los 60% restantes ejercen un trabajo social de valor secundario. El 40% produce los ingresos básicos para toda la población, inclusive para el 60% que podría sobrevivir a base de una renta pagada por el 40% (y en verdad ya actualmente viven millones de obreros llamados desempleados en esta forma, a base de “pensiones”).

El argumento de Yona Friedman sigue así: el 60% son consumidores de los productos generados por el 40%, y así devuelven esta subvención al 40%, pagándolos. Este sistema de subvenciones mutuas necesita continuamente un input de energía, que le viene del exterior, es decir del comercio exterior monetarizado, que es vital para la sobrevivencia del sistema de subvenciones mutuas.

Todos en Europa nos damos cuenta que nuestro sistema no podría sobrevivir cuando se cierran los mercados de ultramar. Y este es justamente el peligro delante del cual nos encontramos en la actualidad.

¹² Yona Friedman, “La ‘Quaternalisation’”, manuscrito, París, 26 de diciembre de 1977.

Nuestras sociedades tendrían entonces que prepararse para la situación de emergencia.

¿Cómo? Por la cuaternalización modernizada, dice Friedman. ¿Qué significa esto? Una de las consecuencias de la situación de crisis descrita antes es que todos nos damos cuenta que el instrumento tradicional de análisis societal, la división en los tres sectores primarios (extractivo), secundario (industrial) y terciario (servicios), ya no es aplicable. Falta incluir a los económicamente activos que quedan fuera de la economía monetarizada. Se propone por ende la introducción de un sector cuaternario que comprendería p. ej. a las amas de casa, los servicios sociales gratuitos (religiosos, p. ej.), los trabajadores clandestinos de los fines de semana, los vendedores callejeros, los desempleados que forman cooperativas para sobrevivir, la gente que trabaja en la agricultura urbana, etc.

La tendencia de concentrar a todos estos grupos en un sector comprensivo es llamada por Friedman "cuaternalización".

Obviamente, nuestra sociedad alemana está en vías de cuaternalización, y esta cuaternalización modernizada podría ser una solución para reorientar las fuerzas de trabajo rechazadas por la automatización moderna que produce su propia inteligencia técnica en forma de robots.

Sin embargo, surge un problema central: los adscritos al sector cuaternario se sienten rechazados socialmente. Hay que dar un prestigio aceptable para este nuevo sector. Friedman propone considerar la educación como el campo de actividades prestigiadas para el sector cuaternario. Claro está, que *no* podría ser la educación escolarizada, al servicio del sistema tradicional.

Aquí otra vez es Ivan Illich quien encontró la primera palabra para ello con su famoso lema de la "des-escolarización": se trataría de una educación alternativa, al servicio de la sociedad en su totalidad, pero radicada en el sector cuaternario.

Actualmente las sociedades europeas son conscientes de que pasa algo inaudito, se dan cuenta de que los instrumentos tradicionales ya no funcionan; temen tener que cambiar la estructura entera de sus institucionalizaciones, pero no saben formularlo. Es un momento de suspenso.

En Alemania crecen las inquietudes estructurales en todos lados, a pesar de la gente misma.

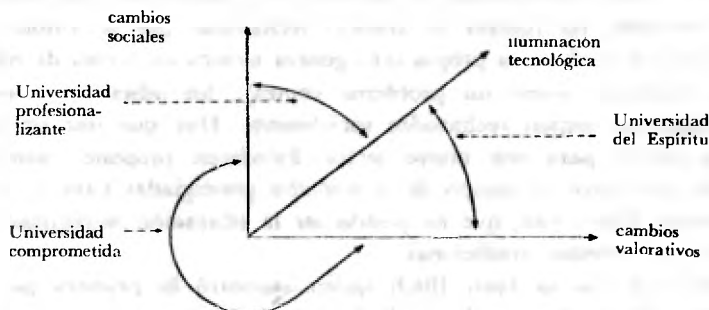
En la superficie todo va bien, pero todos sabemos que detrás de la fachada se está formando una nueva realidad social. Los derribes de profesiones y sectores económicos enteros son como los

truenos de una tormenta que se está acercando. Empezó en forma muy tímida la discusión sobre los nuevos peligros inminentes. Nuestra característica estilística en la 1ª parte de nuestra argumentación podría indicar los puntos de partida y el rumbo que podría tomar esta discusión en Europa.

IV) *Consecuencias inmediatas de la nueva situación para las sociedades industriales*

a) *Observaciones preliminares*

Para vincular nuestro análisis con los 3 ejes de la política universitaria propuestos por el doctor Latapí,¹³ hay que comprender estos ejes como “puentes” entre las coordenadas de nuestro esquema, en la forma siguiente:

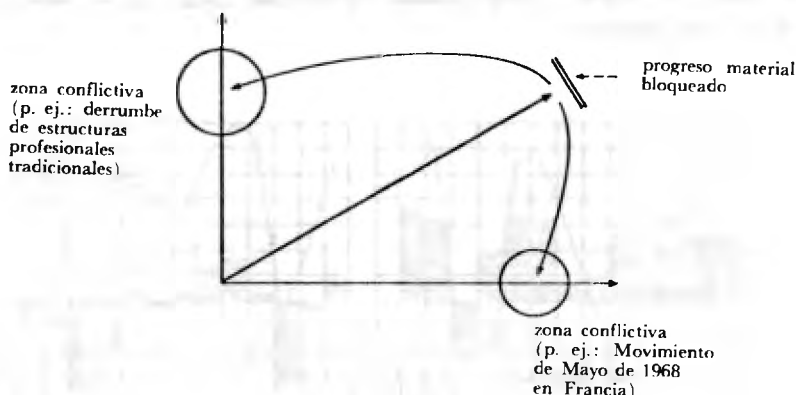


Pero esto sería naturalmente nada más que una aproximación para ubicarnos mejor en el contexto concreto de la situación latinoamericana, ya que intentamos poner de relieve las diferencias entre la situación latinoamericana y la europea/norteamericana.

En primer lugar se ve claramente que en Europa el concepto básico del vector energético, es decir el concepto del progreso, ha perdido su funcionalidad bajo el impacto de la creciente limitación de los recursos materiales disponibles, y de la problemática ecológica cada

¹³ Pablo Latapí, "Algunas tendencias de las Universidades Latinoamericanas", Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), *Universidades*, N° 73, México, D. F., jul.-sept. de 1978.

vez más alarmante en los países industriales. Se revierte el impulso progresista hacia los sectores social y valorativo, para llegar a un crecimiento social y valorativo en vez de material.



En los últimos 10 años, las zonas conflictivas indicadas constituyen una preocupación permanente en nuestras sociedades. En las Universidades tratábamos de superar estas tensiones mediante programas de interdisciplinariedad. Se vio, sin embargo, que utilizando métodos aplicables en la situación anterior, no sería posible establecer complejos interdisciplinarios de enseñanza-aprendizaje-investigación. Todos estos proyectos fracasaron en su forma originariamente prevista.

Se puede decir que en el ámbito universitario el fracaso de las ideas del 68 se visualiza a través del fracaso de los proyectos de la interdisciplinariedad, y viceversa.

b) *Explicación de los reflejos de la crisis visible en las estructuras sociales de las sociedades industriales — dos modelos de reacción opuestos: Estados Unidos y República Federal de Alemania*

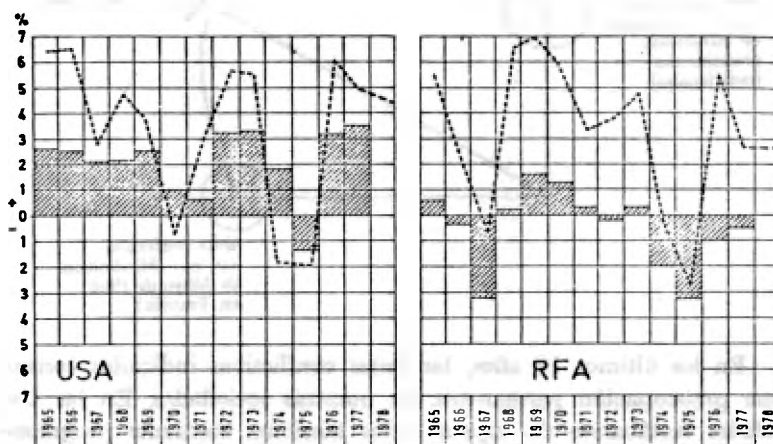
Hay varios modos posibles de reaccionar a la nueva situación. Esto se puede demostrar claramente con los ejemplos de Estados Unidos y de la República Federal de Alemania.

Para estos fines comparamos el desarrollo del Producto Bruto Social en las dos sociedades con el desarrollo del mercado de trabajo.

Reproducimos datos estadísticos publicados hace poco en el cuadro siguiente:

Mercado de trabajo (empleo) y producto bruto social

Cambios porcentuales en el empleo y en el producto bruto social en comparación entre Estados Unidos (EE. UU.) y República Federal de Alemania (RFA). (Los cambios se indican cada vez en relación con el año anterior).



Empleo:

Producto bruto social

FUENTE: Banco del Estado de Baviera, Munich, RFA, Publicado en "Sued-deutsche Zeitung", N° 189, p. 23, Munich, RFA, 19/20 de agosto de 1978.

La información que nos proporcionan estos datos es de singular importancia. Surgen a la luz dos hechos:

1. El *paralelismo* del desarrollo del Producto bruto social en las dos sociedades (con algunos desfases de uno o dos años, que no cambian la estructura);
Crecimiento del Producto bruto social entre 1965 y 1977:

EE. UU. = + 44.4%.

RFA = + 48.3%.

2. La *diferenciación* en lo que se refiere al mercado de trabajo

(empleo): el número de puestos de trabajo disponibles en Estados Unidos aumentó considerablemente; en la R. F. A. disminuyó en el mismo período notablemente.

