

CARLOS TÜNNERMANN BERNHEIM

DE LA UNIVERSIDAD Y SU PROBLEMÁTICA

Diez ensayos

UDUAL
LB2325
784

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

**DE LA UNIVERSIDAD
Y SU PROBLEMÁTICA**

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

UNION DE UNIVERSIDADES DE AMERICA
LATINA. CENTRO DE INFORMACION Y
DOCUMENTACION UNIVERSITARIAS.

25
1980

CLASF. _____

ADQ. 300

PROC. VIVIANI DOUBL

FECHA 18-VII-80

PRECIO DONACION



CARLOS TUNNERMANN BERNHEIM

DE LA UNIVERSIDAD
Y SU PROBLEMATICA

Diez ensayos

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

UNIÓN DE UNIVERSIDADES DE AMÉRICA LATINA

MÉXICO, 1980

Primera edición: 1980

DR © 1980, Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, México 20, D. F.

DIRECCIÓN GENERAL DE PUBLICACIONES

Impreso y hecho en México

ISBN 968-58-2747-8

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Nota introductoria | 7 |
| 1. De la universidad y sus misiones | 11 |
| 2. Problemática fundamental de la educación superior contemporánea y principales tendencias innovativas | 23 |
| 3. La educación general en la universidad contemporánea | 49 |
| 4. Planeamiento universitario y autonomía | 71 |
| 5. Alternativas de planeamiento universitario: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México | 87 |
| 6. Bases para una reforma universitaria integral | 105 |
| 7. Ciencia, técnica, sociedad y universidad | 119 |
| 8. La investigación en la Universidad Latinoamericana | 133 |
| 9. La interdisciplinariedad | 165 |
| 10. El nuevo concepto de extensión universistaria y difusión cultural ... | 173 |

A la Unión de Universidades de América Latina, que encarna los más altos y generosos ideales de los universitarios latinoamericanos en torno al ser y destino de la Universidad en esta parte del mundo, en ocasión del trigésimo aniversario de su fundación y en memoria de su ilustre secretario general doctor Efrén C. del Pozo.

C.T.B.

NOTA INTRODUCTORIA

Los trabajos que reúno en este libro fueron escritos en el transcurso de aproximadamente una década. Aunque su redacción fue motivada por diversas circunstancias, todos ellos tienen en común su estrecha relación con aspectos claves de la problemática universitaria, principalmente la de América Latina, que desde hace muchos años constituye tema de mis preocupaciones. Hay, pues, en ellos un hilo conductor, que les da unidad y que justifica su publicación en un volumen. En la presentación de los trabajos se sigue un orden temático, procurando ir de los aspectos más generales a los más particulares de esa problemática. De ahí que la obra se inicie con una reflexión sobre la naturaleza de la universidad y sus misiones en la sociedad contemporánea, de manera particular en la sociedad latinoamericana actual. Se reconoce que en los países subdesarrollados las universidades se ven precisadas a asumir responsabilidades y realizar cometidos que no siempre aparecen entre las tareas de las universidades de los países avanzados. La llamada función social adquiere así características particulares entre nosotros y deviene rasgo definitorio del quehacer de nuestras casas de estudio. Ligada con ella y como máxima expresión de su calidad de centro de pensamiento independiente, se halla la función crítica y reconstructiva que a la universidad le incumbe cumplir para coadyuvar al proceso de transformación de nuestras sociedades.

En el siguiente trabajo se analizan los problemas más relevantes que afectan a la educación superior y las principales tendencias innovativas que se proponen renovarla para que responda mejor a las exigencias de la sociedad de nuestros días y a la naturaleza interdisciplinaria del conocimiento actual.

El tema del lugar de la educación general en la universidad contemporánea es analizado en el siguiente ensayo, en el cual no sólo se examina la evolución del movimiento en pro de la educación general sino que se reconoce el papel que ésta desempeña en la formación de todo universitario, desde luego que la sociedad requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia cultura general que le permita actuar como hombre culto y crítico para encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea.

Los tres trabajos que siguen están consagrados al tema del planeamiento universitario. A través de ellos se examina y supera la antinomia que pareciera existir entre los conceptos de planeamiento y autonomía, referido principalmente a la autonomía de las universidades y su participación en los

procesos encaminados a planear el desarrollo general económico y social. Se

expone también, como una alternativa de planeamiento universitario, el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México, donde se están ensayando nuevas modalidades de organización y trabajo académico para hacer frente a los problemas más angustiosos que aquejan a nuestras universidades, no siendo el menos grave el acelerado crecimiento de las matrículas. En esta universidad el crecimiento ha sido transformado en factor de cambio, capaz de inducir reformas estructurales y la introducción de métodos de enseñanza que permitan hacer frente a las nuevas responsabilidades, sin acudir a medidas restrictivas ni sacrificar la calidad de los programas. Esta sección consagrada al planeamiento incluye también un esquema de bases para una reforma universitaria integral, que fue elaborado como documento de discusión para el Seminario de Reforma Universitaria de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, iniciado en 1972 e interrumpido a mediados de 1974.

El trabajo intitulado "Ciencia, Técnica, Sociedad y Universidad", fue escrito para fundamentar el actual Programa de Desarrollo Científico y Tecnológico de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA). Muestra el papel de la ciencia y la tecnología en el contexto de sociedades subdesarrolladas y dependientes. Ligado con este trabajo se halla el ensayo siguiente, dedicado al estudio de la situación de la investigación científica en la Universidad Latinoamericana, en el cual se analizan las posibilidades que tiene su arraigo en nuestro acontecer universitario.

La interdisciplinarietà, como forma contemporánea de ejercer el oficio universitario, es el tema del trabajo que sigue en la colección. Esta se cierra con una exposición acerca del nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural, tal como se desprende de la discusión sobre la naturaleza de esta importante función universitaria y el carácter de comunicación e interacción entre la universidad y la sociedad que debe presidirla. Como puede verse, el contenido de los trabajos incluidos en este volumen justifica el título que hemos querido darle: "De la universidad y su problemática". Creemos que los diez estudios que lo integran apuntan al análisis de aspectos básicos de la naturaleza de la universidad, de sus funciones primordiales y de los problemas que en la actualidad representan su mayor desafío.

Esta obra está dedicada a la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), con motivo del Trigésimo Aniversario de su fundación. En realidad, nada más justo que así sea, pues como podrá comprobarse por la lectura de los trabajos aquí reunidos, estos deben mucho a los valiosos aportes doctrinarios que la UDUAL ha hecho en el decurso de sus treinta

años de existencia a la teoría de la Universidad Latinoamericana, a través de sus numerosas conferencias, asambleas, seminarios y estudios.

Es, pues, con especial satisfacción que esta obra se publica como un modesto homenaje de mi parte, a la fecunda trayectoria de nuestro máximo organismo universitario continental, la UDUAL, creada en 1949 bajo los promisorios auspicios de la Universidad de San Carlos de Guatemala, por feliz iniciativa de su entonces rector, mi recordado amigo el doctor Carlos Martínez Durán, y la cual en dos ocasiones tuve el alto honor de presidir.

Carlos Tünnermann Bernheim

San José de Costa Rica, enero de 1979.

DE LA UNIVERSIDAD Y SUS MISIONES

DE LA UNIVERSIDAD Y SUS MISIONES

La universidad es la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre. Nacida del espíritu corporativo de la Edad Media, constituye uno de los aportes más singulares de la cultura occidental. Lleva razón el profesor Miguel Amado cuando sostiene que “Atenas tuvo el ágora, Roma el foro, Europa la universidad”. A su vez, Charles Homer Haskins sostiene que las universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea.¹

Desde sus orígenes, la universidad reclamó para sí un fuero especial, capaz de garantizar la libertad de enseñar y de aprender. Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia, fundada a principios del siglo XII, surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración predominara el elemento estudiantil. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano. Según su procedencia se organizaban en “naciones”; cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del rector. Diferente fue el origen de la Universidad de París (finales del siglo XI) nacida del seno de las Escuelas de la catedral de Notre Dame y cuya preocupación central fue la Teología. En ella predominaron los maestros. Con todo, ambas universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios y fueros propios. Desde sus años iniciales las universidades gozaron de autonomía y tuvieron el carácter de *studium*

¹ Mucho se ha discutido si el mundo antiguo conoció instituciones que pudieran considerarse como antecesoras de la universidad, tal como ésta surgió a mediados del siglo XII. Se mencionan así algunas experiencias de las civilizaciones orientales que quizás podrían tenerse como precursoras de la universidad, tal como las academias griegas, el complejo educativo que fue la célebre biblioteca de Alejandría y las grandes escuelas árabes. Pedro Henríquez Ureña sostiene que la universidad es una “herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas, el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los *estudios* de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambridge”... “De sus orígenes helénicos, la universidad recibió el espíritu de discusión”... Pedro Henríquez Ureña: *Universidad y Educación*, UNAM, México, 1969, p. 60. Lo cierto es que todos estos antecedentes culturales se unen a las condiciones especiales que se dieron en la Edad Media, de cuyo espíritu corporativo brota finalmente la universidad como un gremio más: de los maestros y escolares dedicados al oficio de aprender los saberes.

DE LA UNIVERSIDAD Y SUS MISIONES

La universidad es la institución cultural y científica por excelencia creada por el hombre. Nacida del espíritu corporativo de la Edad Media, constituye uno de los aportes más singulares de la cultura occidental. Lleva razón el profesor Miguel Amado cuando sostiene que “Atenas tuvo el ágora, Roma el foro, Europa la universidad”. A su vez, Charles Homer Haskins sostiene que las universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea.¹

Desde sus orígenes, la universidad reclamó para sí un fuero especial, capaz de garantizar la libertad de enseñar y de aprender. Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia, fundada a principios del siglo XII, surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración predominara el elemento estudiantil. Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano. Según su procedencia se organizaban en “naciones”; cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del rector. Diferente fue el origen de la Universidad de París (finales del siglo XII) nacida del seno de las Escuelas de la catedral de Notre Dame y cuya preocupación central fue la Teología. En ella predominaron los maestros. Con todo, ambas universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios y fueros propios. Desde sus años iniciales las universidades gozaron de autonomía y tuvieron el carácter de *studium*

¹ Mucho se ha discutido si el mundo antiguo conoció instituciones que pudieran considerarse como antecesoras de la universidad, tal como ésta surgió a mediados del siglo XII. Se mencionan así algunas experiencias de las civilizaciones orientales que quizás podrían tenerse como precursoras de la universidad, tal como las academias griegas, el complejo educativo que fue la célebre biblioteca de Alejandría y las grandes escuelas árabes. Pedro Henríquez Ureña sostiene que la universidad es una “herencia misteriosa de Grecia a la civilización moderna. Es la reaparición del pensamiento libre y de la investigación audaz que abrieron su palestra bajo los pórticos de Atenas; el espíritu curioso y ágil de la Academia y del Liceo reaparecen en las turbulentas multitudes internacionales, rebeldes a las sanciones de la ley local, que se congregan clamorosas en torno a los *estudios* de Bolonia, de París, de Oxford, de Cambrigde”... “De sus orígenes helénicos, la universidad recibió el espíritu de discusión”... Pedro Henríquez Ureña: *Universidad y Educación*, UNAM, México, 1969, p. 60. Lo cierto es que todos estos antecedentes culturales se unen a las condiciones especiales que se dieron en la Edad Media, de cuyo espíritu corporativo brota finalmente la universidad como un gremio más: de los maestros y escolares dedicados al oficio de aprender los saberes.

generale, es decir, de “escuelas para todos”, que es la acción primitiva del término. La palabra *universitas*, que sirvió para designarlas, hacía referencia a la asociación de profesores y alumnos (*universitas magistrorum et scholarium*) y no a la *universalidad* de los estudios y disciplinas, como hoy preferentemente se entiende.²

El modelo de Bolonia fue imitado por la Universidad de Salamanca y por la mayoría de las universidades de Europa meridional; el de París influyó en la estructura de las de Europa septentrional. Las universidades coloniales de Hispanoamérica se inspiraron en el esquema de Salamanca. Esta distinta evolución histórica explica la desigual importancia que, en su ulterior desarrollo, dieron ambos modelos a la participación estudiantil en el gobierno universitario. En las inspiradas en el modelo de Bolonia la participación estudiantil es históricamente legítima.³

Misión y funciones de la universidad

Es lugar común, desde el célebre tríptico de Ortega y Gasset, resumir la misión de la universidad atribuyendo a ésta los siguientes objetivos: conservación y transmisión de la cultura; enseñanza de las profesiones; ampliación y renovación del conocimiento. Sin embargo, estos objetivos clásicos tienden a ser superados, pese a que siempre constituyen la médula del quehacer universitario.

La sociedad espera cada vez más de la universidad y ésta, a su vez, asume responsabilidades nuevas y crecientes. En los países en vías de desarrollo, la universidad muchas veces se enfrenta a cometidos que no son necesariamente los que se proponen las universidades de los países avanzados. Y es que, en los primeros, la universidad debe actuar estrechamente compro-

² El origen de la palabra *universitas* hay que buscarlo en el Digesto romano, donde la *universitas* era lo contrario de los *singuli*, y significaba el conjunto de los seres o elementos constitutivos de una colectividad, distinta de los individuos que la integran. En la Edad Media, la palabra se usó para designar a los gremios, corporaciones o fraternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (*magistri*) de los aprendices (*discipuli*). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la “*universitas magistrorum et scholarium*”, o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios, o separadamente; *universitas magistrorum* y *universitas scholarium*. Véase Rodolfo Mondolfo: *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, p. 7.

³ Véase Luis Alberto Sánchez: *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria de Guatemala, Guatemala, 1949, p. 73.

metida con su realidad. Además, en estos países, la cultura y la ciencia dependen más directamente de las universidades por ser éstas generalmente las únicas instituciones de alta jerarquía intelectual que en ellos existen. La universidad latinoamericana, para el caso, atiende propósitos que rebasan los clásicos de la educación superior; su irreductible vocación de libertad la mueve a pronunciarse en contra de toda forma de opresión; su sensibilidad ante los problemas sociales la dispone a emprender programas de proyección social; su voluntad de servir de vehículo de difusión cultural la lleva a extender su obra a sectores cada vez más amplios. La llamada "función social" deviene así en una de las preocupaciones o vocaciones más acentuadas de la universidad latinoamericana. Lo cierto es que entre nosotros la universidad ha sido el tradicional asilo de la cultura de nuestros pueblos y factor importante de su avance social. De ahí que, además de las misiones antes mencionadas, la universidad latinoamericana cumple una adicional, que bien podríamos denominar "cívica".

La función social de la universidad consiste esencialmente en que a ella acude la sociedad en busca de orientación, de conocimientos e inspiración. En cumplimiento de la misma, la universidad debe participar, en forma principal, en los esfuerzos dirigidos a promover los cambios estructurales que la sociedad requiere para que sea más justa. Esa tarea comprende la formación en sus graduados de una mentalidad favorable al cambio y la decisión de contribuir al proceso de desarrollo político, económico, social y cultural. Mas el desarrollo no debe entenderse aquí en términos de un simple aumento del ingreso per cápita, ni de una mayor disponibilidad de artefactos. El objetivo final del desarrollo debe ser la valorización humana y el mejoramiento de la calidad de la vida para todos los sectores sociales. Pero, para que el aporte de la universidad al desarrollo sea eficaz, es preciso que parta de un estudio y análisis profundo de la realidad nacional, a fin de adecuar sus programas a las verdaderas necesidades del país. Para transformar la realidad es necesario, primero, conocerla.

Cada vez más se reconoce que corresponde también a la universidad una función crítica y reconstructiva en el seno de la sociedad, encaminada a mejorarla. Tal función se desprende de su participación en la vida nacional. Se afirma así que la universidad debe ser la conciencia crítica de la sociedad, función que sólo puede cumplirla una institución libre. Esto nos lleva a examinar el tema de la autonomía universitaria. Antes, conviene precisar que esa función crítica no debe limitarse a la denuncia emocional de los problemas. Ella exige su estudio, sereno, objetivo y serio para plantear alternativas sobre bases científicas y no simplemente teóricas o sectarias.

“Una universidad, dice Hutchins, es un centro de pensamiento independiente. Como centro de pensamiento, y de pensamiento independiente, es asimismo, un centro de crítica. La libertad de la universidad moderna, en una sociedad democrática, no se basa en los restos de una tradición medieval, sino en la premisa de que las sociedades requieren centros de pensamiento y crítica independientes, si han de progresar o, aun, sobrevivir.”⁴

La libertad de la universidad se manifiesta a través de su autonomía. En verdad, sólo una universidad libre puede cumplir con autenticidad su cometido, hasta el punto que se afirma que el concepto cabal de universidad implica el de su libertad, pues sólo mediante el ejercicio de esa libertad puede llevarse a cabo una labor universitaria valiosa. La autonomía es así, como se ha dicho, condición que define a la universidad auténtica, pues sin ella la universidad no está en posibilidades de cumplir su función social ni de ejercer su función crítica, tan importante para el progreso y mejoramiento de la sociedad. La autonomía pertenece así a la esencia misma de la “universidad crítica”.

La autonomía representa la mejor garantía para la existencia de la libertad de cátedra, aunque no se confunde con ella. Tal libertad implica que la universidad, como institución, no sustenta ni enseña según una determinada ideología. Por el contrario, en la universidad, por su misma naturaleza y vocación universalista, caben todas las ideologías. Cuando una universidad enseña según una determinada faceta ideológica, contradice su propia esencia. El libre juego de todas las ideologías no significa que la universidad sea una institución neutra; es, más bien, signo de riqueza intelectual y espiritual, de ilimitadas posibilidades para el progreso de las ideas. La universidad debe, entonces, preservar en su seno la convivencia de las pluralidades ideológicas o bien renunciar a su alta jerarquía como centro libre e independiente del saber.

La autonomía implica serias responsabilidades para la universidad. Dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad, sabida que su quehacer consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus misiones propias. Mas, la autonomía no es un fin en sí misma. En realidad, es un medio que permite a la universidad el desempeño de sus cometidos. Tampoco la autonomía debe provocar el divorcio entre la universidad y la problemática de su entorno. La universidad ha de

⁴ Robert H. Hutchins: *La Universidad de Utopía*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires. 1969, p. 52.

estar presente en la vida de su colectividad. No puede, en razón de su autonomía, separarse del contexto social, pues es demasiado importante para que pretenda aislarse.

La universidad y la política

Tema que ha dado origen a grandes controversias es el de las relaciones entre la universidad y la política. Hay quienes sostienen que la universidad hoy día no puede sustraerse a la politización de sus cuadros. Incluso, algunos reclaman de la universidad una participación activa en los procesos políticos y abogan por una "universidad beligerante". En el extremo opuesto, hay quienes exigen de la universidad una actitud absolutamente neutra, carente de todo matiz político. Conviene examinar esta cuestión.

La función crítica de la universidad tiene que ver con este tema. Como señaló la "Mesa Redonda sobre la naturaleza y funciones de la enseñanza superior en la sociedad contemporánea", convocada por la UNESCO en septiembre de 1968, "algunos consideran que la función crítica debe conducir a una oposición total al orden social establecido, si la universidad no acepta las finalidades que la sociedad ha concebido para ella. Para otros, en cambio, esa función sólo puede ejercerse de un modo válido si la universidad no es utilizada con fines políticos. La universidad que quiere ser autónoma, aseguran éstos, no debe introducir en su seno grupos políticos de presión que puedan poner en peligro el papel social que se propone desempeñar". Abundan opiniones que sostienen que la repercusión de las luchas políticas en el seno de la universidad detiene su avance y perturba su misión específica. Pero también se acepta que la universidad es el reducto de la conciencia cívica de los pueblos y su participación en las tareas del desarrollo demanda necesariamente la consideración de los problemas sociales, económicos y políticos del país. En la "Reunión de expertos sobre enseñanza superior y desarrollo en América Latina", celebrada bajo los auspicios de la UNESCO en marzo de 1966, predominó el criterio de que "la universidad ha de realizar una función de formación política, concebida en la auténtica acepción del término, con un triple contenido de información, objetivación de los problemas y estímulo de los deberes políticos del ciudadano".

De lo dicho hasta el momento se desprende que en la universidad no cabe la politiquería, pero sí la política, entendida ésta como el estudio y reflexión sobre los problemas fundamentales de la nación. La universidad no debe hacer política partidarista pues tal actitud desvirtúa su propia

naturaleza, pero sí puede y *debe* intervenir en la vida política de la república. Además, en los países subdesarrollados, la universidad se encuentra frente al dilema de trabajar por la liberación o por el fortalecimiento de la dependencia. Necesariamente tiene que definirse y dar a su trabajo el sentido que corresponda. Por lo tanto, no puede permanecer neutral ante ese desafío. La universidad debe ocupar su lugar, como centro del saber y conciencia crítica, en el gran debate acerca de los caminos a seguir para el cambio estructural. Si por “politización” de la universidad se entiende el compromiso de ésta con su pueblo, entonces no cabe rasgarse las vestiduras por esa politización.

La universidad y los jóvenes

A la universidad acude, principalmente, la generación joven. Esta circunstancia permite comprender lo que en ella sucede, desde luego que la juventud, como dice Renán, “es el descubrimiento de un horizonte inmenso, que es la vida”. El nivel de enseñanza superior difiere de los que tratan con niños o adolescentes. Hacer de los jóvenes profesionales útiles a la comunidad, es tarea de la universidad. Pero mientras están en sus aulas, estos jóvenes se transforman en hombres y ciudadanos. La universidad no puede perder de vista esta realidad. Por eso afirma Guyau que la universidad debe enseñar, antes que nada, “la difícil profesión de hombre”.

Complejo resulta hoy el trabajo de la universidad dada la inquietud que se ha apoderado, en todas partes, de la generación joven. La universidad se ve precisada a realizar su misión con una juventud que por vivir una profunda crisis es proclive a la protesta y a la radicalización. Las revueltas estudiantiles no son, sin embargo, cosa nueva en la vida de las universidades. En las universidades de Bolonia y París hubo agitación estudiantil desde sus orígenes. “La turbulencia de la Universidad de Bolonia (la universidad de estudiantes) no fue menos característica de la universidad parisiense (la universidad de maestros), escribe Rodolfo Mondolfo, ya por la lucha entre las ‘naciones’, ya por conflictos entre seglares y dominicos, entre dominicos y franciscanos, entre escolásticos y averroistas, luchas que, sin embargo, sirvieron para mantener la libertad de enseñanza.”⁵ A principios del siglo XIII la primera batalla entre los estudiantes de París y las fuerzas del orden surgió de una protesta por el alto precio que cobraban las dueñas de

⁵ Rodolfo Mondolfo: *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, Buenos Aires, 1966, p. 19.

posadas por alojar a los estudiantes. La Universidad de Oxford nació de una secesión originada en la Universidad de París. Por igual vía, Oxford engendró después a Cambridge.

Pero la intranquilidad estudiantil de nuestros días tiene características singulares. El fenómeno se da no sólo entre los estudiantes, sino, en general, en la juventud. Por otra parte, la generación joven tiende a cobrar conciencia de que puede llegar a constituir una fuerza completamente nueva. Ha asumido la vanguardia de la protesta en contra de "lo establecido". Es, además, presa de una profunda crisis de valores que predispone su ánimo a la inconformidad. La falta de concordancia entre los ideales predicados por la sociedad y la realidad produce en los jóvenes desengaños e irritación. Tales paradojas, mueven el ánimo juvenil a adoptar una actitud severamente crítica frente a la sociedad y sus instituciones. Arden en deseo de transformar un mundo que no les satisface, en donde predominan la injusticia y la hipocresía. Su natural generosidad les lleva a colocarse del lado del explotado, del oprimido, de las clases desposeídas, revelándose en contra del utilitarismo de ciertos sectores que no piensan más que en términos de negocios o dividendos y se olvidan del aspecto humano de las relaciones sociales.

Se quejan también los jóvenes de la ausencia de diálogo: no encuentran oportunidad para el diálogo ni en la familia, ni en la sociedad y, muchas veces, tampoco en la propia universidad. A falta de diálogo se ven precisados a recurrir a otros medios para hacerse oír, no obstante que el diálogo, como coparticipación en la búsqueda de la verdad, es un instrumento eficaz para evitar conflictos y superar diferencias. Pareciera que se han perdido las aptitudes para el diálogo, sustituido por verdaderos "monólogos por turnos".

Sólo teniendo presente el momento que vive la juventud podemos analizar el papel del estudiante en la universidad, que debe ser, por definición, estudiar, prepararse para el futuro, pero que las circunstancias tornan más complejo, más comprometido y, quizás, más angustioso. Resulta difícil para el estudiante dedicarse única y exclusivamente a sus libros dentro del clima de inconformidad y desasosiego que vive. Por muchos esfuerzos que la universidad haga para crear incentivos que lo mantengan en el aula, el laboratorio y las actividades puramente académicas, éstos se ven frustrados ante la inquietud que se apodera del estudiante por causas que vienen de afuera de la universidad y que ésta no puede controlar. Para sofocar esas inquietudes basta, según algunos, con "imponer orden a como dé lugar", sin darse cuenta que más razonable sería identificar las causas de la inquietud

para ponerle remedio a éstas. En la universidad no cabe imponer disciplina en forma policiaca, sino crear las condiciones para que ésta surja como resultado del proceso educativo. La disciplina, producto de la participación entusiasta en una empresa común, se rompe a menudo debido a motivaciones extrauniversitarias, consecuencia de la violencia social institucionalizada que padecemos. Algunos sociólogos han señalado que el activismo político de los movimientos estudiantiles se intensifica cuando los gobiernos abandonan los cauces democráticos y se tornan autoritarios. La agitación estudiantil y la aguda politización de los cuadros universitarios no se hacen esperar.

La universidad de nuestros días sigue siendo una corporación de maestros y alumnos donde cada quien debe cumplir, de la mejor manera posible, su función. El estudiante tiene, por cierto, un gran campo donde aplicar sus energías: el de su propia formación, pues es él el único responsable de ella. En consecuencia, si quiere ocupar el día de mañana posiciones claves en el proceso de transformación de la sociedad y desempeñarse en ellas con acierto, debe asumir plena y revolucionariamente su papel de estudiante. La rebeldía juvenil cabe también en contra de la dependencia científica y tecnológica, dependencia que sólo podremos superar sobre la base de un esfuerzo muy grande por mejorar el nivel científico de nuestras universidades y la preparación de nuestros graduados. "Los estudiantes, ha dicho Fidel Castro, deben transformarse en los guerrilleros del campo de la cultura." A su vez, Salvador Allende afirmó en una oportunidad ante los estudiantes de la Universidad de Guadalajara que "ser agitador universitario y mal estudiante, es fácil; ser dirigente revolucionario y buen estudiante, es más difícil" y recordó que Lenin decía que un profesional, un técnico, valía por 10 comunistas, pues la revolución necesita técnicos y profesionales bien preparados.⁶ Luego, de lo que se trata es de conciliar el compromiso revolucionario con la formación científica y técnica al más alto nivel posible. "Fue un universitario genuino y ejemplar, como Carlos Marx, nos dice Arturo Uslar Pietri, quien llevó la universidad, es decir, la ciencia, a la revolución. Si Marx lo que se hubiera propuesto en sus años formativos hubiera sido tomar la universidad, no hubiera habido marxismo ciertamente, y acaso tampoco hubiera habido revolución socialista rusa."⁷

Por sus misiones, la universidad ocupa, o debe ocupar, lugar importante

⁶ Salvador Allende: "La revolución social y las universidades", *Deslinde* núm. 31, UNAM, 1973, p. 19.

⁷ Arturo Uslar Pietri: "La Universidad del Tercer Mundo", en *El Nacional*, Caracas, febrero de 1973.

en la vida de la nación. Como fragua donde se forjan los futuros dirigentes del país es la entraña misma de la república. Mas, téngase presente que cuanto hemos dicho de la misión de la universidad, de sus funciones, de su participación en la vida nacional, lo decimos realmente de los universitarios, maestros y alumnos, de quienes, en última instancia, dependen el ser y destino de la universidad.