Puestos de trabajo disponibles en el período entre 1965 y 1977:

EE. UU. = + 19.5%.

RFA = - 7.2%.

Tenemos que preguntarnos cuáles son las causas de tan sorprendente desigualdad. Una de las causas importantes son las diferencias que hay en las dos sociedades en el desarrollo de los costos salariales por pieza producida. En Estados Unidos estos costos se mantuvieron relativamente estables en los últimos años; en la RFA, al contrario, hubo un crecimiento extraordinario de estos costos. Este crecimiento fue causado por las prestaciones sociales cargadas sobre los salarios; el crecimiento de los costos salariales es entonces el reflejo de la política de bienestar social (Social Welfare State) de los últimos 20 años en Alemania.

—aa) *Aspectos específicos del caso alemán*

La política del bienestar social forzó al sector industrial de las sociedades de Europa Central a adaptar cada vez más tecnología automatizada, para economizar costos salariales y sostener su fuerza competitiva en el mercado internacional.

Podemos decir que la reducción de la fuerza de trabajo orgánica (humana) en la RFA, el desempleo permanente y creciente de trabajadores y empleados *calificados*, y la superautomatización son el precio que tenemos que pagar por la política del bienestar social. Esto se dice aquí *sin* intenciones críticas con respecto a esta política. Queremos exclusivamente poner de relieve los hechos, sin hablar en este momento sobre las concepciones y consecuencias políticas.

—bb) *Aspectos específicos del caso norteamericano*

En Estados Unidos la tecnología automatizada no está menos desarrollada; lo que es diferente, son las reacciones del mercado de trabajo. Los sindicatos norteamericanos han seguido la política de crecimiento de puestos disponibles, los sindicatos en Europa no tenían esta preocupación, porque la reducción del número de puestos disponibles se hizo a costa de los trabajadores extranjeros, importados de

Europa meridional; en vez de eso se adoptó una política de crecimiento salarial.

¿En qué forma Estados Unidos está asimilando social y políticamente la nueva tecnología? Están actuando en dos frentes simultáneamente: en los frentes interior y exterior.

Frente interior: Se propugna un aumento del comercio exterior para proporcionar más ingresos a las empresas. Se quieren obtener estos resultados a través de una devaluación del dólar.

Esta devaluación está prácticamente pagada por la zona industrial "consular", es decir, por Europa y Japón.

Damos sólo un ejemplo para indicar el tamaño de estos pagos: Sólo el banco central de la RFA tuvo en 1977 una pérdida por la devaluación del dólar, de 7.9 mil millones de marcos (= 4 mil millones de dólares) de sus reservas; en 1978, hasta el 15 de agosto, han sido otra vez 5 mil millones (= 2.5 millones de dólares). No hablamos del sector privado. Y esto pasa en todas las sociedades industriales, y, peor aún, en los países no-industriales, donde las reservas de dólares tienen aún mayor importancia económica.

Frente exterior: Si la devaluación del dólar es un fenómeno de política interior de Estados Unidos, el segundo frente está ubicado sobre todo en el tercer mundo, especialmente en América Latina. Es el frente de la "dependentización" tecnológica. Se está propugnando casi febrilmente por la industrialización automatizada en los países "consulares" no-industrializados, sobre todo en América Latina.¹⁴

Se trata de trasladar tecnología altamente automatizada a estos países, donde *no* está sometida a las restricciones mencionadas vigentes en los Estados Unidos mismos.¹⁵ Se crean zonas de tecnología con escasa o nula fuerza de trabajo orgánica (= humana) en países con crecimiento demográfico explosivo, en el momento de un decrecimiento demográfico notable en la zona industrial.

Para disminuir las tensiones demográficas, ya de por sí explosivas pero artificialmente aumentadas por la tecnología automatizada, se ofrecen procedimientos de control de natalidad veterinarios...

Se estructuran los regímenes consulares para que sean capaces de

¹⁴ Hanns-Albert Steger, "Dominación transnacional y de-cualificación regional del intelecto: la vinculación entre los regímenes 'consulares' y la reforma universitaria en América Latina", en: *Latinoamérica* Nº 10, *Anuario de Estudios Latinoamericanos*, México, D. F., 1977.

¹⁵ Elmar Römpczyk, "Internationale Umweltpolitik und Nord-Süd-Konflikt", Bielefeld, Facultad de Sociología, manuscrito de Disertación doctoral en preparación, 1978.

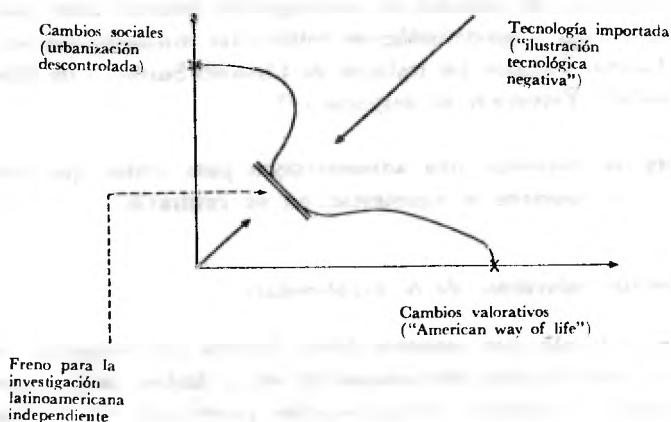
contener las tensiones (léase el informe Huntington para la Comisión trilateral sobre el futuro del sistema de gobierno democrático).¹⁶

—cc) *Observación general sobre el aspecto internacional*

Se puede decir que conjuntamente las zonas “consulares” tenemos que pagar el crecimiento ocupacional de Estados Unidos en la era de la automatización electrónica y computerizada. A pesar de las enormes diferencias estructurales entre Europa y América Latina estamos sociopolíticamente en la misma situación, conjuntamente en el mismo barco.

V) *Problemática Latinoamericana dentro del escenario general expuesto*

Si aplicamos el método analítico utilizado en esta exposición al análisis de la situación latinoamericana, llegaríamos a la transformación siguiente de nuestro esquema:



Las consecuencias de esta situación para el sistema universitario latinoamericano son más que graves. Los *tres ejes* de política univer-

¹⁶ Michel J. Crozier, Samuel P. Huntington, Joji Watanuki, "The Crisis of Democracy" Report on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission. New York University Press, 1975 (Trilateral Commission).

sitaria propuestos para el análisis por el doctor Latapí se convierten en su contrario:

- a) La *Universidad comprometida* que lucha por los cambios sociales y valorativos se convertiría, si no se establece una política en contrario, en una agencia que prepara las infraestructuras sociales propicias para la importación de tecnología ajena. Un ejemplo muy triste es el agrobusiness que se apropia de tierras previamente mejoradas por el esfuerzo social; casos ejemplares: la sabana en Colombia, el nordeste brasileño, el Bajío y el Norte mexicanos. (Para el caso mexicano: Ernesto Feder, "Imperialismo fresa", estudio sobre el mercado de fresas mexicano-norteamericano).¹⁷
- b) La *Universidad profesionalizante* que toma en cuenta primordialmente las estructuras sociales y tecnológicas, se convertiría en una agencia de enajenación cultural de la juventud, puesto que la formación profesional se orientaría en patrones profesionales pertenecientes a sociedades ajenas; sería una agencia para crear mentalidad "consular".
- c) La *Universidad del Espíritu* que tiene trato primordialmente con la tecnología y la ética investigativa, se convertiría en una promulgadora de métodos de investigación basados sobre contextos socioculturales y epistemológicos totalmente injustificables en América Latina. (Véanse los trabajos de Osvaldo Sunkel y de Edmundo Fuenzalida Faivovich al respecto.)¹⁸

Es urgente formular una anti-estrategia para evitar que todos los esfuerzos que hacemos se conviertan en su contrario.

VI) Posibles soluciones de la problemática

No es indicado que nosotros desde Europa propongamos soluciones. Estas deben hacerse exclusivamente en el ámbito latinoamericano. Sin embargo, es necesario indicar aquellos puntos que nos atañen conjuntamente a europeos y latinoamericanos.

¹⁷ Ernesto Feder, *El imperialismo fresa. Una investigación sobre la dependencia en la agricultura mexicana*, Editorial Campesino, México, 1977.

¹⁸ Osvaldo Sunkel y Edmundo Fuenzalida Faivovich, "Transnationalisation, National disintegration and reintegration in contemporary capitalism", *IDS working paper*, Nº 18, Univ. of Sussex, 1974.

ders., *The effects of transnational corporations on culture*, IDS Studies, Univ. of Sussex, 1975.

En este sentido lo más importante es redefinir las relaciones entre Universidad y concepto básico social del trabajo; hay que pensar en ayuda mutua en vez de competencia aniquilante, en solidaridad social en vez de carrierismo profesional; en tecnología controlada socialmente, que se someta a las necesidades sociales en vez de mercadotecnia dependientizante. Deberíamos conjuntamente elaborar *éticas universitarias alternativas*.

El peligro de un impacto no contrarrestado de la tecnología moderna, sea de estilo centro-europeo o sea de estilo estadounidense, es igualmente grave, y las posibles consecuencias son inaceptables para América Latina. Nuestro análisis ha puesto en evidencia que una política del bienestar social puede ser totalmente incompatible con una política de crecimiento ocupacional, dentro de los marcos de referencia que nos ofrece el escenario de la "ilustración tecnológica" actual. Hay una sola alternativa: cambiar los marcos de referencia, desechando los caminos ahora cerrados de las ideologías vigentes en la época anterior.

Cómo se cambian los marcos de referencia es asunto latinoamericano; sería falso proponer recetas desde afuera. Sin embargo, hay que pensar en las futuras perspectivas de cooperación universitaria entre nuestros diferentes sistemas universitarios.