**PROBLEMÁTICA FUNDAMENTAL
DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA
Y PRINCIPALES TENDENCIAS INNOVATIVAS**

PROBLEMÁTICA FUNDAMENTAL DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR CONTEMPORÁNEA Y PRINCIPALES TENDENCIAS INNOVATIVAS

Los profundos y rápidos cambios que experimenta la sociedad de nuestros días, así como las nuevas situaciones creadas por la revolución científico-tecnológica en marcha, son factores importantes de la problemática de la educación superior contemporánea.

Si intentáramos formular una lista de las preocupaciones básicas de la educación superior de nuestros días, seguramente no podrían quedar fuera de esa lista las siguientes:

- el replanteamiento de la relación fundamental universidad-sociedad;
- los dilemas o tensiones a que se ve sometida la educación superior, como consecuencia de su papel cada vez más complejo en el seno de la sociedad, dilemas o contradicciones que contraponen autonomía *versus* control estatal; apertura y democratización *versus* selección y *numerus clausus*; educación general *versus* profesionalización; especialización *versus* polivalencia; servicio a la sociedad *versus* función crítica y reconstructiva;
- la acelerada expansión cuantitativa, o “explosión de las matrículas”, que en muchos países desborda todas las proyecciones estadísticas por el paso de una educación superior elitista a una educación superior de masas, sin que esto sea signo inequívoco de su democratización;
- la distancia que suele darse entre lo que se enseña y las necesidades reales de la sociedad;
- el desequilibrio entre los graduados que produce el sistema universitario y la estructura ocupacional, con crecientes problemas de desempleo y subempleo de diplomados;
- el extraordinario crecimiento y la complejidad cada vez mayor del conocimiento contemporáneo y su carácter interdisciplinario;
- la ineficacia de las estructuras académicas y de los métodos de enseñanza tradicional para hacer frente a los nuevos requerimientos sociales y a las características que asume el quehacer científico de nuestros días;
- el lugar del estudiante en la vida universitaria;
- la participación de las comunidades académicas en la dirección y gobierno de las instituciones;
- el equilibrio entre las funciones de docencia, investigación y extensión o servicio;
- las repercusiones que la introducción del concepto de educación perma-

nente tiene para el trabajo y la organización de las instituciones de educación superior;

—la apertura de los sistemas formales de educación superior, mediante la introducción de sistemas abiertos o de educación a distancia.

Las respuestas que para éstos y otros problemas se ensayan están cambiando el rostro de la educación superior en muchas partes del mundo. Surgen nuevos conceptos, nuevas instituciones, diferentes estructuras académicas y métodos de enseñanza, que rompen los esquemas hasta ahora conocidos. Incluso, con una visión prospectiva, comienza a vislumbrarse lo que será la educación superior del siglo XXI.

El problema de la masificación y democratización de la educación superior

Mencionamos la llamada “explosión de las matrículas” entre los fenómenos que inciden en la crisis actual de la educación superior. A diversas causas se atribuye el origen de este fenómeno: las presiones demográficas; el crecimiento también explosivo de los graduados de la enseñanza media; las aspiraciones de ascenso social de las clases emergentes; etcétera. En todo caso, el fenómeno no debe ser abordado únicamente en su aspecto cuantitativo, con todo y lo agudo de los problemas que causa en cuanto a disponibilidades de personal docente, espacios, equipos, libros, etcétera. Lo cierto es que estos problemas cuantitativos terminan por presionar el cambio cualitativo de las estructuras, contenidos y métodos. De esta suerte, en la solución de los problemas que causa la plétora estudiantil adquieren especial importancia los medios que pone a disposición de la educación superior la tecnología educativa. Mediante el uso racional de éstos es posible conciliar las exigencias de la cantidad, provocadas por los factores ya mencionados, y las ineludibles de la calidad que impone la preservación de la naturaleza propia de la educación de tercer nivel. Estos dos postulados —cantidad y calidad— no son incompatibles, como a menudo se piensa. “Por el contrario, asegura Ricardo Díez Hochleitner, las tensiones derivadas del crecimiento y la expansión del sistema deben resultar un acicate para el perfeccionamiento y mejora de la calidad, y contribuir decisivamente a la renovación pedagógica, a la reorientación de la labor científica y a la definición actualizada de la misión social de la universidad.”¹

¹ Ricardo Díez Hochleitner: *Reflexiones en torno al futuro de la universidad y de la educación postsecundaria*, ponencia presentada a LACFEP, Caracas, septiem-

Sin embargo, el dilema está siempre presente en las discusiones en torno al acceso a la educación superior. ¿Debe la educación superior abrir libremente sus puertas a todos los graduados de la enseñanza media e incluso a personas que carecen de esta calificación, o debe establecerse una política de *numerus clausus*, que reserve los puestos en la educación superior a los mejor dotados o a quienes realmente demuestren capacidad para seguir estudios superiores? Quienes únicamente se preocupan por resguardar la calidad de la educación superior se pronuncian decididamente en contra de la libre admisión, la que consideran como una amenaza para la existencia misma de la educación de tercer grado.² En cambio, quienes ven en el libre ingreso un requisito de la democratización de la educación superior, consideran que hay formas de mantener, y aun de mejorar la calidad, sin necesidad de establecer cortapisas al acceso abierto. Los sustentadores de esta posición esgrimen, entre otros, los argumentos siguientes:

a) La limitación del ingreso es una “falsa solución”, por cuanto lo que hace en realidad es eludir un problema creado por el desarrollo general de los países y que debe ser enfrentado por los planificadores de la educación.³

b) Frente a la afirmación de que *more means worse* (“más significa peor”) que frecuentemente hacen los partidarios de la educación superior elitista, sir Eric Ashby responde “más no significa ‘peor’, pero indudablemente ‘más’ significa ‘diferente’”. “Educación de masas, como producción

bre de 1976. “En la historia y la prospectiva, la cantidad y la calidad de la educación superior son compatibles, asegura Pablo González Casanova, a menos que no se quieran asignar los recursos necesarios para la educación.” Pablo González Casanova: “Algunos prejuicios antiguos sobre educación superior”, en *Universidades*, UDUAL núm. 44, México, D. F., julio-septiembre, 1971.

² Martín Trow, uno de los más grandes analistas de la educación superior de los EE. UU., cree que el ingreso libre significa que un gran número de estudiantes no calificados ni motivados serán expuestos a un estilo de educación que ellos no pueden entender ni apreciar. Él sugiere que debe encontrarse el camino o la manera de crear “enclaves de excelencia” para aquellos pocos estudiantes capaces de trabajar con el pensamiento abstracto y creativo. Para Trow las tendencias de las últimas décadas no representan un progreso sino una destrucción. La reforma, para él, significa combatir los efectos de la educación superior universal. Citado por James A. Perkins en *Reform of Higher Education: Mission Impossible*. ICED, New York, 1971, pp. 1 y 2.

³ Tal es la posición que asume en la exposición de motivos de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior de Francia de 1968 Edgard Faure, quien dice que deben desecharse un “falso problema” y una “falsa solución”. El falso problema es el del crecimiento numérico de la población universitaria y la solución falsa es “eludir el problema mediante un severo programa de limitación de admisión”. La solución tiene que buscarse por el camino de la “orientación” o sea la modificación y redistribución de los cuadros de maestros y alumnos. Sólo así se logrará la “democratización” efectiva de la universidad, asegura.

de masas, es algo diferente de educación o producción hecha a mano.”⁴ Luego, lo que cabe es diversificar la oferta de educación superior y no limitarla a la simple enseñanza universitaria. La masificación no debe enfrentarse exclusivamente en términos de la respuesta de las universidades, sino de la rica gama de respuestas que puede ofrecer todo el subsistema de educación postsecundaria. Sólo así será posible satisfacer la gran variedad de demandas individuales de educación superior.

c) Indudablemente, las estructuras y métodos tradicionales de la educación superior no están en condiciones de hacer frente a la educación superior masiva. Pero su capacidad se incrementaría notablemente con un cambio fundamental de organización y procedimientos.⁵

d) Finalmente, los nuevos recursos de la tecnología educativa, a que nos referimos, abren nuevas posibilidades al cometido de la educación superior.

Sin embargo, el simple incremento de las matrículas no es signo de democratización ni de aumento de oportunidades para los menos privilegiados. La famosa “igualdad de oportunidades” al nivel de acceso a la educación superior es a menudo un mito, pues la democratización depende más de medidas que se adopten en los niveles primario y medio. A nivel superior las medidas que se adopten pueden ser tardías, aunque pueden existir medidas compensatorias, como las facultades especiales establecidas en los países socialistas para preparar a los hijos de los obreros y campesinos para entrar en la universidad. Al nivel superior bien puede ocurrir un aumento considerable de las matrículas sin que en realidad el sistema educativo se haya democratizado. La selección al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la universidad es excesiva y no necesariamente académica, sino social y económica.

La Mesa Redonda sobre la “Naturaleza y Funciones de la Enseñanza Superior en la Sociedad Contemporánea”, convocada por la UNESCO (París, septiembre de 1968), examinó el tema de la democratización del acceso a

⁴ Eric Ashby: *The Structure of Higher Education: A World View*, ICED, New York, 1973, p. 5.

⁵ Un estudio de la OECDE sostiene que “no hay evidencia de que la educación superior en masas conduzca *necesariamente* a una declinación de los *standars* académicos o que la educación de postgrado debe sacrificarse a un sistema de masas. El principal problema, por lo tanto, no es tanto la incompatibilidad entre la educación en masas y el avance del conocimiento, cuanto realizar los cambios de organización y los otros requeridos por la amplitud del sistema y solucionar los nuevos problemas que tiene que afrontar”. OECDE: *Hacia nuevas estructuras de la educación postsecundaria*, París, 1971.

la enseñanza superior y llegó a la conclusión de que no sólo se debe democratizar el ingreso, sino facilitar la *permanencia* en la educación superior de los estudiantes que podrían verse obligados a desertar por motivos socio-económicos y no académicos. La democratización implica no solamente la igualdad y las posibilidades de acceso a la educación superior, sino también las de poder continuar en ella hasta niveles satisfactorios para el individuo y la sociedad. Por cierto que sería preciso añadir la igualdad de oportunidades para incorporarse al mundo del trabajo, que muchas veces está regido por relaciones particularistas, principalmente en los países subdesarrollados.

Tampoco la masificación asegura, por sí misma, la movilidad social, por cuanto puede ir acompañado del fenómeno de la “desvalorización” de los títulos universitarios, echando así por tierra las aspiraciones de ascenso de las clases medias. Y es que a la educación en general, y a la de nivel superior en particular, suele considerársele como el mecanismo por excelencia para suavizar la rigidez de las estructuras sociales y promover el ascenso de las capas inferiores. Algunos llegan a ver una relación estrecha entre educación y estratificación social, hasta el punto que consideran que la sociedad es más o menos democrática según el grado de movilidad social que su sistema educativo sea capaz de generar.

Tras una época de consenso generalizado sobre estas virtudes atribuidas a la educación, hoy día existen serias dudas acerca de su eficacia como factor de movilidad social. Siempre será posible señalar casos particulares de personas que gracias a su educación lograron elevarse desde los más bajos niveles hasta la cúspide de la pirámide social. Pero, al decir de los estudiosos del fenómeno, esto no siempre se da en forma general para los grupos sociales. A principios de los años sesenta, Anderson en su estudio “Una nota escéptica acerca de la educación y la movilidad”⁶ tras analizar datos empíricos de varios países europeos llegó a la conclusión de que “la educación es sólo uno de los factores que influyen en la movilidad y está lejos de ser el factor dominante”. Después del estudio de Anderson, en varios países se han llevado a cabo investigaciones que arrojan resultados similares o ponen de manifiesto que la educación más bien está actuando como factor de conservación del *status* y, por lo mismo, de mantenimiento de las estructuras sociales a nivel de los grupos que integran la sociedad. Simultáneamente, la educación universitaria, de manera particular en los países avanzados, se ha transformado, como advierten los sociólogos, en la gran dispensadora de la posición de los individuos en la sociedad tecnocrática. “La mayoría de

⁶ Halsey y otros: *Education, economy and society*, The Free Press, New York, 1961, p. 164-179.

los mecanismos sociales selectivos no educacionales, señala Jorge Graciarena, están siendo penetrados crecientemente por criterios meritocráticos que ponen un acento considerable en la 'performance educacional' para la evaluación y colocación social de los individuos."⁷ Se configura así cada vez más la llamada "sociedad meritocrática",⁸ en la cual el grado universitario no sólo es necesario para progresar sino para mantener el *status*. El diploma por el diploma mismo se transforma en una necesidad. De esta manera, las instituciones de educación postsecundaria devienen en las grandes agencias de la "certificación", que naturalmente actúa más como elemento de desigualdad que como factor de igualitarismo. "En las universidades, escribe sir Eric Ashby, nosotros hemos sido desviados de las verdaderas metas de la educación hacia la falsa meta de la certificación. Quizás uno de los beneficios no buscados de la educación superior masiva será que un certificado, que prácticamente cualquiera poseerá, no será por más tiempo codiciado por nadie."⁹

El impacto de la revolución científico-tecnológica

La educación superior se ve también influida por el impacto de la revolución sociocientífica, provocada por el papel central de la ciencia en la sociedad postindustrial. Sociológicamente, la ciencia moderna puede ser examinada desde tres ángulos, cada uno de los cuales tiene importantes repercusiones para el quehacer de la universidad: su tendencia a diseminarse en forma universal; su carácter obsolecente y su papel en el proceso de desarrollo integral. El primer aspecto involucra el propósito de poner el conocimiento al alcance de todos, con lo cual se vincula con el fenómeno de la masificación. "En la medida en que el conocimiento tiende a ser el patrimonio común, señala monseñor Hervé Carrier, la universidad se ha convertido en una institución para todos", por lo que puede decirse que se ha socializado, ya que las actividades universitarias "son ahora parte esencial de la sociedad moderna, la que se concentra en torno a las fuerzas dinámicas de la ciencia". El segundo aspecto, el de la obsolescencia del conocimiento, característico de la cultura contemporánea cuya ciencia se deprecia

⁷ Jorge Graciarena: "Modernización universitaria y clases medias — El Caso de Brasil", en *Modernización y Democratización en la Universidad Latinoamericana*. Seminario Latinoamericano 1971, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago, 1971, pp. 93 a 141.

⁸ "Meritocracia", según Torsten Husén, es un sistema de selección estricta sobre la base de un criterio alta y socialmente valorado del mérito. En el sistema educativo este criterio tiende a ser éxito académico.

⁹ Eric Ashby: *The Structure of Higher Education: A World View*, cit. pp. 12.

table en el quehacer de la universidad, pues le obliga a modificar radicalmente sus métodos docentes, centrándolos en los procesos de aprendizaje más que en los de enseñanza. El concepto mismo de estudiante cambia, pues ya no es la persona comprendida entre ciertos límites de edad sino prácticamente toda la población adulta que demanda continuamente conocimientos. Finalmente, el papel de la ciencia en el proceso de desarrollo integral subraya la importancia de la universidad en la sociedad moderna y le impone nuevas responsabilidades, pues frente al uso de la ciencia para propósitos egoístas la universidad tiene que ser el lugar donde ésta se cultive con los más nobles propósitos humanitarios. "La ciencia moderna es un poder ambivalente, advierte Carrier, y la universidad no es la única entidad que provee el conocimiento", pero ella "debe sobresalir como la institución que tiene por misión propia la de colocar la ciencia y sus recursos al servicio del hombre".¹⁰

Por otra parte, la propia evolución del conocimiento contemporáneo, que apunta hacia una integración de las disciplinas más que a una diferenciación excesiva de éstas, refuerza la búsqueda de nuevas estructuras académicas que permitan el cultivo interdisciplinario de la ciencia. En el panorama mundial de la educación superior se pueden ya mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario.

Nuevas formas de organización académica

A nivel mundial, se observa una búsqueda constante de nuevas formas de organización académica.

Cierto que no existe un modelo estructural perfecto en sí mismo, capaz de servir de soporte ideal a todas las complejas funciones que corresponden a la universidad de nuestros días. Pero es evidente que los esquemas académicos tradicionales, basados en los elementos estructurales clásicos: cátedras, facultades, escuelas, departamentos e institutos, están cediendo el paso a nuevos esquemas, más flexibles y más susceptibles de lograr la reintegración del conocimiento y la recuperación de la concepción integral de la universidad, frecuentemente fraccionada o atomizada en un sinnúmero de departamentos estancos, sin nexos entre sí o sin núcleo aglutinador.

¹⁰ Hervé Carrier: "Misión de la universidad en la sociedad del futuro", en *Universidades* núm. 60, UDUAL, México, abril-junio, 1975, pp. 141 a 153.

Existe, como se sabe, una estrecha relación histórica entre la clasificación de las ciencias y las estructuras académicas universitarias. No es el momento de profundizar sobre este tema, por cierto abordado con singular maestría por varios pensadores contemporáneos y de manera particular por el filósofo Karl Jaspers quien advirtió, con intuición genial, los peligros que subyacen en el interior de una clasificación demasiado ramificada y divergente de las ciencias.

La estructura de las primeras universidades medievales muestra, desde sus orígenes, una tendencia a la división de labores de acuerdo con la disciplinas que en esa época habían adquirido fisonomía propia: medicina, leyes, teología y artes. Estas disciplinas dan lugar a las primeras facultades, entre las cuales la de artes cumplía la función de preparar a los estudiantes para seguir los estudios ofrecidos por las otras.¹¹ Sin embargo, las universidades medievales, sea que dieran preferencia a los estudios de teología (como fue el caso de las universidades de París, Salamanca y Oxford), o a los de derecho (como sucedió en las de Bolonia y Orleáns), o bien a los de medicina (que adquirieron especial renombre en Montpellier y Salerno), lo cierto es que por su mismo carácter corporativo y por el esquema filosófico al cual respondían, tuvieron el carácter de totalidad y reflejaron una concepción más unitaria que las universidades de la época moderna, principalmente las creadas bajo el influjo utilitarista de la Ilustración y del Positivismo, que si bien tuvo el mérito de renovar la enseñanza anquilosada por el dogmatismo, mediante la introducción de los métodos experimentales, propició el excesivo profesionalismo y desarticuló la unidad institucional de los viejos claustros. Su fruto más representativo fue la universidad francesa organizada por Napoleón, simple conglomerado de escuelas profesionales, esquema que luego adoptaron las universidades latinoamericanas. Sin embargo, el esquema clásico de división en facultades se conservó por mucho tiempo más y aún perdura en muchísimas instituciones universitarias de las diversas partes del mundo. Naturalmente, a las facultades de origen medieval (teología, medicina, derecho y artes) se agregaron otras para formar profesionales en las nuevas ramas del saber que se fueron constituyendo a través de los años.

La estructura puramente profesionalista, donde cada facultad o escuela

¹¹ Sus estudios correspondían bastante a lo que nosotros llamamos clases superiores de letras: todo lo que la Edad Media enseñaba en el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *cuadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). Mientras que los programas de las otras tres facultades cambiaron poco en el curso del siglo XIII, la enseñanza de la facultad de artes se desarrolló en el sentido de una verdadera facultad de filosofía. Pontificia Universidad Javeriana: *Las Universidades y su historia*, Bogotá, 1973, (mimeografiado), p. 16.

corresponde a una determinada carrera, fue superada en buena parte cuando se introdujo el concepto de departamento, de origen norteamericano, que reunió en un mismo sitio los cursos, los profesores y los equipos pertenecientes a una misma disciplina, antes dispersos entre las diferentes facultades o escuelas. La departamentalización significó así un avance, desde luego que permitió el cultivo de las disciplinas fundamentales por sí mismas, independientemente de sus aplicaciones profesionales; facilitó la ampliación de las áreas del conocimiento atendidas por las universidades, sin necesidad de crear nuevas facultades o escuelas, y propició una más estrecha relación entre las actividades docentes, investigativas y de extensión.

La departamentalización corresponde a un período histórico de gran demanda de nuevos conocimientos, generado en las sociedades avanzadas por el acelerado proceso de industrialización. En su país de origen, los Estados Unidos, ese período se remonta más de cien años atrás. La departamentalización proporcionó a la sociedad estadounidense el personal especializado que urgentemente requería. Esa demanda de especialistas, de muy variada formación, hizo necesaria la creación de las subdivisiones organizativas llamadas departamentos, que se multiplicaron rápidamente. Además, se creó dentro de cada uno de ellos un fuerte espíritu de cuerpo, producto del trabajo en equipo y se establecieron lazos entre el personal de los departamentos y la sociedad, asegurando la posibilidad ocupacional de los especialistas formados en ellos. Pronto fueron advertidos los riesgos que implicaban la excesiva departamentalización, susceptibles de convertirse en rígida compartamentalización y de fragmentar el conocimiento en pequeñas comunidades de científicos proclives a la superespecialización y la autosuficiencia. Se observó que un sistema departamental rígido puede menoscabar la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, pues ésta exige un tratamiento pluridisciplinario. Además, la departamentalización responde a una organización unidisciplinaria, que no se compagina con el espíritu de la ciencia y la investigación contemporáneos.

Lo anterior ha llevado, principalmente en los últimos años, a la búsqueda de nuevos elementos estructurales para la organización académica de las instituciones de educación superior. En algunos países las cátedras han sido abolidas; en otros se procura reunir los departamentos en unidades más amplias (centros o divisiones) que responden a las grandes áreas del conocimiento (humanidades, ciencias exactas y naturales, ciencias biológicas, ciencias de la Tierra, ciencias del Hombre, etcétera); otras experiencias suprimen las cátedras, los departamentos y las facultades, reemplazándolos por "escuelas de estudios" (caso de la Universidad de Sussex en Inglaterra).

El convencimiento de que no es posible resolver los complejos problemas

de la sociedad contemporánea sin una perspectiva interdisciplinaria, hace que el meollo de las reformas académicas de nuestros días radique en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad de manera que su organización promueva y facilite la interdisciplinariedad, que deviene en la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario.

El currículum

Pese a la gran importancia que tienen las estructuras académicas, es en el currículum donde las tendencias innovativas encuentran su mejor expresión. Nada refleja mejor la filosofía educativa, los métodos y estilos de trabajo de una institución que el currículum que ofrece. Del tradicional concepto que identifica el currículum con un simple listado de materias, y que desafortunadamente aún prevalece en muchas instituciones, se ha evolucionado a la noción que lo considera como el componente clave del proceso educativo y su elemento cualitativo por excelencia. Un currículum tradicional implica métodos de enseñanza destinados a la simple transmisión del conocimiento, con predominio de cátedras puramente expositivas que estimulan la actitud pasiva del alumno; docentes de dedicación parcial; ausencia de investigación; énfasis en el conocimiento teórico, etcétera. De ahí que toda auténtica reforma tiene, en última instancia, que traducirse en una modificación profunda del currículum, único medio de lograr el cambio cualitativo del quehacer de una institución.

Se explica así la enorme importancia que hoy día adquieren la teoría y práctica del currículum, así como la aparición de especialistas en su diseño y administración, el “curriculista”, que incluso pareciera estar desplazando al antiguo “pedagogo”. Asimismo, se observa una clara evolución en cuanto a los aspectos más relevantes del currículum: de la importancia primordial concedida antes a las asignaturas que debía comprender, la teoría curricular pasó a destacar fundamentalmente los objetivos, sobre los cuales se elaboraron cuidadosas taxonomías, hasta llegar a las concepciones integrales que incorporan la “tecnología educativa” y los procesos de evaluación, como elementos de igual importancia.

De esta suerte predomina hoy en día una concepción amplia del currículum, como el conjunto global de experiencias de aprendizaje que se ofrecen al alumno. Este concepto incluye todas las actividades formativas, aun las que antes solían considerarse como “extracurriculares”. Al mismo

tiempo, se ha evolucionado de currículos rígidos y comunes para todos los estudiantes, a currículos sumamente flexibles que permiten tener en cuenta las características particulares de los alumnos. La tendencia apunta hacia una creciente individualización del currículum. Señala a este respecto el educador peruano Walter Peñaloza, que de acuerdo con esta tendencia "la vida académica de cada alumno será, en parte, obra de él mismo: él habrá de escoger los cursos o las áreas y tendrá que combinarlos. El currículum cortado a su medida será su responsabilidad. La matrícula misma se convierte entonces en un acto pedagógico que requiere la intervención de profesores-consejeros".

Nueva dimensión del planeamiento de la educación superior

La introducción del planeamiento entre las tareas universitarias es un hecho relativamente reciente. En 1969, el Instituto Internacional para el Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IPE), realizó una encuesta entre 80 universidades de 50 países del mundo para analizar la manera cómo se planifica el desarrollo de las universidades y sus problemas.¹² La encuesta reveló, en primer lugar, que en más de la cuarta parte de las universidades incluidas no existía ninguna forma de planificación y que, en otras, era aún rudimentario. Sólo el 16% aseguró disponer de información adecuada acerca de la demanda nacional de graduados como para estructurar sus planes teniendo en cuenta ese dato. Las demás carecían de información o empleaban métodos muy poco confiables para evaluar esa demanda. No es entonces sorprendente que la primera conclusión del estudio del IPE sea que en gran número de universidades es cada vez mayor la distancia entre sus actividades y las necesidades reales de sus países, lo que provoca el fenómeno del desempleo de graduados en ciertas áreas unido a su aguda escasez en otras. También el estudio puso de manifiesto que en buen número de universidades el planeamiento, quizás ante la presión del incremento acelerado de las matrículas, da prioridad a los problemas de orden cuantitativo (proyecciones de matrículas, estimaciones de necesidades de planta docente y física; elaboración de presupuestos, etcétera). Sin embargo, cada vez más se trata de extenderlo a los aspectos relacionados con la calidad de la ense-

¹² International Institute for Educational Planning: *Planning the development of universities*, Edited by Victor G. Onushkin, tomos I-II y III, Paris, 1971. Véase también de Victor G. Onushkin y Antony Brock: "La Universidad actual: sus problemas y deficiencias", en *El Correo*, UNESCO, año XVII, núm. 2, 1974.

ñanza e incorporarlo a las tareas normales de la administración universitaria.

Pese a sus limitaciones y problemas, el planeamiento de la educación superior, tanto a nivel institucional como a nivel nacional, ha ganado carta de ciudadanía y sus métodos se perfeccionan constantemente. En la actualidad, se observan en su práctica, entre otras, las siguientes tendencias:

- a) Cada vez más prevalece el convencimiento de que cualquier esfuerzo de planificación destinado a orientar el cambio de una institución de educación superior debe partir de un proceso de reflexión y estudio sobre la misma y sobre la sociedad que la soporta, a fin de adentrarse en el conocimiento profundo de su realidad;
- b) El proceso de planificación tiende a ser cada vez más omnicompreensivo, en el sentido de abarcar, a nivel institucional, todos los aspectos del quehacer educativo: académico, administrativo, financiero, físico, de currículum, etcétera, y a nivel nacional, todas las formas de educación postsecundaria;
- c) Se concibe el planeamiento como un proceso continuo, ligado a la administración normal de la educación. Los planes de desarrollo tienden a ser flexibles y a prever mecanismos de evaluación sistemática de lo ejecutado que aseguren su retroalimentación;
- d) Gana cada vez más adeptos la tesis que insiste en su carácter participante. Hasta ahora ha sido muy jerarquizado y vertical, lo que ha provocado resistencia en las comunidades académicas o falta de interés por los planes elaborados sin su participación. La tesis sobre su carácter participante insiste en que debe ser un quehacer "de todos, con todos y para todos". Debe ser tarea compartida por los grupos o comunidades a los que van dirigidos los planes y programas. El problema reside en cómo organizar ese proceso participatorio para que sea, a la vez, eficaz y democrático;
- e) La visión de la educación como un sistema se considera un enfoque metodológico válido, que permite abordar las tareas del planeamiento como un proceso científico y dar cauce nacional al desarrollo educativo. El análisis de sistemas se propone así como una alternativa a la crisis que experimenta la educación. En las universidades el enfoque de sistemas está revolucionando las tareas del planeamiento.