Aquí se abre una problemática cada vez más grave con respecto a nuestro entendimiento mutuo. Con cada vez más contactos hay cada vez más dificultad de entendernos intelectualmente. El sistema universitario latinoamericano es, como el europeo y todos los otros más un sector dentro del campo educativo universitario mundial. Tiene por eso, que participar *activamente* en la discusión internacional, y no solamente que preocuparse de sus problemáticas internas y reaccionar a empujes que le vienen desde afuera. Quiere decir que tiene que hacer comprensible a los sectores dominados por la lógica industrial, que hay otras lógicas con igual derecho, que tienen que tomarse en cuenta.

El sistema universitario latinoamericano tendría por eso que seguir una estrategia doble: tiene, por un lado, que seguir adelante con su lucha contra la injusticia y con la búsqueda de la autenticidad latinoamericana, como muy bien lo describe el doctor Latapí en su exposición; pero, por otro lado y adicionalmente, tiene que procurar que se establezca en América Latina una fuerza intelectual tan importante como para constituir un poder de negociación internacional,

una "bargaining power" que asegure la independencia intelectual, sociocultural, hacia afuera.

En las universidades latinoamericanas tendrían que multiplicarse los esfuerzos para desenvolver lenguajes científicos alternativos que correspondan a la realidad latinoamericana. Sólo así se puede superar la *"ilustración tecnológica negativa"* sobre la cual arriba hablábamos. Sólo sobre la *independencia epistemológica* se puede fundar este poder de negociación internacional que tendría que participar en la discusión mundial. Una preocupación prioritaria debería ser, por eso, la formación de expertos de altísimo nivel entrenados igualmente bien en la lógica de la ilustración tecnológica transnacional, y en la lógica específicamente latinoamericana. Estos expertos deberían ejercer el rol de "traductores" e "intérpretes" epistemológicos entre los sectores transnacional y latinoamericano, con el fin de integrar activamente las preocupaciones latinoamericanas en el escenario internacional. Ésta debería ser prioritariamente la misión de centros de excelencia y de centros de estudios sobre las universidades, paralelamente con la tarea igualmente prioritaria de preocuparse de las problemáticas específicamente latinoamericanas. Sólo así se puede evitar la falsa alternativa de deber decidirse entre el camino norteamericano o europeo de industrialización automatizada.

A la luz de estas consideraciones debería discutirse la política del acceso a la Universidad y del marco profesional que se ofrece a los estudiantes.

Formular soluciones o proposiciones concretas no puede ser asunto de un punto de vista formulado desde Europa. Sólo queremos que se tome en cuenta la visión sobre la problemática latinoamericana que tenemos acá, al otro lado del Atlántico.

AIDE MÉMOIRE *

Por Fernando HINESTROSA **

Con temor de incurrir en errores, omisiones y demasías, y contando con la benevolencia de los colegas, emprendo la tarea de hacer un relato, sucinto a la vez que fiel, de las exposiciones de los varios participantes y observadores que intervinieron en este seminario de estudio de las *Nuevas tendencias y responsabilidades para las Universidades en América Latina*", organizado por la Asociación Internacional de Universidades y la UNESCO, dentro de su programa conjunto de investigación en educación superior, bajo el patrocinio de la UDUAL y con la hospitalidad de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Las actas, con el estudio de base y las contribuciones producidas a lo largo de los debates, serán objeto de publicación ulterior, de modo que esta presentación anticipada y sobre la marcha, tiende, como su propio título lo indica, a recoger las ideas y conceptos sobresalientes, ora por su propia importancia, ora por su acogida o su rechazo generales, con prescindencia de su origen, a manera de memorando para los concurrentes y de visión panorámica para quienes interesados en la materia y el certamen, quieran contentarse con un cuadro resumido de inquietudes, propósitos y aspiraciones de la educación superior en esta área geopolítica, objeto de interés reconocido, oportuno, de las instituciones organizadoras del certamen.

Fraccionando el tema en cuatro sectores: I. *Nuevas tareas para la Universidad y nuevas responsabilidades para los maestros y los estudiantes*; II. *Ampliación del acceso y cambiantes oportunidades de empleo*; III. *Orientación de los estudios profesionales*; y IV. *Preparación para investigación y desarrollo de los estudios de postgrado*. Su tratamiento estuvo precedido de un estudio juicioso y profundo, elaborado a propósito por el doctor Pablo Latapí, Director de Prospectiva Universitaria, con sede en México, D. F., cuyas apunta-

* Leída en el acto de clausura del Seminario, celebrado en el Salón de actos de la UDUAL, 1º de septiembre de 1978.

** Rector de la Universidad Externado de Colombia y miembro del Consejo Directivo de la UDUAL.

ciones constituyeron un marco de referencia continuo que encausó la discusión con orden lógico y precisión conceptual.

Ciertamente y como era apenas obvio y deseable, a lo largo de las disquisiciones estuvo presente el alma latinoamericana en su *ethos* universitario, manifestando en una preocupación rayana en la angustia, en ocasiones desesperada, por las injusticias sociales y estado de dependencia que padecen los distintos pueblos del continente, cuya rendición es tenida como función primordial de la Universidad institucionalmente y por medio de sus profesores, sus estudiantes y sus egresados, dentro de un compromiso con los valores morales que se profesan y cuya vigencia constituye una aspiración común.

El conocimiento y la discusión de los distintos problemas se vieron enriquecidos en cada oportunidad con los informes de los participantes sobre la situación de sus respectivos países, lo cual contribuyó a captar parejamente diferencias y coincidencias, no sólo entre las naciones del continente latinoamericano, sino entre éstas y las de otras regiones, y a obtener una visión más de conjunto, con arreglo a la cual, América Latina, dentro de sus particularidades y características, aparece como parte de un movimiento transnacional, sector de la universalidad en la cual está insertada y con la que debe integrarse, buscando metas, estilos y cauces propios, antes que mediante la adopción o trasplante de patrones o modelos ajenos, por prestigiosos y eficaces que se muestren en sus medios de origen, y aumentando de esta forma el peso de su voz y su poder de negociación en el ámbito internacional. Dentro de una reflexión crítica de la Universidad enclavada en su propio medio político, económico y social, en un esfuerzo de análisis y de aplicación a problemas acuciadores, privó la visión prospectiva, dentro de los contrastes de Universidad esperada, a veces temida y Universidad deseada, con una carga emocional y ética insoslayable y análisis y proyección de la realidad presente como secuencia de un desarrollo histórico específico.

I

En torno de *las nuevas tareas para la Universidad y las nuevas responsabilidades para maestros y estudiantes*, y con llamada de atención a la presencia de los contextos políticos actuales y de tendencias ciertas en curso, se pusieron de relieve tres ejes de cambio: 1) modernización de la Universidad profesionalizante; 2) promoción de la llamada

Universidad del espíritu, caracterizada por su privilegio de la investigación; y 3) respuesta a la problemática social con crítica de las estructuras sociales injustas y acción de cambio.

No obstante el reconocimiento general de contar con elementos suficientes de diagnóstico y el anhelo expresado de buscar medios para poner en práctica las soluciones delineadas, la deliberación se orientó predominantemente en el ámbito teórico, con apremio por las definiciones y los planteamientos ideológicos.

Advirtiendo el mérito de la clasificación de las universidades que trae la ponencia, según el acento puesto por ellas, ora en la formación y capacitación profesional, bien en la investigación y la creación cultural y artística, ya en la crítica de la sociedad y de sí misma para promover el cambio deseado, y sin perjuicio de que cada cual manifestara su predilección, al compás de su pensamiento personal y de la situación imperante en su país, fue apreciable el consenso sobre la necesidad de trabajar hacia una universidad polivalente, que cumpla simultáneamente todas esas tareas, que como alguno anotó, no son nuevas en sí, pero que adquieren realce y significado mayores en la actualidad, cuando se plantea la búsqueda de un nuevo orden internacional que impulse el desarrollo de los pueblos y su concordia basada en la justicia, en forma global, con promoción de todas las capas de la población, respetando los valores de los individuos, de las comunidades, comarcas, países y regiones, en un proceso endógeno, conforme a las declaraciones de principios surgidas en el seno de la UNESCO y adoptadas universalmente.

Partiendo de la base de la relación orgánica existente entre la Universidad y la sociedad, como quiera que aquella es expresión del sistema social y axiológico, como también del rol ideológico y aun político de la Universidad, y a despecho de quienes ansiosamente desearían que la acción correctiva y renovadora de la Universidad traspasara el plano académico, la generalidad de los participantes hizo énfasis en la necesidad de preservar la autonomía de la Universidad y de asegurar su respetabilidad institucional.

Oportunamente se evocaron las vicisitudes de la Universidad mexicana en el ejercicio de la autonomía en los pasados cincuenta años, y pronunciamientos de ilustres rectores suyos en el sentido de que "la lucha entre lo político y lo técnico impide a la Universidad realizar sus fines, rebaja la calidad de los profesores, de sus enseñanzas, de sus programas y en consecuencia, la preparación de sus alumnos" y de

que “la violencia es condenable en todas sus formas y manifestaciones, porque intenta suprimir la libertad de los centros educativos al deteriorar su imagen frente a la sociedad”.

Además se puso de presente que si bien, “los universitarios, en cuanto ciudadanos, pueden participar en la política, en la forma y términos que garantiza la legislación del país, en cuanto miembros de una institución de cultura, deben contribuir al engrandecimiento de ella, velar por la defensa de su autonomía y estudiar los problemas nacionales y proponer soluciones para éstos”.