Hasta hace poco tiempo, salvo en el mundo socialista, eran muy pocos los ejemplos que podían darse de países que asumieran el planeamiento de su

educación superior considerándola como un todo o como un subsistema dentro del sistema nacional de educación, vinculado estrechamente con el planeamiento general del desarrollo económico y social. Aceptado el concepto de la planificación educativa, y reconocido su carácter de elemento dinamizador y ordenador del desarrollo educacional, cada vez más los países tienden a visualizar el desenvolvimiento de su educación superior como un proceso global que debe comprender todas las formas o modalidades de educación postsecundaria. El subsistema nacional de educación superior, o mejor aún, de educación postsecundaria,¹³ se concibe así como un todo a la vez integrado y diversificado, que incluye la educación formal, la no-formal, la educación permanente, la continuada y la recurrente o de reciclaje. Esta amplia concepción de la educación superior, ligada a su necesaria apertura, es condición indispensable para que pueda satisfacer la amplia gama de requerimientos que le plantea la sociedad contemporánea. Pertenecen así a la problemática de la transformación de la educación superior elitista en una educación superior de masas. El paso gradual de una a otra ha forzado la ampliación del concepto de educación superior, primero identificado exclusivamente con la educación universitaria, luego extendido a otras formas no universitarias de educación de tercer nivel y ahora enriquecido con la introducción del término de educación postsecundaria.

Pero, naturalmente no se trata de un simple cambio de terminología. En verdad, el *quid* del asunto reside en la planificación integral del subsistema y en la oferta de una rica variedad de oportunidades de estudios postsecundarios que reciban igual consideración desde el punto de vista social, de modo que todas sus modalidades resulten atractivas para los jóvenes y los adultos. Éste último objetivo no es nada fácil de realizar, dado el considerable peso que aún tienen las profesiones liberales tradicionales, a las cuales suelen ligarse todavía, casi con exclusividad, los símbolos de mayor *status* social.

Numerosos estudios realizados en los últimos años abogan por la aceptación del concepto de educación postsecundaria como un subsistema integrado. La Comisión Carnegie, por ejemplo, recomienda el reconocimiento de la educación postsecundaria como una sola en cuanto a su planeamiento y coordinación, sin perjuicio de reconocer y reforzar la identidad de cada una de las instituciones o modalidades que la conforman. La planificación de la educación postsecundaria persigue así la integración vertical y hori-

¹³ El término educación postsecundaria fue utilizado por Olaf Palme, hace más de un lustro, ante una conferencia de Ministros de Educación de Europa, para enfatizar sobre la necesidad de planear en forma global todas las modalidades de educación que se imparten después del ciclo secundario o medio.

zontal de todo el conjunto. El objetivo es diseñar un subsistema flexible y diferenciado que amplía las oportunidades de estudios y, a la vez, responda más adecuadamente a las nuevas y cambiantes necesidades socioeconómicas de la sociedad.

Las tensiones de la educación superior contemporánea

La problemática a que nos hemos referido crea para la educación superior contemporánea una serie de tensiones o dilemas, hasta cierto punto inevitables. Estas contradicciones pueden superarse mediante políticas que traten de conciliar sus antinomias, o bien mediante una resuelta opción entre los principios antagónicos que las suscitan.

Autonomía y supervisión estatal

Las instituciones de educación superior, por su misma naturaleza, suelen actuar como organismos autónomos. Pero, al propio tiempo, como parte del sistema educativo del país, están sujetas, en última instancia, a la supervisión del Estado en vista; precisamente, de la importante función pública que cumplen. El dilema se plantea, entonces entre el ejercicio de la autonomía y la amplitud de la supervisión por parte del Estado; entre la conveniencia de integrar el subsistema de educación superior al sistema educativo general del país y, al mismo tiempo, promover el desenvolvimiento autónomo del nivel superior.

A la sociedad le conviene que sus instituciones educativas actúen con independencia; pero también requiere que su acción se encuadre dentro de los grandes propósitos nacionales. Además, el Estado tiene que garantizar a la sociedad que sus instituciones de alta cultura cumplen con los propósitos fundamentales para las cuales fueron creadas.

No se trata, sin embargo, de una antinomia irreductible, pues es posible conciliar la autonomía de las instituciones de educación superior y la potestad del Estado de dirigir y supervisar la educación en todos sus niveles. La forma de lograr esta conciliación varía de un país a otro, lo que da lugar a los diferentes grados de autonomía que se observan en el panorama mundial. En realidad, en última instancia la autonomía es el resultado de la particular relación entre el Estado y la universidad.¹⁴

¹⁴ Según Medina Echavarría la autonomía consiste en “una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual.

También se argumenta que la vinculación cada vez más estrecha entre la universidad y la sociedad, o mejor dicho, la inmersión total de la universidad en la sociedad, gracias a sus programas de educación permanente, educación continuada y extensión, así como su creciente apertura a través de los sistemas de educación a distancia, hacen cada vez más difícil la sustentación del concepto de autonomía. Sin embargo, como bien observa Henri Janne, "por implicada que pueda estar en la vida social, por 'abierta' al mundo exterior que quiera mostrarse, la universidad, en cuanto institución, deberá gozar de una amplia autonomía y de una autodeterminación marcada, ya que es la condición misma de su capacidad de innovación y de creación, la condición sobre todo de su función crítica de las estructuras de la sociedad, capacidad y función más necesarias que nunca en un mundo amenazado de superorganización y condicionamiento".¹⁵

En toda sociedad es de alta conveniencia que existan centros donde el pensamiento pueda ejercerse libremente. Esos centros no son otros que las universidades, que por su misma naturaleza son las entidades mejor dotadas para entablar el necesario diálogo crítico con el Estado y la misma sociedad.

Autonomía y planificación

Aceptada la planificación de los sistemas educativos como instrumento indispensable para ordenar y racionalizar su desarrollo, y la conveniencia de que éste sea integral, o sea que comprenda todos los niveles, se pregunta si tal planificación es factible respetando a la vez la autonomía de las instituciones de educación superior. También se indaga sobre las posibilidades reales de esa autonomía, a la luz de la tendencia de vincular cada vez más estrechamente la planificación educativa con la planificación global del desenvolvimiento económico y social.

En los países de economía centralmente planificada no es posible la autonomía, por lo menos tal como se entiende en el llamado mundo occidental. En cambio, cuando la planificación es indicativa y no normativa, no sólo es posible sino conveniente. Sin embargo, el punto es controvertible y da

Y esa relación ha sido siempre como en otras típicas de occidente de equilibrio o, si se quiere, de compromiso"... "La fascinante historia de la Universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido". José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo...*, pp. 154-155.

¹⁵ Henri Janne: "La Universidad europea en la sociedad", en *Perspectivas*, Revista de Educación-UNESCO, vol. III, núm. 4, Invierno de 1973, pp. 545 a 556.

lugar a otra de las tensiones o contradicciones a que se halla sujeta la universidad contemporánea.

Servicio a la sociedad y función crítica

Otra de las ambivalencias a que se ve sometida la universidad es la provocada por su carácter de organismo al servicio de la sociedad y, simultáneamente, sede del pensamiento crítico de esa sociedad. ¿Debe, entonces, la universidad impartir una educación que sirva para adaptarse a la sociedad o para modificarla? ¿Debe la universidad estructurar sus programas únicamente para servir a las demandas actuales de la sociedad o debe tener “la osadía, como afirma monseñor Helder Cámara, de preparar el mundo del mañana?” ¿Es su misión traducir simplemente en oferta de recursos humanos las necesidades de las estructuras vigentes, desempeñando así una simple función instrumental, o debe plantearse el examen crítico de esas estructuras, tratando de propiciar la instauración de una sociedad más justa y más humana? ¿Es la universidad suficientemente independiente como para asumir la función crítica o se halla tan condicionada por sus múltiples lazos de dependencia del Estado, de los distintos sectores sociales, de la ayuda extranjera, etcétera, que no está en capacidad de cumplir con ese trascendental cometido social?

Éste es posiblemente el dilema más serio que enfrenta la universidad, principalmente en los países subdesarrollados, donde por la naturaleza de sus programas y la forma de ejercer su oficio, la universidad puede trabajar por la agudización de la dependencia o por la liberación de toda clase de dominación; al servicio exclusivo de un solo sector social o al servicio de toda la sociedad. Se trata, pues, de una antinomia cuya superación compromete toda la tarea de la universidad y le confiere un determinado sentido a su quehacer.

Apertura y selección

La democratización de la educación superior implica su apertura a todos los jóvenes en edad de estudios superiores y, más aún, a toda la población adulta. Pero, por otro lado, la educación superior es también el nivel llamado a preparar la “élite” profesional, científica y técnica de la sociedad. La tensión se produce así entre los valores que encarna el propósito democra-

tizador y los que encierra la formación de la “élite” dirigente del país; entre “libre acceso” y “selección” u “orientación”; entre “apertura” y “*numerus clausus*”, antinomias que suelen traducirse en el dilema, más aparente que real, entre “cantidad” y “calidad”.

Educación general y especialización

La sociedad contemporánea, cada vez más compleja, requiere que en el universitario se conjuguen una alta especialización y capacidad técnica con una amplia formación general que le permita encarar, con mayores posibilidades de éxito, el cambiante mundo que le rodea. Surgen así nuevos dilemas para la universidad de nuestros días, dilemas que tienen que ver con el propósito de enfatizar sobre la “profesionalización” o sobre la “formación general”; sobre la “especialización” o la “polivalencia”. El equilibrio entre la formación general y la especializada es uno de los objetivos de la educación superior que en diversos países se trata de alcanzar mediante el reconocimiento de la educación general como tarea universitaria. Esto ha conducido a la introducción de programas de estudios generales, impartidos mediante diversas modalidades. Si la educación superior, ante lo complejo de las demandas que le plantea la sociedad contemporánea, reconoce que su formación no se agota en la simple preparación de profesionales, sino que su misión consiste fundamentalmente en formar hombres cultos, adiestrados científica y técnicamente en una determinada rama del conocimiento, capaces de continuar su propio proceso de formación al egresar de las aulas universitarias, es evidente que dará a la educación general un papel de mucha importancia en la organización de sus estudios. La educación general se ubica dentro de los propósitos más altos de la institución: formar al hombre y difundir la cultura.

Los argumentos en favor de la formación general pueden incluso extenderse al aspecto meramente económico: en un mundo que se transforma rápidamente, los conocimientos técnicos tienen una clara propensión a hacerse obsoletos rápidamente; en estas circunstancias es más fácil y más barato “reciclar” a un profesional que gracias a su formación general posee un horizonte intelectual abierto, que a un profesional demasiado especializado. La “polivalencia” es también una exigencia de la complejidad de los problemas contemporáneos y de las técnicas requeridas para resolverlos. Adquiere especial importancia en el campo de las ingenierías y de las carreras tecnológicas en general.

Docencia e investigación

Finalmente, cabe mencionar la tensión que proviene de la atención que demandan, a la vez, las actividades docentes y las de investigación. ¿Cuál debe merecer la prioridad? ¿Es prudente dejar que la preocupación docente predomine en el quehacer universitario, ante la enorme presión de servicios de enseñanza que genera la plétora estudiantil? ¿Puede la universidad atender las tareas de investigación cuando su cuerpo de profesores está agobiado de responsabilidades docentes? ¿Cómo lograr que la investigación siga siendo el centro del interés de la universidad y, a la vez, sirva de alimento a la docencia?

La educación permanente y sus repercusiones en la educación superior

La adopción de la perspectiva de la educación permanente representa quizás el suceso más importante en la historia de la educación en la segunda mitad del presente siglo. Con él se designa el conjunto del proceso educativo, tanto desde el punto de vista del individuo como de la sociedad y deviene, como dice el *Aprender a Ser* de la UNESCO, “en la expresión de una relación envolvente entre todas las formas, las expresiones y los momentos del acto educativo”. Sus fundamentos no son sólo de tipo social o pedagógico: arrancan, como agrega el documento de la UNESCO, de la “evidencia aportada por la investigación psicológica de que el hombre es un ser inacabado y que sólo puede realizarse al precio de un aprendizaje constante”.¹⁶

La masificación por un lado y la introducción del concepto de educación permanente, representa los dos acontecimientos más llamados a modificar la imagen de la educación superior en lo que falta del siglo xx. Hoy día, como lo ha hecho ver la Asociación Internacional de Universidades, es imposible toda discusión sobre las innovaciones en la educación superior sin tener en cuenta la educación permanente. En los países más avanzados comienzan a estudiarse, con todo detenimiento y cuidado, las consecuencias que para la educación superior tiene la aceptación del concepto de educación permanente. Se examinan así sus repercusiones en términos del cambio que experimentará la población de las universidades, con un creciente porcentaje de gente madura en sus aulas; las modificaciones estructurales acadé-

¹⁶ Edgard Faure *et al.*, *Aprender a Ser*. Alianza Universidad UNESCO, segunda edición, Madrid, 1973, pp. 16-38-218.

micas y administrativas que supondrá el diseño de nuevos currículos compatibles con el uso cada vez mayor de sistemas basados en el autoaprendizaje; sus efectos en el trabajo del personal docente; en los calendarios académicos y en las labores de investigación; sus consecuencias para las facilidades docentes de las universidades (uso de bibliotecas, laboratorios, salas de conferencias, etcétera), y para la planta física en general, etcétera.

Se repite, con frecuencia, que las universidades no podrán hacer frente a estas nuevas responsabilidades si no echan mano de la moderna tecnología educativa, de modo especial de los métodos de la educación a distancia. Pero también se argumenta que no es conveniente que toda la educación permanente sea "a distancia". La presencia en la universidad de esta población adulta y madura, con toda su experiencia vital, puede ser un valioso ingrediente enriquecedor de la vida universitaria, que no debe desaprovecharse.