En el mismo orden de ideas se sostuvo que aunque la formación de profesionales no sea la misión primordial de la Universidad, su afirmación de los valores de la enseñanza y el aprendizaje frente al mundo circundante y la obtención de niveles de excelencia en esos campos constituyen un primer paso en su camino prolongado y continuo para cumplir con las demás tareas, acicateada por los estímulos de la explosión demográfica, la exigencia de implantar nuevas profesiones y producir ciencia y tecnología, y por las tensiones sociales que en ellas se proyectan con resonancia mayor.

En fin, se anticipó la inquietud de la incorporación de la Universidad en los planes nacionales y regionales de desarrollo, a propósito de lo cual se manifestaron tendencias diversas, desde la incorporación de la Universidad a la planificación socialista y su identificación con ella, hasta el tomar la Universidad la delantera en la planificación, en los países en donde no se ha esbozado aún un plan nacional, pasando por distintas formas de planeación concertada u orientadora, y sin olvidar los mecanismos de alianzas sociales, en primer término con los centros de producción, que hagan más auténtica y eficaz la acción de la universidad y que proyecten más intensamente a la institución sobre la sociedad, con apertura al diálogo y a la comprensión con otros sectores sociales, incluso habida cuenta de la variabilidad de las relaciones de armonía y contradicción entre la Universidad y el Estado.

A propósito del profesorado, y siguiendo las clasificaciones y encarecimientos del trabajo de base, el análisis reflejó la mentalidad expuesta sobre la institución. De todas maneras se destacó la importancia que tanto en el campo académico, como en el ámbito moral tiene el que el profesorado, por su dedicación y por su afección, viva la universidad y vivifique su trabajo con la investigación, que es, en últimas, la que define a la universidad, la realiza, la transforma y la capacita para el ejercicio cabal de su función crítica.

A la postre, pareció surgir la imagen del profesor como docente, investigador y crítico social, con responsabilidades morales propias que van más allá de las solas tareas académicas.

Acerca del profesorado se manifestaron también como temores fundados, los riesgos, evidentes no sólo en América Latina, de que intereses internos, sectoriales o estamentales, entren en conflicto con los fines propios de la Universidad o entorpezcan su cumplimiento, con amenaza de la autonomía, delante de lo cual hubo coincidencia en pro de que, sin desmedro del consenso y la armonía indispensables para la vida universitaria, ésta se regule en todos los aspectos con criterios estrictamente académicos.

A la pregunta qué estudiante debe formar la universidad, la respuesta general fue la de que la responsabilidad principal de aquél es su dedicación al estudio, como un deber suyo para con la sociedad a la que pertenece y de la cual se deriva su oportunidad cultural. Puntualizando con énfasis que la universidad se ha de preocupar por los conocimientos y destrezas del alumno, se puso de relieve que quizá deba hacerlo en forma más destacada, por inculcarle inquietudes por la realidad de su país, solidaridad con las necesidades de las grandes mayorías y conciencia o ética de servicio, espíritu que puede impulsarse con labores de extensión desde el comienzo de la carrera y con la propia orientación, contenido y método de los planes y programas de estudio.

II

El tema de la *"ampliación del acceso y las oportunidades cambiantes de empleo"* se trató a partir de la afirmación del principio de que la educación constituye un derecho humano y social básico, de manera que el Estado, la comunidad y los distintos grupos deben procurar la ampliación y equiparación de las oportunidades educativas en todos los niveles, sin perjuicio de que en la práctica, por las necesidades del desarrollo y la escasez de los recursos, privilegien ciertos niveles y especialidades, dada su correspondencia con los apremios y anhelos nacionales y regionales, pero sin cegar los restantes.

El planteamiento anterior fue reiterado específicamente en cuanto se refiere a la educación superior, y más precisamente a la universidad, señalándolo como una tradición política latinoamericana.

Delante del desafío que ha venido afrontando la Universidad Latinoamericana en las dos últimas décadas, por el aumento descomu-

nal de la demanda social, para el cual, indudablemente no estaba preparada, y que habrá de continuar a un ritmo no predecible con certeza, y luego de la precisión de sus causas: crecimiento demográfico, migración del campo a la ciudad, incorporación creciente de la mujer y de capas más amplias de estratos bajos y aún marginales, necesidad de educación continua, y después de comparar lo ocurrido en los distintos países del Continente con el proceso en los de otras latitudes, se examinó el fenómeno en sus implicaciones sociales, a la vez que internas.

Aún cuando desde el punto de vista social, aquella presión es apenas natural como producto del desarrollo de nuestros países, no obstante la expansión de la matrícula en la forma mayúscula y acelerada que denuncian las estadísticas, el número de universitarios en América Latina es proporcionalmente menor al de los países más avanzados. Dicha presión, satisfactoria en cuanto ampliación de oportunidades a una base demográfica más extensa, en lo que atañe a la institución universitaria, produce disfuncionalidad y agravación de las tensiones. La universidad se ve compelida a improvisar docencia, lo que se traduce en abatimiento de los niveles, con crecimiento de la deserción y frustraciones de sus anhelos de excelencia y de las expectativas de realización personal de sus egresados.

Así se produce contradicción entre la necesidad de abastecer cultural y profesionalmente la demanda de grandes masas y la de preservar la calidad de los estudios y asegurar la formación del espíritu crítico y de servicio del estudiante, sin que sea mucho lo que quepa esperar en este sentido de la utilización de formas no tradicionales de educación.

Se comentó cómo la selección para el ingreso a la universidad cualquiera que sea el sistema que se adopte, no es más que un obstáculo adicional en una carrera larga, en donde obran numerosos factores, tales como los niveles social, cultural, económico del hogar y académico del estudiante y la región de su origen, aparte de otros ética y políticamente reprobables, cual se señaló en el Seminario recientemente celebrado por la AIU en Halle.

Con ese mismo antecedente se indicó que, existen dos actitudes en cuanto a la educación: considerarla como un valor en sí, a disposición del individuo, prescindiendo de sus proyecciones ocupacionales inmediatas o futuras, y tomarla como un derecho que debe ir apareado con el derecho al trabajo, de modo que por consideraciones

sociales, solo pueda otorgarse en la medida de las necesidades y solicitudes establecidas en la planeación, con certidumbre de su aprovechamiento laboral.

El caso es que, como varios participantes lo mencionaron, el desarrollo tecnológico y la creación de nuevas plazas de trabajo son más costosos que la expansión educativa; que las llamadas carreras cortas, respecto de las cuales no hay aún precisión conceptual ni experiencias satisfactorias, con ser una necesidad cada vez más urgente, no han tenido ni el acogimiento ni la extensión debidas, y que a más de que no existe la coordinación indispensable entre los sectores empleadores y la Universidad, las indicaciones de aquellos no son del todo valederas, confiables y oportunas.

A ello se agregó, resaltando los juicios emitidos en la ponencia, que la universidad debe preocuparse por atender las aspiraciones de la comunidad en sí, y no apenas las de los sectores con mayor vocería y poder de influjo, en oportunidades superfluas y contrarias a las de las grandes mayorías, y por lo mismo ha de ponerse en guardia frente a la demanda de profesionales que, si bien llenan funciones para el crecimiento económico, poco contribuyen a un desarrollo social.

Delante de las alternativas esbozadas, a saber: considerar el desempleo y el subempleo como un problema del cual participa la universidad, pero cuya solución no es de su incumbencia y que tampoco la afecta directamente, pues ella lo estabiliza y funcionaliza al punto de hacerlo social y políticamente manejable, habida consideración de la globalidad y riqueza de sus funciones propias; asignar a la universidad la preparación del personal calificado, en la medida y con los caracteres dispuestos por la planificación estatal, con selección de su parte y alguna opción de los aspirantes, como sucede en los regímenes socialistas; y una involucración más directa de la Universidad en la planeación, que llega a su colaboración con las autoridades respectivas en su diseño, y contempla su acercamiento a los centros de creación y decisión del empleo, y la orienta a buscar salidas laterales, como las carreras cortas y la educación media diversificada, el grueso de los pareceres, con variedad de matices, se inclinó por esta última opción.

Adicionalmente se destacó la conveniencia de que, desde temprano se adelante una divulgación apropiada de las diferentes posibilidades de educación postsecundaria, con indicación de las habilidades reque-

ridas por cada cual y los campos de su desempeño respectivo, y orientación vocacional, acompañada luego de consejería, para perfilar mejor los rumbos de los aspirantes y aliviar la carga pesada de la deserción.

Paralelamente a la formulación de estas inquietudes, se hizo notar cómo, la naturaleza de la producción moderna conduce a un incremento de la automatización de los procesos, unido a su mayor flexibilidad, lo cual repercute adversamente en las posibilidades de empleo: reducción en cifras absolutas de los puestos de trabajo no calificado, congelación de los de alto nivel y aumento de los requisitos y calificaciones de los de nivel máximo, con derrumbe de las estructuras de empleo y riesgo de que las universidades continúen produciendo profesionales para actividades obsoletas u obsolescentes, dentro de cambios cuyas consecuencias rebasan los conflictos ideológicos. Coyuntura ésta que impone a la América Latina la búsqueda de conceptos y empeños propios: del trabajo, de la reestructuración de la sociedad, de la adquisición de poder de negociación internacional y de la adopción y creación de tecnología controlada por su contexto social y sus sistemas valorativos.

III

La orientación de los estudios profesionales se examina en la ponencia con el enfoque de un dilema entre el funcionalismo económico de las profesiones y la crítica de la sociedad, adelantada desde la crítica de las propias profesiones, tomadas como estructuras sociales, cuyo análisis debe adelantarse en pos de posibles reformas que, dentro de los márgenes del sistema, refuercen los procesos deseables de cambio tecnológico, económico y social, y aún de generación de nuevas fuentes de empleo en maneras distintas del ejercicio y la atención de otros grupos sociales.

Dentro de dicho enfoque se mencionó la transformación que experimentan las profesiones en su concepción y práctica, al pasar el centro de posibilidades del ejercicio liberal al ejercicio institucional, y la necesidad de que la universidad responda al interrogante ineludible de si está preparando los profesionales que requiere la nación en el número, la especialidad y las condiciones apropiadas.

De nuevo se advirtió la imposibilidad de aislamiento de las casas de estudio, a pretexto de conservar su autonomía y el apremio de su acción coordinada con los centros de producción y planeamiento, para

el diseño de planes y programas de las carreras, tanto de las tradicionales como de las nuevas.

También, dentro de este criterio, se encareció a atender simultáneamente la actualización y el remozamiento de las carreras tradicionales, para incorporar a ellas los avances científicos, tecnológicos y metodológicos, y la apertura de otras que el contexto social y económico, igual que la intuición y la iniciativa de la Universidad vayan aconsejando establecer, concertadamente y como resultado de reflexión madura, aún a contrariedad de las posibilidades inmediatas del empleo.

No dejó de preocupar la interrogación de si la gama de profesiones que cubren las universidades es excesiva de por sí y en función de las necesidades nacionales, con peligro de repetición de esfuerzos y de despilfarro de recursos exiguos, y a la luz de lo que el espectro profesional, ocupacional y científico pudiera aconsejar como preferible, en el sentido de una formación profesional menos especializada, con tendencia a una mayor flexibilidad y adaptabilidad del egresado a circunstancias cambiantes, en lo que se denominó un macroprofesionalismo.

Análogamente surgió la inquietud de que los planes y programas de estudio se orienten más a las necesidades nacionales y locales y a la obtención del espíritu de servicio del estudiante y el profesional, tan reiterada en el curso del Seminario, y se demandó la concreción del trabajo académico universitario a las licenciaturas, el postgrado y la investigación. Alguno sugirió prospectivamente la conversión de la Universidad en un centro de estudios superiores, consagrado a la formación docente, la especialización, el "recyclage", la maestría, el doctorado y la consultoría, con estudiantes profesionales.

Regresando al trabajo base, y aceptando el escaso poder renovador de la universidad por la ubicación y el sometimiento prontos de sus egresados a las condiciones del mercado, se excluyeron, sin embargo, las actitudes tanto de conformismo, como de derrotismo y de ilusión de un cambio mayúsculo e intempestivo, en favor de una posición equidistante, concorde con la misión académica, intelectual de la universidad.

Atinadamente se recalcó que la Universidad debe responder a las aspiraciones sociales, lo mismo que a las expectativas individuales, y que para ello ha de preocuparse vivamente por la preparación de sus profesores, con énfasis parejo en su especialización y en su entrenamiento metodológico, por elevar el rendimiento estudiantil, y porque

los currícula concuerden con las necesidades sociales y del estudiante, teniendo siempre presente su responsabilidad social, manifiesta en la eficiencia de su trabajo, del que debe dar cuenta a la comunidad que, como contribuyente de la inversión que se hace de sus impuestos, exige su retorno en servicios eficaces.

IV

El Seminario acogió con encomio la ponencia en torno del “*desarrollo de los estudios de postgrado y la preparación para la investigación*” en cuanto a análisis de la materia, clasificación de los niveles y grados y formulación de requisitos y finalidades.

Así, y con información reciente y viva de la situación actual, se insistió en considerar los estudios de postgrado y la investigación como anhelo legítimo de una Universidad que busca ser tal y su propia identidad, asediada por una gran demanda social de estudio, por su imperativo propio de proyectarse como un sistema orgánico y funcional sobre la sociedad, y por ascender al cuarto nivel académico pero, teniéndolos al mismo tiempo como un proceso laborioso, continuo y complejo, que demanda personal altamente calificado y devoto, un clima propicio y financiamiento cuantioso o, en otros términos, la llamada “masa crítica”.

Por eso mismo fue preciso practicar una distinción tajante entre los buenos deseos y la realidad, que impone la contemplación de las posibilidades ciertas de aquellos estudios y trabajos en la universidad, y la adopción de estrategias para su iniciación, avance y consolidación, con pasos firmes y todo rigor.

Sobre los estudios de postgrado fue evidente el consenso alrededor del imperativo de cuidar la solidez y seriedad de sus bases, en la secuencia de especialización, maestría y doctorado, con determinación de sus requisitos y propósitos, y definición de los títulos y grados, dentro de las equivalencias internacionales para que cumplan con su función genuina y evitar la apertura de programas puramente nominales, repetitivos de los estudios del tercer ciclo.

Tales esfuerzos, se dijo, deben tener necesariamente un contenido volcado sobre los problemas nacionales y regionales, son de suyo útiles en cuanto conducen a una calificación más alta del personal docente e investigativo de la Universidad y del que necesitan los aparatos de producción y administración del Estado y la empresa, y prestigian a la institución. Empero por sus mismas exigencias intrínsecas y costos,

demandan la cooperación de sectores distintos de la Universidad y la solidaridad entre las varias universidades de la nación y del área, encarecida y exaltada por todos los asistentes, y de las cuales se mencionaron varios ejemplos alentadores.

Pasando al terreno de la investigación, en primer término se precisó el significado de dicha actividad, distinguiendo, de un lado la verdadera investigación, caracterizada por su creatividad, de la investigación secundaria o trabajo de recopilación y divulgación, y de otro, entre la preparación para la investigación, con el conocimiento adecuado de los métodos y la adquisición de hábitos de análisis y crítica, y la formación de un ambiente propicio para la labor de quienes, con vocación, aptitud y experiencia hayan de dedicarse a ampliar las fronteras del conocimiento. Seguidamente se indicó que ambas tareas que han de ser interdisciplinarias, competen a la universidad, con acento especial en la última, dentro de la cual es manifiesto el peligro de que el pensamiento emigre en solicitud de campo adecuado para la reflexión y el trabajo metódico que le es indispensable.

Sin olvidar las diferencias obvias entre investigación fundamental e investigación aplicada y la variedad de las características suyas de acuerdo con la materia, se anotó que la investigación plantea problemas de distinto orden, tales como el dominio de técnicas, información bibliográfica nutrida y actual, claridad sobre las perspectivas de empleo de sus resultados, suficiencia de recursos, respaldo administrativo y justificación.

De otra parte se mencionó el hecho de que, si bien la investigación exige autonomía institucional y libertad personal, de por sí tal independencia está referida por el contexto social, económico y político. Y por esa vía, se llegó a la consideración de que las posibilidades mismas de la investigación y, sobre todo, la determinación de su objeto, temas y fines concretos, depende en mucho de la política científica de la nación, cuya determinación no es del resorte de las universidades, pero en cuya formulación sí deberían ellas participar.

Posteriormente se denunció la situación de América Latina en este campo, al tenor de la disparidad de grado de desarrollo de los distintos países: casos de programas antiguos, sistemáticos y en progreso; casos de antecedentes importantes interrumpidos, a lo menos en cuanto se refiere a su ubicación en la Universidad; casos de preparativos e iniciación recientes; casos, en fin, en los cuales la investigación es todavía una esperanza remota.

Señalando a la América Latina como un continente relegado, se indicaron como exigencias propias: la orientación de sus recursos y esfuerzos investigativos a satisfacer necesidades reales de la región, en función de sus sociedades y de las grandes mayorías de éstas; la búsqueda de patrones y métodos propios; la determinación de cuál es la ciencia que requieren el continente y sus universidades; y cuáles son los problemas característicos que deben ser investigados, de conformidad con una estilística sociocultural de la región.

De América Latina se demanda, según una expresión final, una visión universal y una participación activa y no meramente reactiva, crear un ambiente adecuado para que los cuadros de investigadores que retornan del exterior adquieran capacidad y tengan oportunidad reproductiva, y un esfuerzo mancomunado, cooperativo y leal, que alcance el reconocimiento internacional a sus esfuerzos científicos, le dé personería ante los organismos que auspician la investigación, y la hagan partícipe de la transferencia vertical y horizontal de tecnología. En tanto que las universidades latinoamericanas han de obrar con el rigor suficiente para adquirir y conservar confiabilidad por la seriedad de su trabajo, y el tino y el carácter debidos para, advirtiendo el sentido y la orientación de la investigación, discriminar el compromiso de ésta, y optar por la investigación para la liberación y la independencia con repudio de la investigación que acentúa la dependencia.

* * *

Concluido el relato del Seminario, séale permitido al cronista expresar su reconocimiento por la confianza con que se le distinguió; y recoger el sentimiento unánime de gratitud hacia las entidades organizadoras y patrocinadoras del encuentro, en especial para con las autoridades de la Universidad anfitriona, exponentes magníficos de la pujanza cultural y de la generosidad de la nación mexicana.

Durante una semana meditamos y deliberamos con espontaneidad y exigencia mutua sobre problemas fundamentales de nuestra universidad, y manifestamos francamente aspiraciones, esperanzas, angustias y dolores sentidos con fe en el pueblo latinoamericano, persuadidos de que las soluciones tienen que partir de nosotros mismos, estimulados por el apoyo y la competencia de los demás países, combinando la seriedad y la regularidad del trabajo con la imaginación y la audacia.

DISCURSOS PRONUNCIADOS EN EL ACTO DE
INAUGURACIÓN DEL SEMINARIO EN EL PALACIO
DE MINERÍA

PALABRAS DEL DOCTOR ROGER GAUDRY,
PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN
INTERNACIONAL DE UNIVERSIDADES (AIU)*

Señor Presidente;
Señor Secretario de Educación;
Señor Rector de la UNAM;
Distinguidos invitados;
Damas y caballeros:

Es un placer para mí, como presidente de la Asociación Internacional de Universidades y como copresidente del Comité Directivo del Programa de Investigación UNESCO-AIU de Educación Superior, darles la bienvenida.