Los programas de educación permanente en las universidades son ya una realidad en los países industrializados. Todo hace suponer, por las razones a las cuales deben su existencia, que se extenderán cada vez más, incluso a los países en desarrollo, por lo mismo que representan una respuesta a necesidades sociales evidentes. Las instituciones de educación superior no podrán eludir su involucramiento en esta nueva dimensión de la educación contemporánea. Como bien dice Henri Janne:

La universidad debe ser capaz de llevar a cabo la permanencia de la educación a su nivel. La necesidad es tan urgente que si la universidad fallara en esta nueva misión surgirían institutos funcionales para hacer lo que ella no habría sido capaz. Esto afecta menos a cada universidad, ya que el mejor modo de que las universidades se planteen el problema es colectivamente y recurriendo al principio de la distribución de especialidades... El esquema tradicional de la vida humana según el cual el individuo pasa por tres fases sucesivas: la función sin ninguna práctica de responsabilidades hasta los dieciséis años por lo menos y los 25-26 como máximo, la actividad profesional hasta los sesenta y cinco años como término medio, y, por último, la jubilación con un ocio total, irá progresivamente cediendo el puesto a un "modelo" según el cual, desde la edad de la razón hasta la edad en que las fuerzas físicas e intelectuales declinan gravemente, el ser humano pasará su vida conjugando las tres dimensiones: el trabajo responsable, el estudio y el ocio.¹⁷

¹⁷ Henri Janne: "La Universidad europea en la sociedad", en *Perspectivas*, vol. III, núm. 4, Invierno 1973, pp. 545 a 556. Véase también de Owen Watts: "University involvement in life long education", en *Boletín de la Asociación Internacional de Universidades*, vol. XXXII, núm. 4, 1974, pp. 253-266.

La adopción del concepto de educación permanente se liga con el proceso de apertura de la educación superior, en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender. La educación superior abierta implica la apertura a sectores sociales que, por distintas razones, no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera. Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior se hace accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten.

Numerosas experiencias de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo al nivel de educación superior. Baste mencionar la experiencia de la *Open University* de Inglaterra; de la *Fernuniversität* de la República Federal de Alemania; la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España; y la educación superior a distancia de la URSS y de los Estados Unidos. En América Latina recientemente se han iniciado experiencias con sistemas abiertos en México, Venezuela, Colombia y Costa Rica.

La educación superior al aproximarse el siglo xxi

A medida que se aproxima el siglo xxi, en diversos lugares se han constituido grupos de estudios que comienzan a reflexionar sobre el papel de la educación en la perspectiva del siglo que se avecina.

El tema fue escogido recientemente por la Asociación Internacional de Universidades (AIU) como preocupación central de la reciente VI Conferencia General, que tuvo lugar en Moscú en agosto de 1975.

Desde 1960, en colaboración con el Consejo de Europa, una institución privada, la Fundación Europea de la Cultura, creada desde 1954 y que reúne personalidades del mundo cultural, social y económico de dieciocho países, viene trabajando en un programa de investigaciones prospectivas e interdisciplinarias, el llamado "Plan Europa 2000", que trata de definir

La adopción del concepto de educación permanente se liga con el pro-

ceso de apertura de la educación superior, en diversas direcciones: apertura a cualquier persona adulta, en cualquier lugar donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender. La educación superior abierta implica la apertura a sectores sociales que, por distintas razones, no tienen acceso a la educación formal de tiempo completo. También supone un cambio de métodos de enseñanza, de currículos, de sistemas de evaluación, etcétera. Una de sus formas es la educación a distancia, que rompe con dos de los condicionantes más importantes de la educación tradicional: el espacio y el tiempo. En efecto, la educación a distancia, apoyada en la moderna tecnología educativa pero sin excluir los medios tradicionales, organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una relación profesor-alumno no presencial sino mediata y cualitativamente distinta a la exigida por los sistemas tradicionales. De esta suerte, la educación superior se hace accesible a amplios sectores que no pueden someterse a condiciones rígidas de espacio y tiempo. Auxiliados por los sistemas a distancia, organizan su propio proceso de aprendizaje donde y cuando su trabajo o sus otras responsabilidades se lo permiten.

Numerosas experiencias de sistemas abiertos se llevan a cabo actualmente en el mundo al nivel de educación superior. Baste mencionar la experiencia de la *Open University* de Inglaterra; de la *Fernuniversität* de la República Federal de Alemania; la Universidad Nacional de Educación a Distancia de España; y la educación superior a distancia de la URSS y de los Estados Unidos. En América Latina recientemente se han iniciado experiencias con sistemas abiertos en México, Venezuela, Colombia y Costa Rica.

La educación superior al aproximarse el siglo xxi

A medida que se aproxima el siglo xxi, en diversos lugares se han constituido grupos de estudios que comienzan a reflexionar sobre el papel de la educación en la perspectiva del siglo que se avecina.

El tema fue escogido recientemente por la Asociación Internacional de Universidades (AIU) como preocupación central de la reciente VI Conferencia General, que tuvo lugar en Moscú en agosto de 1975.

Desde 1960, en colaboración con el Consejo de Europa, una institución privada, la Fundación Europea de la Cultura, creada desde 1954 y que reúne personalidades del mundo cultural, social y económico de dieciocho países, viene trabajando en un programa de investigaciones prospectivas e interdisciplinarias, el llamado "Plan Europa 2000", que trata de definir

mejor el lugar del hombre en la sociedad del siglo XXI. Uno de los temas claves, dentro de este plan, es el de las líneas directrices y principios que podrían inspirar la transformación de los sistemas educativos, a partir de las actuales estructuras, a fin de que estén en capacidad de seguir la evolución acelerada de la sociedad, en el horizonte de la proximidad de un nuevo milenio.

Es interesante reproducir aquí, en forma muy sucinta, algunas de las preocupaciones que revelan los primeros estudios de esta fundación en torno a la educación, y que tienen gran repercusión sobre el futuro de la educación superior, según este grupo lo contempla: ¹⁸

a) *El carácter permanente de la educación.* Para el año 2000, la educación habrá desechado el esquema clásico de tres etapas en la vida —escolaridad, vida profesional, jubilación—. Su finalidad será la superación del individuo “en todas partes y todo el tiempo”, en relación con la cantidad, la calidad y el ritmo de necesidades siempre nuevas.

b) *El sistema por unidades.* A partir de los catorce años de edad, los alumnos podrán por etapas sucesivas durante dos o tres años, obtener diplomas y grados valorizables, los primeros en la sociedad, y los segundos en el medio de los estudios superiores. Los diplomas abrirán la puerta de las profesiones; los grados serán el reconocimiento de un nivel. El diploma será, pues, la suma de un título y de una formación profesional. Cualquier alumno o adulto titular de un diploma o de un grado del mismo nivel podrá, en cualquier momento, reiniciar sus estudios, ya sea para preparar otro diploma de nivel análogo, ya sea para elevar su nivel y obtener un grado superior. Existirán, en cada nivel, un número de diplomas muy diverso. Para obtener un grado superior, habrá que demostrar las capacidades en un cierto número de “unidades”. Y esas “unidades” serán acumulables. Su orden de sucesión, sin dejarse al azar de ninguna manera, deberá ser muy flexible para permitir que los jóvenes tomen, gracias a ella, la vía más conveniente a sus proyectos, a sus dones y a su experiencia. El *tronco común* de todos los diplomas, y luego de las familias de diplomas, habrá de constituir la parte esencial de la educación. Deberá haber una auténtica continuidad a lo largo de todo el camino, desde la base hasta la cúspide, y de ese tronco arrancarán las diversas ramas profesionales. Cada etapa comportará una parte obligatoria del tronco común, una serie de materias optativas y al

¹⁸ Para elaborar este resumen se sigue de cerca la reseña que bajo el título “La educación en el siglo XXI”, publicó la revista *L'Education*, núm. 112, París, 7 de octubre de 1971.

menos una materia o una actividad de esparcimiento personal. En otros términos, todo el sistema de educación será objeto de una división en “unidades” y cada diploma corresponderá a un grupo particular de “unidades”. Este sistema permitirá a los alumnos desde los catorce o quince años de edad, dejar, en cualquier momento, el tronco común para adquirir un diploma, considerado como la confirmación de los resultados, y dejar la escuela, pudiendo más tarde retornar a ella en el momento en que lo deseen, como si volvieran a encontrar “el tren en la estación o en donde lo hayan dejado”. Pero se podrá ir aún más lejos en la reforma de las estructuras, rompiendo la unidad de tiempo —el año— y la unidad “clase”, para reemplazarlos por un sistema de unidades de contenido, seguidas por grupos cuyo ritmo propio de progresión sea autónomo.

c) *Instituciones y organizaciones.* Plantear la hipótesis de una educación permanente para el año 2000 implica el análisis de muchas cuestiones, entre otras: ¿Quién, qué instituciones, qué clase de personas se encargarán de esta educación permanente? Se pueden imaginar varias soluciones para las diversas instituciones: por ejemplo, pensar que la función motriz deberá estar en manos del Estado; que las asociaciones privadas tendrán que desempeñar un importante papel; estimar que la fijación a los lugares de trabajo es lo más favorable e implica la responsabilidad de las empresas; que corresponde al movimiento sindical ocuparse de esa formación, o a las colectividades locales, etcétera.

La posibilidad de tomar en cuenta todas las diferentes formas de instrucción como parte del proceso formativo a nivel superior, da lugar a la incorporación en los planes de estudio, como aprendizaje susceptible de merecer reconocimiento académico, de todas las experiencias que el individuo pueda acumular durante su vida, cualquiera que sea el sistema (formal, no-formal o informal) a través del cual las obtuvo. Surge así, al lado de las instituciones educativas, todo un rico proceso que algunos llaman “la universidad invisible”, que es todo aquello que proporciona experiencias de aprendizaje útiles fuera del sistema educativo formal. Lo que corresponde es aprovechar ese otro mundo educativo, organizarlo, promoverlo y darle el adecuado reconocimiento.

Las exigencias combinadas de la educación permanente y de la continuada o recurrente, así como las derivadas de la polivalencia que cada vez más demanda una sociedad en constante transformación, tornan indispensable que la educación superior aprenda a utilizar, en forma sistemática, los recursos exteriores de aprendizaje que se dan en el seno de instituciones extrauniversitarias y, en general, en todo el contexto social en donde se en-

menos una materia o una actividad de esparcimiento personal. En otros

términos, todo el sistema de educación será objeto de una división en “unidades” y cada diploma corresponderá a un grupo particular de “unidades”. Este sistema permitirá a los alumnos desde los catorce o quince años de edad, dejar, en cualquier momento, el tronco común para adquirir un diploma, considerado como la confirmación de los resultados, y dejar la escuela, pudiendo más tarde retornar a ella en el momento en que lo deseen, como si volvieran a encontrar “el tren en la estación o en donde lo hayan dejado”. Pero se podrá ir aún más lejos en la reforma de las estructuras, rompiendo la unidad de tiempo —el año— y la unidad “clase”, para reemplazarlos por un sistema de unidades de contenido, seguidas por grupos cuyo ritmo propio de progresión sea autónomo.

c) *Instituciones y organizaciones.* Plantear la hipótesis de una educación permanente para el año 2000 implica el análisis de muchas cuestiones, entre otras: ¿Quién, qué instituciones, qué clase de personas se encargarán de esta educación permanente? Se pueden imaginar varias soluciones para las diversas instituciones: por ejemplo, pensar que la función motriz deberá estar en manos del Estado; que las asociaciones privadas tendrán que desempeñar un importante papel; estimar que la fijación a los lugares de trabajo es lo más favorable e implica la responsabilidad de las empresas; que corresponde al movimiento sindical ocuparse de esa formación, o a las colectividades locales, etcétera.

La posibilidad de tomar en cuenta todas las diferentes formas de instrucción como parte del proceso formativo a nivel superior, da lugar a la incorporación en los planes de estudio, como aprendizaje susceptible de merecer reconocimiento académico, de todas las experiencias que el individuo pueda acumular durante su vida, cualquiera que sea el sistema (formal, no-formal o informal) a través del cual las obtuvo. Surge así, al lado de las instituciones educativas, todo un rico proceso que algunos llaman “la universidad invisible”, que es todo aquello que proporciona experiencias de aprendizaje útiles fuera del sistema educativo formal. Lo que corresponde es aprovechar ese otro mundo educativo, organizarlo, promoverlo y darle el adecuado reconocimiento.

Las exigencias combinadas de la educación permanente y de la continuada o recurrente, así como las derivadas de la polivalencia que cada vez más demanda una sociedad en constante transformación, tornan indispensable que la educación superior aprenda a utilizar, en forma sistemática, los recursos exteriores de aprendizaje que se dan en el seno de instituciones extrauniversitarias y, en general, en todo el contexto social en donde se en-

cuentra inmersa. Tendrá también que recurrir a “enseñantes-especialistas”, con gran experiencia técnica y práctica, pero de dedicación parcial, prestados a las empresas. De esta manera, la universidad estrechará cada vez más sus lazos con la sociedad, hasta el punto de que las líneas de separación se harán más y más borrosas, hasta producirse una identificación total entre ambas. Entonces, será efectivamente “sin muros”. Se hará “difusa”. Se habrá transformado en un centro de educación y cultura para toda la sociedad, sin condicionamientos de edad, de espacio ni de tiempo. Estaremos en presencia de un fenómeno que desde ahora es preciso prever: la sociedad que aprende. “Ésta sería tal, que además de ofrecer educación para adultos durante parte del día a todos los hombres y mujeres en cada etapa de su vida adulta, lograrse transformar sus valores de manera que aprender, realizarse, hacerse humano, constituyera su meta, y todas sus instituciones estuviesen dirigidas a este fin.” La sociedad que aprende sería correlativa de la sociedad docente, de la “ciudad educativa” que propone el *Aprender a Ser* de la UNESCO, y que representa el mayor reto educativo del mañana: lograr que todos los recursos de la sociedad puedan aprovecharse para satisfacer las demandas educacionales de toda la población.

**LA EDUCACIÓN GENERAL EN LA
UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA**

LA EDUCACION GENERAL EN LA UNIVERSIDAD CONTEMPORÁNEA *

Antecedentes

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

Si bien la especialización es indispensable, y nos viene impuesta por el acelerado progreso científico y tecnológico, no es menos cierto que llevada a sus extremos deforma al hombre y le convierte, como denunció Ortega y Gasset, en un nuevo bárbaro: "Este nuevo bárbaro es principalmente el profesional, más sabio que nunca, pero más inculto también —el ingeniero, el médico, el abogado, el científico."¹

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

"El movimiento por una educación general, como tendencia, representa la búsqueda de esa nueva fórmula."²

En los Estados Unidos el primer ensayo consistió en impartir los llamados *survey courses* que aspiraban a ofrecer, en forma panorámica, ramas enteras del saber. La Universidad de Chicago estableció, desde 1924, este tipo de

* Este ensayo es una reelaboración y actualización de un trabajo publicado por el arquitecto Alberto Mendoza y el autor bajo el nombre de "Exégesis de los Estudios Generales" en el núm. 61 de la *Revista Conservadora del Pensamiento Centroamericano*, octubre de 1965.