Por muchos motivos le damos una importancia especial a este seminario, pero debo ser breve y sólo mencionaré tres de estos motivos: primero, el tema que se tratará enfocará la atención sobre problemas que, aún cuando específicos del escenario latinoamericano, tienen sus contrapartes en otras regiones y en otros continentes.

En segundo lugar, la integración del seminario es el resultado de una empresa de cooperación entre los organismos gubernamentales y académicos que trabajan juntos en forma singular, a preocupaciones que son regionales y, al mismo tiempo, ampliamente internacionales en su naturaleza. En tercer lugar, para la AIU en particular, es una gran oportunidad la que nos brinda la Universidad Nacional Autónoma de México y la Unión de Universidades Latinoamericanas para fortalecer nuestros lazos directos con tantas instituciones miembros en la parte del mundo que se caracteriza por el interjuego de la preocupación de las raíces tradicionales de siglos anteriores, y la conciencia de que hay que enfocar los cambios sociales que se suceden rápidamente y el progreso económico.

No hay necesidad de hacer hincapié en la importancia del tema

* Versión estenográfica de la interpretación del idioma inglés al español.

que se les ha invitado a discutir. Tienen un documento de trabajo excelente y no sería adecuado que yo quisiera agregar algo más a lo que ya dice. Sin querer desalentarlos en ninguna forma, sin embargo quiero decir algunas palabras sobre la dificultad extraordinaria de la tarea que tienen por delante en la etapa actual de la historia de la humanidad.

Hasta hace una década parecía relativamente fácil definir las nuevas responsabilidades de las universidades en la mayor parte del mundo; en general se consideraban como la fuente de la energía intelectual necesaria para que actuaran como combustible para el desarrollo económico, principal objetivo tanto de los países en vías de desarrollo como de los desarrollados.

Las universidades debían producir nuevos conocimientos científicos y tecnológicos, y al mismo tiempo adiestrar a personas que pudieran utilizar con eficiencia esos conocimientos. El desarrollo económico, la eliminación del hambre, la miseria física, la frustración mental, son prioridades presionantes en muchos países del mundo; pero mientras tanto, hemos llegado a reconocer que el crecimiento, tal como lo expresa el producto nacional bruto, algunas veces se realiza a un alto costo humano.

La preservación del patrimonio cultural y la protección del ambiente físico, son prioridades que aún cuando no superan el imperativo del desarrollo económico, sí se convierten en problema difícil y multidimensional, y con la conciencia creciente de la amenaza a las raíces mismas de la vida humana, han surgido nuevas aspiraciones que, debido a que con frecuencia eran vagas y desarticuladas o expuestas violentamente, son difíciles de comprender e interpretar la profundidad de su significación.

Esta debe ser la preocupación de todas las sociedades, pero particularmente del órgano más elevado del pensamiento, o sea la universidad. Esta es la tarea y el desafío a que tienen que enfrentarse y contribuir durante el seminario. Quizá los problemas tienen que ser formulados antes de ser resueltos, y uno de nuestros predicamentos actuales es la dificultad de encontrar fórmulas que hagan justicia a todos los factores complejos que tienen que ver con estos problemas.

Es sólo a través de la constante cooperación, una cooperación interdisciplinaria, interpersonal e interinstitucional, que podemos hacerles frente. Este seminario —y aquí llegó al segundo punto— es un ejemplo único y singular de tal cooperación.

La UNESCO —un organismo intergubernamental— y la AIU —un organismo universitario— han sido socios durante veinte años en un programa conjunto de investigación, y ambos han encontrado recompensas. El seminario es parte de este programa, pero además se ha beneficiado del apoyo activo y muy valioso de uno de los miembros asociados de la AIU, la Unión de Universidades Latinoamericanas y una de sus instituciones miembros, la Universidad Nacional Autónoma de México.

La presencia en este recinto, del Presidente de México y del señor Secretario de Educación, elocuentemente expresa el interés que el gobierno de México tiene en esta empresa. Por consiguiente, este seminario es en sí expresión de un patrón de cooperación que es de valor ejemplar.

Como presidente de una asociación y dedicado totalmente a la cooperación, me complace tener esta oportunidad de participar, y quiero dar las más expresivas gracias a todos los que aquí se encuentran. Nuestra gratitud para la Universidad Nacional Autónoma de México y al doctor Soberón, tanto como rector de la UNAM como presidente de la Unión de Universidades de América Latina.

La UNAM ha desempeñado un papel importante en la vida de la AIU, y fue la sede de la asociación durante su tercera conferencia general efectuada en 1960; no el hogar de la entidad legal, sino del organismo integrado por representantes de universidades miembros de todas partes del mundo, que sólo encuentra expresión total durante estas conferencias generales.

Nos complace estar de nuevo en este hogar y volver a saludar a antiguos amigos, en particular al secretario general, el doctor Efrén del Pozo.

A nivel institucional, desde luego la AIU no hace diferenciación entre los miembros asociados, pero las relaciones personales son muy importantes y debo confesar que algunos como individuos somos muy parciales a la Unión de Universidades de América Latina porque la identificamos con la persona del doctor Del Pozo. Le doy las gracias cordialmente a nombre de la Asociación Internacional de Universidades.

DISCURSO PRONUNCIADO POR EL DOCTOR GUILLERMO
SOBERÓN, RECTOR DE LA UNAM Y PRESIDENTE
DE LA UDUAL

Señor Presidente de la República;
Distinguidas personalidades de la mesa de honor;
Universitarios:

Es para mí motivo de gran satisfacción ofrecer la bienvenida, en nombre de la Universidad Nacional Autónoma de México y de la Unión de Universidades de América Latina, a las personalidades que se han dado cita con motivo de este Seminario, para ocuparse de las tendencias de la Universidad Latinoamericana. Al saludar a los muy distinguidos participantes, miembros de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, de la Asociación Internacional de Universidades y de la propia Unión de Universidades de América Latina, les auguro como resultado de sus labores, los fructíferos y orientadores señalamientos que la educación superior demanda.

Puedo decir que esta reunión tiene un especial significado para la Universidad Nacional Autónoma de México, como lo tiene para las demás instituciones de cultura superior del país y de América Latina.

Por cuanto respecta a nuestra Universidad, debo subrayar que quienes hoy llegan a ella la encuentran inmersa en uno de los procesos más saludables por los que pueda transcurrir la vida de una institución de cultura: el de su propia renovación y el de su proyección a diferentes ámbitos.

Amplio es el horizonte actual de la Universidad. En lo interno hemos dado pasos fundamentales y hacia el exterior nuestra acción se ha ensanchado significativamente.

Hemos dicho que la Universidad posee cualidades que le permiten adaptarse a los cambios sociales; también hemos señalado que es dueña de recursos culturales que le hacen posible, incluso, promover esos cambios. Ser dinámica y creativa son características que la Universidad de México se ha dado. Para cumplir con esta tarea de auspiciar el cambio y de preservar la esencia y vitalidad de la Universidad, hemos adoptado políticas de renovación académica y jurídica.

Como entidad cultural autónoma tenemos el deber de ensayar e implantar modelos académicos que nos permita alcanzar más altos niveles de desarrollo con mejores posibilidades de utilización de los

recursos disponibles. A la vez, entendemos que es necesario actualizar nuestra organización institucional y hacerla compatible con los nuevos requerimientos de la comunidad. Mal podríamos preconizar la pertinencia del cambio social si nosotros mismos no estuviésemos decididos a impulsar el cambio universitario. Ser protagonistas y no meros observadores, es el propósito de los universitarios. Una cultura y una ciencia de vanguardia es lo que cultivamos; las proclividades conservadoras riñen con nuestra tradición y lastran nuestro destino. No hablamos del cambio y de su necesidad por rutina; lo hacemos por convicción. No postulamos dogmas; ofrecemos hechos.

Nuestra institución, con doscientos setenta mil alumnos, acoge el 20% de la población nacional de bachillerato, al 22% de la correspondiente a licenciatura y al 78% de la de posgrado. También contamos con un tercio de la infraestructura nacional de investigación.

Hemos adoptado programas de descentralización que involucran a la investigación y a la docencia. En 16 puntos de la República hemos fincado, solos o con algunas colaboraciones, núcleos de investigación, y en más de cincuenta zonas del área metropolitana del Valle de México se localizan centros docentes y de extensión. En seis campos: Ciudad Universitaria y las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales, se ofrecen 54 opciones de carreras profesionales. En estas últimas Escuelas; además, la Universidad ha implantado sistemas interdisciplinarios con una estructura matricial que representa, entre nosotros, un necesario proceso de renovación.

Así, la Universidad Nacional Autónoma de México ha pasado a ser, más allá de una institución de educación superior de tipo convencional, un complejo sistema universitario. Quienes se sorprenden por nuestra magnitud pierden de vista nuestros recursos, nuestras formas de organización y los niveles que abarcamos.

Hemos mantenido el firme propósito de vincularnos con las instituciones de educación superior del país, del continente y del mundo entero.

En el nivel nacional hemos suscrito, en los últimos tres años, diecisiete convenios bilaterales de intercambio académico y estamos por formalizar cuatro más. Nos complace sobremanera haber asistido, recientemente, a la suscripción de un convenio, de carácter regional, entre 5 universidades estatales; convenio que representa un paso definitivo para la estructuración del plan nacional de educación superior que ahora se formula bajo los auspicios de la Secretaría de Educación Pú-

blica y con la participación directa de la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México.

También contamos con otros medios de extensión que nos permiten mantener una presencia académica en la comunidad nacional. Nuestras prensas mantienen el más elevado nivel de producción bibliográfica y de publicaciones periódicas especializadas en el país; las actividades artísticas y culturales —para las cuales incluso estamos construyendo uno de los mayores centros culturales del orbe— dan cuenta de un quehacer creativo de gran magnitud; la utilización de medios masivos de comunicación, como la radio y la televisión, para mostrar los afanes y realizaciones cotidianas de los universitarios, ofrecen testimonios de que el trabajo interno trasciende nuestros muros y se inscribe como un capítulo de la historia de los mexicanos.

Parte fundamental de la política de hermanarnos con universidades de otros países es nuestra relación con la Asociación Internacional de Universidades, en cuya fundación participó la UNAM de manera decidida, y con la Unión de Universidades de América Latina, a la que la UNAM ha brindado tan amplio apoyo como sus recursos lo permiten, para que funcione aquí su Secretaría General Permanente. De los veintidós acuerdos internacionales de intercambio académico y cultural suscritos a partir de 1965, catorce se celebraron en los últimos cinco años.

Los frutos de ese proceso de comunicación estrecha con otras instituciones nacionales y extranjeras no son una utopía; forman ya parte de una estimulante realidad y constituyen la base para empresas de mayor alcance. Esto lo demuestran las centenas de estudiantes extranjeros que cursan estudios superiores en esta Universidad y de egresados nuestros que actualmente perfeccionan sus conocimientos en el extranjero, y los miles de exprofesores y alumnos de otras universidades mexicanas que llevan cursos de adiestramiento y especialidad en nuestras aulas.

El próximo año habremos de celebrar un importante aniversario: el trigésimo de la fundación de la Unión de Universidades de América Latina. Será esa una ocasión propicia para ratificar lo que ya es parte de la conciencia de todos los universitarios latinoamericanos: la necesidad de estrechar vínculos e incrementar esfuerzos comunes, de suerte que la hermandad de nuestros países se vea realizada a través de sus universitarios. Esta ha sido una de las preocupaciones que han caracterizado a la acción universitaria latinoamericana de las últimas

tres décadas y que, sin lugar a dudas, ya ha permitido alcanzar trascendentales resultados.

También en 1979 conmemoraremos el cincuentenario de la autonomía de esta Universidad. Será una feliz oportunidad para aquilatar las conquistas de muchas generaciones que se entregaron a la Universidad y la convirtieron en la realidad que hoy es. A quienes tenemos el privilegio de recibir el legado de casi 50 años de ilusiones, luchas y realizaciones, nos corresponde la ineludible obligación de vigorizar la vida universitaria, para que los afanes pretéritos de muchos mexicanos no queden trancos y para que las esperanzas de los que luego se hayan de incorporar no se frustren injustamente.

Sin educación el trabajo no fructifica, la libertad no se ejerce, la independencia no se consolida. Sin educación no hay destino. Por eso, hablar de educación, y de educación superior, es aludir a la más importante y, paradójicamente, a la más vulnerable, de las funciones sociales. La más importante, en tanto que de la extensión y la calidad de la educación dependen la extensión y la calidad de los servicios públicos, así como los mayores y mejores resultados del trabajo y del aprovechamiento de los recursos naturales, con un sentido de justicia social; la más vulnerable, toda vez que urgencias más obvias se nutren a expensas de su desarrollo y que tentaciones innobles se precipitan para coartarle sus expectativas.

La educación superior es condición de progreso. El bienestar de los pueblos no es mensurable con las engañosas cifras del crecimiento económico, que frecuentemente ocultan o disfrazan inequitativos mecanismos de distribución de la riqueza; es mensurable, sí, cuando a lo que se atiende es a la distribución del saber. No es pueblo fuerte el que mucho gana, sino el que más sabe. La justicia es un valor de la cultura, no del dinero.

Es natural que la fisonomía de la educación superior cambie, según su propio entorno. Y es natural, asimismo, que la actitud nacional hacia los centros universitarios también sea distinta según las respuestas que éstos ofrezcan a las expectativas más generalizadas. De aquí que en cada latitud existan problemas y soluciones diferentes, si bien es posible afirmar que muchos de esos problemas son afines y muchas de esas soluciones son comunes.

Dura es la lucha que México libra contra el analfabetismo, y dura es la que ahora tenemos que dar para que la sola alfabetización no se convierta en una etapa insuficiente del proceso cultural del país. Tan perni-

cioso para la salud social es que haya mexicanos ajenos a las primeras letras, como que no haya opciones académicas avanzadas para que, quienes ya alcanzaron los primeros peldaños, puedan utilizar el aprendizaje escolar en actividades técnicas o profesionales de las que se beneficien todos. En México la educación no puede ser patrimonio de cada persona; la educación exige una cuantiosa inversión y representa, por lo mismo, el esfuerzo social de un pueblo que aspira a tener, en cada educando, un agente transformador, no un usufructuario privilegiado. Por eso el estudiante que no estudia y el maestro que no enseña, defraudan la confianza de un pueblo tan esperanzado como necesitado, y faltan a la responsabilidad social e histórica que tienen asignada. La educación como ficción es un atentado.

Es por todo lo anterior que la Universidad Nacional Autónoma de México suma, con gran entusiasmo, su mejor esfuerzo al de la UNESCO, la Asociación Internacional de Universidades y la Unión de Universidades de América Latina, para examinar los problemas universitarios de nuestro hemisferio. Los universitarios de América Latina aspiramos a materializar el sueño histórico de nuestros pueblos: la libertad y la solidaridad, como etapas superiores de nuestro desarrollo.

Por último, me cumple agradecer al Maestro Universitario, Lic. José López Portillo, Presidente de la República, su presencia, una vez más, en este recinto de su universidad, con motivo de este acto inaugural que traduce, además por su vocación universitaria, su interés, muchas veces manifiesto, por la educación superior, en la que él ha militado. A quienes han de participar en el seminario, expreso entusiastas votos por los felices resultados de los trabajos que realicen.

"POR MI RAZA HABLARÁ EL ESPÍRITU"

DISCURSO DEL DOCTOR JAGBANS BALBIR, REPRESENTANTE DEL DIRECTOR GENERAL DE LA UNESCO *

Su Excelencia señor Presidente de la República;
Su Excelencia señor Secretario de Educación Pública;
Excelencias, Rectores de las universidades y de las instituciones de enseñanza superior;

* Versión estenográfica de la interpretación del idioma inglés al español.

Señor Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México;
Señores Presidente y Secretario General de la Unión de Universidades
de América Latina;
Distinguidos invitados;
Damas y caballeros:

Es un honor singular para mí el transmitir a ustedes los mejores deseos del doctor Amadou Mahtar M'Bow, Director General de la UNESCO, en ocasión de este Seminario sobre Nuevas Tendencias y Responsabilidades para las Universidades en América Latina.

Es un gran privilegio para mí el tener esta oportunidad de participar en este Seminario y transmitir los saludos más cordiales del Director General de la UNESCO a las autoridades gubernamentales y académicas de México y a todos sus colegas que hicieron todo lo posible para organizar, en la forma excelente en que lo hicieron, este Seminario.

Traigo un voto de gratitud por el tiempo y el esfuerzo que los participantes han acordado dedicar a las deliberaciones de esta reunión. Mi gratitud especial para el doctor Soberón, en su doble capacidad de Rector de la Universidad Nacional Autónoma de México y presidente de la Unión de Universidades de América Latina.

El doctor Del Pozo, distinguido Secretario General de la Unión de Universidades de América Latina, merece una mención especial por su calidad y su gran esfuerzo.

Este Seminario marca un paso más hacia la realización de la cooperación interuniversitaria en esta región. Esta cooperación es el motivo vital de la acción internacional de la UNESCO en el campo de la educación superior y su contribución al enriquecimiento de los individuos, el bienestar de la sociedad, el desarrollo de las naciones y, sobre todo, para promover la comprensión y la paz internacionales.

Durante muchos años, de hecho desde el principio de su existencia, la UNESCO ha estado haciendo esfuerzos metódicos para promover la cooperación en el mundo, dentro de su área de competencia. Basa el desarrollo de la cooperación regional en principios que son universales en su naturaleza y alcance. Dándose cuenta de que el papel de la universidad en el desarrollo nacional y en la cooperación regional está siendo cuestionado y discutido, el programa de la UNESCO en la enseñanza superior se centra en torno del papel de la universidad dentro de la sociedad. Así hemos sabido que la Décimosexta Sesión de la Conferencia General de la UNESCO, que se efectuó en Nairobi en

1976, aprobó un programa de mediano plazo, de 1977 a 1982, que fue establecido en torno de varios objetivos y cubre muchos problemas importantes para la sobrevivencia, el desarrollo y el bienestar de la humanidad.

Es nuestra tarea, en nuestra Organización, estudiar estos problemas y, si es posible, ayudar a su solución.

Me parece a mí que el tema central y el elemento innovador del plan es la dimensión humanista del desarrollo, complementario al desarrollo material y económico de la sociedad y de sus individuos. Es dentro de este contexto que la Organización ve la cooperación de las autoridades mexicanas para hacer posible los programas de la UNESCO —para la educación, la ciencia y la cultura— y efectúa, conjuntamente con las demás organizaciones, este Seminario en México, para aunar la experiencia académica y que tengan su influencia sobre las distintas áreas de desarrollo.

En esto, los programas de la UNESCO hacen una contribución única a los programas que efectúa esta propia organización y la Asociación Internacional de Universidades con todas las demás universidades y Estados-Miembros.

Es adecuado dar las gracias por la cooperación que nos ha brindado la Asociación Internacional de Universidades y, a través de ella, a sus miembros asociados.

Mi tributo al señor Gaudry, presidente de la AIU, y al Secretario General de la misma, quien es un colega muy amable. Ambas personas han participado entusiastamente en la preparación de este Seminario.

Permítame, señor Presidente, limitar mis comentarios adicionales a unas cuantas actividades recientes de la UNESCO que se relacionan con el desarrollo de la educación superior en la región.