¹ Ortega y Gasset, José: "Misión de la Universidad", en *Revista de Occidente*, Madrid, 1960, p. 18.

² Ángel G. Quintero Alfaro: "¿Qué es educación general?", en *Teoría de los estudios generales*, San José, Costa Rica, 1958, p. 9.

cursos para sus alumnos de primer año, los que después se extendieron a

muchas universidades norteamericanas. Los *survey courses*, con todo y que fueron los pioneros en el campo de la educación general de los Estados Unidos, no tardaron en ser descartados por cuanto no constituían la respuesta adecuada al problema de la excesiva especialización "La razón principal de su fracaso, según Earl Mc-Grath, ex-Comisionado de Educación de los Estados Unidos, fue su inevitable superficialidad. Intentaban cubrir demasiado terreno, de tal suerte que los alumnos adquirirían una cierta verbosidad al hablar de la ciencia, pero ganaban muy poco en comprensión real de sus leyes o de los métodos envueltos en la derivación de éstas."³

Años antes, en la Universidad de Harvard se había hecho sentir la pugna entre la tendencia especializante y la humanística. Mientras el presidente Charles W. Eliot (1869- 1909) fortaleció las escuelas profesionales, la investigación y la especialización, el presidente Lawrence Lowell (1909-1934) puso énfasis en la educación general al nivel subgraduado (*undergraduate*).

El movimiento en favor de la educación general cobra especial relevancia con la llegada de Robert H. Hutchins a la presidencia de la Universidad de Chicago y sus esfuerzos por transformar el *College*. Hutchins introdujo un número predeterminado y fijo de materias de estudios generales, a diferencia del sistema usual en las universidades norteamericanas de ofrecer un repertorio de asignaturas de carácter cultural entre las cuales el estudiante elige. El programa de estudios generales debía cursarse antes de cualquier otro estudio profesional o especializado.⁴

En Alemania, donde la especialización adquirió sus formas más agudas, pronto se hizo sentir la necesidad de incorporar, en todos los programas, estudios de carácter general. Así lo hizo la Universidad de Gotinga desde 1736 con la enseñanza de la historia. La creación de la Universidad de Berlín en 1810, bajo las directrices de Guillermo de Humboldt, consagró los principios que por mucho tiempo han sido la guía de la universidad alemana moderna: la libertad académica y la unidad de enseñanza e investigación. Sin embargo, la tendencia especializante dominó el panorama de la educación universitaria alemana:

Tras la caída del nacional-socialismo, las universidades alemanas, y en concreto los sabios catedráticos especialistas de mayor nombradía, fueron acusados de no haber formado personalidades conscientemente responsa-

³ Citado por Angel G. Quintero, *Ibid.*, p. 10.

⁴ Véase "Los estudios generales en el College de la Universidad de Chicago", por Claudio Gutiérrez C., *Revista de la Universidad de Costa Rica*, núm. 23, San José, Costa Rica, mayo de 1962.

bles de sus deberes ciudadanos. Como causa originaria principal de este fenómeno fue señalada cierta tendencia al especialismo y un determinado interés artificial por la enseñanza libre.⁵

En las importantes reformas universitarias que actualmente se están llevando a cabo en Alemania se procura superar esa situación: se fomenta la colaboración más estrecha entre las distintas disciplinas (Bochum); se auspician amplios contactos entre estudiantes y profesores, vigorizándose la idea de la universidad como centro educativo (Bremen); un mayor reconocimiento al valor de las ciencias del espíritu, sin abandonar el fecundo principio formulado por Humboldt de la interrelación entre docencia e investigación (Konstanz). La investigación continúa gozando de la primacía “pues no se enseña por amor a la enseñanza puramente, o por servir a la preparación profesional, sino por causa de la investigación: pues la investigación se manifiesta en la enseñanza y a través de ella se plantean los problemas. Si se cree en la fuerza poderosa del contacto con la ciencia investigadora, debe reconocerse en la unión de la enseñanza y la investigación una gran oportunidad de índole pedagógica, tanto mayor cuanto menos se recorten las posibilidades de la investigación”.

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

En el ámbito del mundo hispánico, como hemos visto, Ortega y Gasset recogió, en forma dramática, el clamor por rescatar la universidad para la

⁵ Eduard Fueter: El “Studium Generale”, *Revista de Educación*, Madrid, núms. 5, 6 y 7.

⁶ Mariano Fiallos Gil: *Panorama universitario mundial*. Universidad Nacional de Nicaragua. León, Nicaragua, 1961, p. 42.

cultura. Sin duda el pensamiento orteguiano ha estado presente en los es-

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

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

Los Estudios Generales no son un simple piso o estrato de enseñanza o de educación superior, sino el sesgo escolar que justifica la esencia académica y humanista del Alma Máter. A pesar de los valladares o abrojos que ha habido que salvar, los estudios generales han calado hondo en la colectividad costarricense y sus frutos ya han sido cosechados por la sociedad costarricense. Se han dignificado ante la conciencia nacional una serie de disciplinas que otrora eran pasatiempo de vagabundos o de intelectuales que vivían en las nubes. En función de la reforma de 1957 la cultura ha alcanzado en Costa Rica una envidiable dimensión, distinta y mucho mayor de la que se tenía en la aldea de principios de siglo.⁷

⁷ Monge Alfaro, Carlos: *Informe del rector*, 1968-69. Ciudad Universitaria "Rodrigo Facio", San José, Costa Rica, 1969.

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

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

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

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

4. “‘El espíritu viviente’” se orienta hacia el todo —vive en las tensiones más extremas—, es el fundamento de la profundidad y la amplitud de las experiencias. El ‘espíritu viviente’ es el que hace de la escuela una escuela superior —el que del mero saber adquirido en una institución de enseñanza hace brotar la vida de las ideas—, el que liberta el alma de la

dependencia de lo útil —el que es actual en cada época, el que partiendo de la dispersión en que constantemente vuela, también me lleva a la concentración de mí mismo—, el que por el olvido de múltiples conatos, establece, sin embargo, la continuidad y el aumento constante de conocimientos.” K. Jaspers.⁸

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

Localización de la educación general

Para determinar el lugar que corresponde a la educación general en los estudios universitarios, es preciso tener presente que los objetivos de ésta guardan estrecha relación con los propios de la universidad.

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

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

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

⁸ Las citas han sido tomadas del folleto publicado por la Universidad de Costa Rica, en 1968, que contiene las recomendaciones del “Primer Seminario sobre los Estudios Generales de la Universidad de Costa Rica”, p. 23 y ss.

⁹ Robert H. Hutchins: *La Universidad de Utopía*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1959.

cultura. Sin duda el pensamiento orteguiano ha estado presente en los esfuerzos que en América Latina se vienen realizando a partir de la segunda mitad del presente siglo para combatir el énfasis puramente profesionalista de nuestra educación universitaria. Cuando Ortega nos dice: “yo haría de un ‘Facultad de Cultura’ el núcleo de la universidad y de toda la enseñanza superior” está abogando por la introducción de la educación general dentro del rudo cuadro profesionalizante de la universidad moderna.

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

Los Estudios Generales no son un simple piso o estrato de enseñanza o de educación superior, sino el sesgo escolar que justifica la esencia académica y humanista del Alma Máter. A pesar de los valladares o abrojos que ha habido que salvar, los estudios generales han calado hondo en la colectividad costarricense y sus frutos ya han sido cosechados por la sociedad costarricense. Se han dignificado ante la conciencia nacional una serie de disciplinas que otrora eran pasatiempo de vagabundos o de intelectuales que vivían en las nubes. En función de la reforma de 1957 la cultura ha alcanzado en Costa Rica una envidiable dimensión, distinta y mucho mayor de la que se tenía en la aldea de principios de siglo.[†]

[†] Monge Alfaro, Carlos: *Informe del rector*, 1968-69. Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”, San José, Costa Rica, 1969.

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

Ello explica que, con frecuencia, al enunciar los objetivos de los estudios generales éstos se confundan con los propios de la institución entera. Diversas definiciones de las finalidades de la educación general apoyan la anterior afirmación; así el CSUCA ha declarado como meta de los estudios generales: “desarrollar la formación integral de la personalidad del estudiante”, “educar a los alumnos en cuanto a hombres y ciudadanos”;¹⁰ la Universidad de Oriente (Venezuela), a su vez, ha dicho que el propósito es: “formar en el estudiante una sana conciencia social ciudadana, haciéndole conocer las necesidades del país y las funciones que mañana tendrá que asumir en el desarrollo integral, etcétera.”¹¹

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

Verticalidad vs. Horizontalidad

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

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

Dado que la permanencia en la universidad constituye un período mínimo de la vida de una persona, la institución debe contar con dicha limitación,

¹⁰ Consejo Superior Universitario Centroamericano. *Los estudios generales en Centroamérica*. Ciudad Universitaria “Rodrigo Facio”. San José, Costa Rica, 1964.

¹¹ Escuela de Cursos Básicos. Universidad de Oriente. Cumaná, Venezuela, 1964.

entenderla, y programar solamente en base al impulso inicial y su posterior extensión.

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

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

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

1. La educación general se inicia de manera común (horizontal) en la universidad, en el primer año, en base a un primer programa, de nivel superior, orientado a crear incentivos.

2. Acompaña a cualquier otro tipo de programa, en dirección vertical o diagonal.

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

Vicios

El compromiso que adquirieron las universidades que se atrevieron a establecer programas de estudios generales fue de tal magnitud y tan avasallador que condujo a comprensibles excesos iniciales. Nunca hubo, por cierto, vicios mejor inspirados.

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

El factor profesionalizante influyó también, adquiriendo variables diversas. En Costa Rica, el ciclo comprendía, al principio, "materias de área", es decir, orientadas hacia la futura profesión del alumno. En la Universidad Nacional de Trujillo, en el Perú, la comisión encargada de planificar los estudios generales recomendó un primer año completamente general

y común, y un segundo año compuesto por materias generales y materias propedéuticas.¹² El proyecto de Programa de estudios generales, para el período escolar 1964-1965, presentado por un comité provisional al Consejo Directivo de la Universidad del Valle, Colombia, contemplaba una duración de dos semestres, dividiendo a los estudiantes según las profesiones que aspiraran seguir.¹³

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

El hecho nuevo que los estudios generales plantearon a la universidad la llevaron también a crearlos como superposición. Se organizó tal programa más o menos independientemente de los restantes programas académicos de manera que, si por un lado contribuyeron a eliminar duplicaciones, por otro las crearon. Fue confusa, en todo caso, la relación de congruencia que la unidad y totalidad universitaria exigen. Hoy se sabe que el establecimiento de un programa de estudios generales enjuicia y compromete a toda la universidad. No es necesaria, de manera alguna, la creación de una "Escuela de Estudios Generales" ni de un "Colegio Universitario" aparte, encargados de impartirlos. El programa perfectamente puede estar a cargo de la facultad o unidad académica que ofrece las disciplinas fundamentales de la universidad (Facultad Central de Ciencias y Letras o Facultad de Humanidades y Ciencias). Basta un buen sistema de coordinación y una clara definición de los objetivos del programa, definición que deben compartir todos los administradores y profesores que en él participen.

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

¹³ Universidad del Valle. *Proyecto de estudios generales para el periodo 1964-65*. Edición mimeografiada. Cali, 1964.

Principios

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

1. La educación general emana del interior del individuo como continuo e inacabable proceso. En el individuo está y con él cesa.
2. La educación general es auténtica tarea universitaria. No es, por tanto, relleno, adorno o sustituto.
3. La educación general es común, es decir, para todo universitario por el simple hecho de serlo.
4. La educación general, como su nombre lo indica, no es especializada. Es amplia y liberadora del potencial contenido en la persona humana.
5. La educación general, en su etapa intrauniversitaria y por su vasta complejidad, se orienta a la comprensión fundamental de hechos básicos. No a la erudición voluminosa, ni a la colección de datos.
6. La educación general se imparte mediante programas de estudios generales, los cuales son medio no fin. Tales estudios generales no son remediales ni supletorios de las deficiencias de la enseñanza media; tampoco son propedéuticos ni básicos, pues su finalidad no es servir de soporte para otras disciplinas especializadas.
7. La implantación de un Programa de estudios generales, enjuicia y compromete a todos los programas de la universidad, dado que aquel no es yuxtaposición o añadido ni representa un ciclo interpuesto entre la enseñanza media y la univervitaria.
8. La educación general no es producto de fórmulas; su complejidad exige flexibilidad y experimentación.
9. La educación general precisa de una estructura universitaria en donde el cultivo del conocimiento, por su valor propio y original, sea posible.

Objetivos de la educación general

El objetivo de la educación general es formar hombres cultos y críticos; universtarios dignos de tal condición. Ya se vio que un profesional no es culto ni crítico de buenas a primeras. Necesita algo más que, al menor

descuido, la universidad no se lo proporciona. Es, de hecho, lo que ha venido sucediendo.