Gracias a la generosa cooperación de este Estado-Miembro de la UNESCO se efectuó una reunión regional sobre grados académicos en América Latina y el Caribe. La primera reunión del Comité Regional se efectuó en Panamá. Bajo los auspicios del Programa de Educación Superior de la UNESCO, una misión de tres asesores visitaron Perú en 1975 para ver los cambios en las instituciones de acuerdo con las formas adoptadas por la educación superior en ese país. Pero hay que mencionar muy específicamente la decisión de la UNESCO de crear un Centro Regional de Educación Superior para la América Latina y el Caribe. Este Centro, inaugurado por el Director General de la UNESCO, en Caracas, en enero de este año, en presencia de

Su Excelencia el Ministro de Educación, ha sido establecido por la amable invitación y el generoso apoyo del Gobierno de Venezuela. Va a ayudar a las instituciones de educación superior con eficacia, así como a todas las instituciones y los individuos de la región, para quienes la educación superior y la cooperación regional han sido su principal esfuerzo. Va a enviar documentación e información en una forma sistemática. El Director, un científico social de renombre mundial, Enrique Oteyza, que se encuentra entre nosotros hoy, ya ocupa su puesto de Director del Centro.

Efectuar este Seminario en México, por consiguiente, es un recordatorio importante del hecho de que este Continente ha tenido una larga y rica tradición de cooperación e integración regional, particularmente en los campos científicos y académicos —si hemos de dar total validez a este hecho—, en comparación con las actividades científicas en otras partes del mundo.

El Seminario de hoy va a discutir problemas serios en un momento de la historia en que la ciencia y la tecnología son tan necesarias para el desarrollo de la humanidad, como su interacción dentro del contexto de ricas tradiciones y diversidades culturales tan características de este gran Continente y particularmente de este gran país.

El documento de trabajo preparado por el distinguido educador mexicano Pablo Latapí, a quien agradecemos su esfuerzo, seguramente estimulará pláticas útiles sobre problemas determinados y las perspectivas de la educación superior en la América Latina.

Se espera que la composición internacional de la participación hará posible que las instituciones de educación superior sean receptivas a las tareas que constituyen un desafío para el futuro.

Mantengo la convicción que en vista de la rica y variada experiencia que representan, con éxito llevarán la tarea que han aceptado.

Señor Presidente, en nombre del Director General de la UNESCO le doy las gracias, una vez más, por su presencia aquí hoy, que ha ampliado la importancia de este Seminario. Espero que las deliberaciones de este Seminario trasciendan las fronteras del país y de la región, justificando la universalidad de la misión de las universidades en todo el mundo.

PALABRAS DE FERNANDO SOLANA, SECRETARIO DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Señor Presidente de la República;
Señor Presidente de la Asociación Internacional de Universidades;
Señor Presidente de la Asociación de Universidades de América Latina;
Señor representante de la Organización de las Naciones Unidas para
la Educación, la Ciencia y la Cultura;
Señores Rectores;
Señoras y señores:

Bajo el patrocinio de la UNESCO, de la Asociación Internacional de Universidades y de la UDUAL, se reúne en México un distinguido grupo de educadores para discutir los grandes problemas de las universidades latinoamericanas y reflexionar sobre su futuro.

Nuestras universidades, particularmente las que tienen responsabilidad pública, enfrentan hoy situaciones sin precedente.

La universidad tradicional era una casa de distinción, en donde se cumplían con más o menos rigor las tres funciones clásicas de enseñanza superior, investigación científica y difusión de la cultura. Pero hace mucho que la universidad pública dejó de ser casa de cristal. Hoy es, por el contrario, área abierta a los conflictos sociales, a la lucha ideológica y también —y la distingo— a la lucha política.

Al abrirse como foro de la polémica, la universidad se ha acercado a la entraña misma de la sociedad. No es ya el sitio de las élites. En la universidad pública latinoamericana se está en el corazón mismo de la conciliación y del conflicto, de la unidad y de la disidencia; del temor y de la esperanza de la sociedad.

En esa misma atmósfera se desenvuelve la acción de los gobiernos responsables, decididos a avanzar por la vía del desarrollo y la justicia. Por ello, y al margen de prejuicios e ingenuidades, universidad y Estado recorren caminos distintos, pero paralelos. Y las soluciones que hallen uno y otro servirán a ambos.

De ninguna manera podría atribuirse la responsabilidad de los problemas universitarios sólo a las universidades. Lo que ocurre hoy, es un cambio de las condiciones sociales de una rapidez y rudeza sin precedente en la historia.

El alcance de los modernos sistemas de comunicación —fenómeno mundial—, y el tremendo crecimiento de la población —fenómeno de las zonas menos desarrolladas—, han precipitado los cambios y las in-

quietudes sociales de nuestro tiempo. Y cuando ambos —comunicación masiva y crecimiento poblacional— se dan en el contexto de sociedades polarizadas por la mala distribución de la riqueza, se agudiza la atmósfera de conflicto, y las universidades encuentran mayor dificultad para cumplir con seriedad y rigor sus programas educativos y científicos.

Sin embargo, esta es la realidad en la que tenemos que actuar. Y digo “tenemos” porque no es sólo problema de las universidades sino también de los gobiernos. Así es, en la mayor parte de América Latina, el medio en que hemos de desarrollar nuestra acción. Así está la sociedad a la que tenemos que servir para orientar su transformación hacia situaciones menos desiguales, capaces de aumentar la riqueza a la vez que se corrige la injusticia y se aseguran los mínimos de bienestar a todos.

Las universidades requieren políticas y estrategias adecuadas a los nuevos problemas. Necesitan dinamismo, imaginación, audacia y habilidad excepcionales. Porque es indispensable que sean capaces, a la vez, de enfrentar las demandas que presenta hoy la sociedad, sin mengua de la calidad de sus funciones básicas de enseñanza e investigación. Sólo así podrán preservar una posición directiva en la transformación de nuestras naciones.

Cada país habrá de hallar sus soluciones. En México buscamos las nuestras. Antes que nada hemos resuelto preservar, y fortalecer con el ejercicio cotidiano, la autonomía universitaria. Y dentro del marco que ella establece se trabaja por superar la etapa de las decisiones aisladas para procurar encontrar soluciones comunes a todas las casas de estudio, vistas como un sistema, *heterogéneo y abierto*, sí pero responsable, como un todo, de la educación superior y de buena parte de la investigación científica del país.

Nuestras casas de estudio, agrupadas en la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Enseñanza Superior trabajan, con la participación de la Secretaría de Educación Pública, en el establecimiento de un sistema único de planeación universitaria.

Lo primero que han decidido es ya no seguir creciendo de manera agregada, anárquica y acrítica. El sistema debe responder a la demanda social, pero no para repartir más y más certificados, sino para formar auténticos profesionales.

Para ello, hay que crecer racionalmente y sin detrimento de la calidad. Todos ustedes saben las dificultades que este objetivo plantea. Pero hay que hacerlo. Y ello será más fácil previendo que im-

provisando; sumando voluntades en proyectos comunes, que pretendiendo la ya imposible solución individual. La demanda social y la necesidad del aparato productivo, son nacionales. Por eso se procura hallar una solución general a la educación superior, con el más absoluto respeto a las diferentes ideologías y a los usos predominantes en cada una de nuestras universidades.

Sólo dos cifras para dar idea de la magnitud de nuestro problema: hace un par de años la matrícula en educación superior era del orden de medio millón de jóvenes. En cuatro años más, duplicada, pasará el millón. Por ello, no se puede seguir creciendo aislada y espasmódicamente como respuesta a la demanda inmediata o a la presión anual. Se necesita prever el crecimiento a mediano y largo plazos, como sistema nacional, en donde se repartan responsabilidades y esfuerzos de manera equilibrada.

En este empeño se trabaja actualmente. Se ha decidido que el mecanismo que establezca las estrategias de crecimiento sea dinámico; no se trata de elaborar un plan inflexible de desarrollo, sino de establecer un sistema permanente de planeación, de previsión y de toma de decisiones racionales para ese crecimiento. Obviamente, el mecanismo establecido por la ANUIES es participativo: todas las casas de estudio, desde las más pequeñas hasta las mayores, dan su punto de vista y apoyan su voluntad de racionalización, para llegar a conclusiones que beneficien al sistema y a sus partes.

Los hechos sociales trazan una senda a los gobiernos responsables. Y a un lado, distinto pero paralelo, corre el camino propio de las universidades.

Nos corresponde realizar el mejor esfuerzo, para ponernos resueltamente en la posición de vanguardia que nos permita orientar y canalizar esta creciente y mejor informada población, hacia formas de convivencia más justas, más ordenadas y más libres. Toca a los gobiernos evitar que se desborde la corriente, llevándonos a la anarquía o al totalitarismo. Toca a las universidades crecer, sin que se deteriore la calidad de sus tareas académicas fundamentales, ni se dispersen el esfuerzo y los recursos que la misma sociedad dedica a formar sus cuadros de profesionales e investigadores.

Graves problemas los de los gobiernos latinoamericanos responsables. Y los de las universidades latinoamericanas. Problemas que aquí habrán de analizarse en los próximos cinco días, a la luz de la vida social y política de nuestro tiempo y de nuestra geografía.

El Gobierno de México se congratula de que tan importante análisis se lleve a cabo en esta nación, en esta ciudad y en esta casa, sede, durante siglos, de empeñosas actividades al servicio de la educación superior y de la investigación científica.

Sean ustedes bienvenidos a nuestra patria. Y que la reflexión que inician ayude a esclarecer el camino por el cual habrán de avanzar, no sólo en su tarea académica, sino en la acción social y política, a la que tienen que atender, inevitablemente, de una manera o de otra, los sistemas universitarios contemporáneos.