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

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

Rodrigo Facio, bajo cuya rectoría se introdujeron los estudios generales en la Universidad de Costa Rica sostenía:

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

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

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

1. Contribuir a la esencial función de la universidad en cuanto ella transmite, renueva y acrecienta la cultura, condición fundamental de toda auténtica existencia humana.
2. Propiciar la integración académica, base de la unidad universitaria.
3. Inspirar y desarrollar en los estudiantes un interés permanente por la cultura general y humanística.
4. Inculcar en el alumno el valor de la libertad humana.
5. Coadyuvar en la formación, cada vez más acentuada, de firmes hábitos mentales que capaciten al estudiante para enfrentarse crítica y racionalmente a los problemas que le plantea su existencia, ya como persona, ya como miembro de la sociedad.
6. Fomentar una actitud de respeto hacia toda forma de vida intelectual y profesional, base de todo auténtico y fecundo diálogo entre hombres cultos.
7. Inculcar una disciplina de estudio que propicie y desarrolle la responsabilidad del alumno en el proceso de su educación.
8. Estimular académicamente al estudiante para que se ubique dentro de las dimensiones socio-culturales de su tiempo, propiciando así, en el futuro profesional, técnico o investigador, una básica actitud de responsabilidad comunitaria.
9. Colaborar con las facultades en la formación de un mejor profesional, proporcionando bases fundamentales en una auténtica cultura que permita salvaguardar su radical sentido humano.
10. Contribuir mediante una orientación adecuada, al acertado escogimiento de la carrera profesional por parte del alumno.
11. Incrementar la amistad y el compañerismo entre los alumnos de estudios generales, intercambio que constituye la fuente de la relación humana y científica de los futuros profesionales.¹⁵

A nivel centroamericano, los objetivos de los estudios generales han sido precisados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano de la siguiente manera:

1. Desarrollar la personalidad integral del estudiante.
2. Fundamentar un interés permanente por la cultura humanística y científica.
3. Proporcionar una cultura armónica básica a todo futuro profesional.
4. Formar hábitos académicos de estudio e investigación en los campos del conocimiento científico y humanístico.

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

5. Propiciar el conocimiento científico a fin de formar hombres de ciencias interesados en las realidades centroamericanas.
6. Facilitar en efectividad los medios adecuados para la orientación vocacional.
7. Desarrollar la convivencia universitaria.
8. Formar en el universitario conciencia de una vida integralmente académica.
9. Procurar una concepción adecuada en la vida estudiantil del vínculo de los conocimientos y práctica de lo humanístico y científico.
10. Proporcionar un mayor rendimiento para la sociedad a través de una diversificación del hecho educacional en nivel no graduado y no especializado profesionalmente.
11. Fundamentar los conocimientos para los ulteriores estudios científicos y humanísticos no propios de la especialidad del actual estudiante y futuro profesional.
12. Ser el centro y semillero de nuevas formas docentes para el desarrollo permanente de la educación universitaria.¹⁶

Especificación del hombre culto y crítico

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

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

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

Los medios de la educación general

Los científicos de la educación afirman que las disciplinas fundamentales —ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades y artes— poseen la más

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

alta potencia liberadora de la personalidad humana. Las señalan como el componente original, o materia prima, de la educación general.

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

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

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

1. Existe una competencia por el tiempo disponible dentro de la universidad, el cual debe ser repartido entre la generalización y la especialización. Esto, por cierto, da lugar según Henri Janne, a una de las "tensiones" o "contradicciones" de la universidad contemporánea: la lucha entre la cultura general desinteresada y la formación pragmática en función de una profesión: entre el "humanismo universal" y el "desarrollo económico".¹⁷

2. Las carreras, necesarísimas para propósitos del desarrollo, no deben ser exageradamente prolongadas. La introducción de los estudios generales no debe traducirse en la creación de un nuevo ciclo educativo ni en el alargamiento de las carreras.

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

La educación general horizontal, hecha al nivel del primer año de universidad, se basa en que se acepta como recomendable que el contingente que llega por primera vez a la universidad procedente del bachillerato, se incorpore a éste como totalidad con el fin de que adquiera las prácticas y el clima de toda la institución y sus propósitos. Es estación receptora y acondicionadora; creadora de actitudes convenientes; pausa para la definición razonada de vocaciones; introducción a los linderos de la cultura superior.

El programa de educación general, en sus etapas subsiguientes, debe ser adaptado por áreas, de manera que los estudiantes que dirigen sus actividades a los campos profesionalizantes reciban una dieta balanceada. Por ejemplo, quienes profesan la ingeniería deben tener oportunidad de con-

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

tacto con las ciencias sociales y, viceversa, los humanistas con las ciencias naturales.

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

La cuestión integradora

La educación exige integración. El conocimiento es totalidad. La visión conjunta del panorama del conocimiento se propicia mediante: 1) Las materias-síntesis; 2) Las materias integradoras por sí mismas, como la filosofía y 3) Mediante pruebas o exámenes que obliguen a la gran suma.

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

La cuestión estructural

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

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

El departamento es, dentro del vocabulario estructural de la universidad, la estación académica que convoca todas las asignaturas propias de un área fundamental del saber, todos los profesores que a ella se dedican, todos

los laboratorios y equipos, todos los estudiantes que los cursan y todos los recursos disponibles.

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

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

Obsérvese que el departamento se justifica aun en la universidad que no se decida a establecer programas de educación general. Aun la universidad profesionalizante saldrá fortalecida mediante la adaptación de esta creación germano-norteamericana que puede introducir altos grados de economía, flexibilidad y eficacia. La creación de departamentos permite diversificar las carreras en la universidad.¹⁸

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

Los departamentos de ciencias aplicadas, cuya finalidad es profesionalizar, se agrupan convenientemente por áreas.

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

¹⁸ "A quienes repugna la departamentalización porque parece constituir un trasplante de instituciones norteamericanas que nos son ajenas, vale recordarles que tampoco a la Universidad la inventamos nosotros. Sus formas presentes de estructuración, fundadas en la escuela y en la cátedra, son ellas también, trasplantes que se cristalizaron como una mala tradición académica, impregnada de contenidos personalistas y tendientes a ceder paso a la burocratización y al favoritismo. Aunque la departamentalización no represente una gran hazaña, tendría el mérito de someter al debate estas malas tradiciones enraizadas en una hegemonía catedrática que se impuso a lo largo de décadas, estableciendo las rutinas básicas de trabajo, de reclutamiento y de acceso y promoción del personal docente de nuestras universidades." Darcy Ribeiro: *Propuestas acerca de la renovación*. Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1970, p. 99.

La educación general y la reforma universitaria

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

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

Es como dice la UNESCO refiriéndose a Centroamérica:

Los estudios generales son la pieza esencial de una Reforma universitaria; en un sentido una reforma es necesaria para introducir los estudios generales, pero en otro sentido, y más profundamente, de la introducción de los estudios generales se espera una auténtica Reforma.¹⁹

Los estudios generales en la universidad contemporánea

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

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

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

La educación universitaria de nuestros días debe facilitar la comunica-

¹⁹ Informe de la misión consultora de la UNESCO para las Universidades Centroamericanas. Dr. W. B. Hatch; Dr. J. Labbens y Dr. J. H. Terlinger — UNESCO, París, 1962.

ción entre los cultivadores de las distintas disciplinas del conocimiento humano. El doctor Claudio Gutiérrez, rector de la Universidad de Costa Rica, dice al respecto lo siguiente:

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

Ante el crecimiento espectacular de las ciencias en los últimos años, el educador brasileño Anísio Teixeira se pregunta ¿“Cómo lograr que el especialista, actuando tantas veces en un campo que no conoce, no se convierta en fuerza de desquicio sino de integración?” A lo cual el propio Teixeira responde:

Este problema, a mi modo de ver, es el gran problema de los próximos años: cómo especializar el conocimiento y dar simultáneamente al especialista una noción de los campos aliados que su saber va a modificar. No se trata solamente de establecer las conexiones entre departamentos y entre disciplinas, extremadamente necesarias, por cierto. El problema consiste también en dar al especialista un conocimiento básico de las demás áreas. Ésta será la tarea de un nuevo maestro, el “generalizador” de los conocimientos en cada campo. Esta nueva profesión será en el futuro tan importante como la del especialista. No es un filósofo sino alguien que en su propia esfera haya adquirido una especialidad tan grande y tan extensa, que se halle en condiciones de formular la parte esencial de los conocimientos que ha adquirido y aplicado en todos los demás campos. Ese generalizador especializado será uno de los hombres claves de la universidad del mañana; tendrá por base el saber especial, pero se empeñará en introducirlo en las demás áreas del saber especializado y en el campo común del uso de dicho saber.²¹

²⁰ *Los estudios generales en Centroamérica*. Secretaría Permanente del CSUCA, 1964, p. 387.

²¹ Anísio Teixeira: “La Universidad Americana en su perspectiva histórica: en

Al examinar el papel de los estudios generales en la enseñanza del siglo xx el profesor Carlos Monge Alfaro, ex rector de la Universidad de Costa Rica dice:

¿Cómo idear un sistema educativo universitario capaz de estimular, primero el desarrollo de las potencialidades de la juventud; segundo, afinar sus sentimientos; tercero, crear conciencia histórica y social; cuarto, aptitud para participar en forma gradual y progresiva en el enriquecimiento de la cultura (ciencias, letras, artes, filosofía)? Ése es, justamente, el significado de los estudios generales, verdadero eje en torno al cual debieran girar las estructuras y la *paideia* universitaria. Ahora se comprenderá mejor por qué los concebimos como un espíritu en el cual se asientan e inspiran las funciones académicas, sociales y psicológicas de la misma universidad.²²

El doctor Róger Díaz de Cossío, coordinador de ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México y director del grupo que en aquella casa de estudios está planeando "La Nueva Universidad", sostiene que "en una sociedad que cada vez se hace más compleja, cuyo *leit-motiv* es cambio, los sistemas educativos deben procurar cada vez más dar a sus egresados un entrenamiento básico general que produzca habilidades y capacidad de adaptación y de evolución... Todos los problemas reales son multidisciplinarios... ¿Cuál será entonces el profesional mejor entrenado, tomando en cuenta la incertidumbre de su futura ocupación real? Una persona capaz de razonar y de aprender, y además culta... Los conocimientos marginales, la cultura, son de gran importancia. Podríamos atrevernos a dar una regla para juzgar la calidad de una persona: será mejor cuantos más conocimientos marginales tenga... Llamamos hombre de calidad al que comprende que el universo, el mundo que le rodea, está formado por muchas clases de seres y no sólo de especialistas como él. Una persona culta respeta y admira otras disciplinas intelectuales, otros logros".²³

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

Revista Educación, núm. 9. Departamento de Instrucción Pública del Estado Libre Asociado de Puerto Rico, agosto de 1963, p. 97.

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

²³ Róger Díaz de Cossío: "Otro sistema educativo", en *Revista Universidades*, núm. 40.

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

PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO Y AUTONOMÍA

Introducción

La planificación, en sus orígenes, estuvo estrechamente ligada a una concepción política. Ahora goza de general aceptación como una metodología o instrumento indispensable para enfrentar racionalmente los procesos de desenvolvimiento social. La necesidad del planeamiento educativo hoy en día nadie la discute. Que una nación debe planear el desarrollo de su sector educativo en forma integral y como parte de su desarrollo global, económico, social y cultural, es una afirmación reiterada en conferencias, seminarios, ensayos, etcétera, aunque en la práctica se presentan no pocas dificultades en cuanto a la forma de hacer efectivo el planeamiento integral y sobre los mecanismos adecuados para insertar el planeamiento educativo dentro de la planificación nacional.

Es frecuente encontrar en los ministerios de educación pública de América Latina oficinas de planeamiento *integral* de la educación en cuyas labores no participan, ni jamás han sido invitadas a participar, las universidades. A su vez, las relaciones entre la planificación educativa y la planificación económica-social genera toda una gama de problemas. ¿Es el desarrollo económico el único objetivo de la educación? ¿Es éste algo más que “un sistema encargado de producir la mano de obra dotada de conocimientos útiles y cotizables necesarios para el desarrollo de la sociedad?” Estas preguntas, por cierto arrojan serias dudas acerca del tan preconizado “método de la mano de obra”, en virtud del cual el planeamiento de la educación debe realizarse en función de una futura estructura ocupacional. El propio Herbert S. Parnes, en su excelente trabajo escrito para el “Proyecto Regional del Mediterráneo” de la OCDE, “La Planificación de la Educación para el Desarrollo Económico y Social”, señala la conveniencia de completar este enfoque con lo que denomina “método cultural”, desde luego que atribuye a la educación otros fines además de los exclusivamente económicos. Por otra parte, Parnes reconoce la dificultad que entraña cuantificar y determinar los requerimientos educativos de un país en función de las metas de desarrollo socioeconómico:

Las numerosas reservas formuladas y la insistencia en la necesidad de introducir supuestos especiales y “juicios ponderados” en casi todas las fases

* Conferencia ante el Duodécimo Seminario de Educación Superior en las Américas, Universidad de Kansas, abril de 1972.

del proceso ponen claramente de manifiesto que por el momento, al menos, la determinación de las necesidades educacionales es más un arte que una ciencia.¹

Otro asunto que suscita amplias discusiones es el que se refiere a la manera de conciliar la necesidad de la planificación nacional con la indispensable autonomía de las universidades.

Se ha dicho que en la esfera de la educación el planeamiento representa el acontecimiento principal de la segunda mitad del siglo xx. Si bien la planificación no es la panacea para todos los problemas que afectan a la educación, es sin duda, un método que permite encararlos en forma más racional. Conviene tener presente que América Latina fue la primera región del mundo que prestó atención al planeamiento educativo. Desde la Segunda Reunión de Ministros de Educación, celebrada en Lima en 1956, se ha venido insistiendo sobre la necesidad del planeamiento integral de la educación. Sin embargo, esto no significa, de manera alguna, que nos encontremos a la cabeza en lo que respecta a la creación de una doctrina del planeamiento y de su correspondiente metodología. Si examinamos la situación general del continente nos hallamos con el hecho de que si bien casi todos nuestros países, en atención a las recomendaciones aprobadas en las reuniones internacionales, establecieron sus oficinas de planeamiento educativo, no todos han sido capaces de formular un plan coherente para el desarrollo de su educación. Por otra parte, algunos de los planes aprobados oficialmente han tenido una ejecución deficiente o ha faltado la adecuada evaluación de las etapas cumplidas. Hay también países que no tienen ni siquiera un esbozo de plan nacional de desarrollo económico y social, por lo que la planificación educativa encuentra serias dificultades. Ha sucedido lo de siempre: en cuanto a declaraciones de buenos propósitos estamos al día. La falla está en lo demás.

No es mi intención abordar aquí todos los aspectos de la problemática del planeamiento de la educación, en función de la promoción de las metas nacionales de desarrollo. El tema que me ha sido asignado es más restringido. Se me ha invitado a externar mi opinión sobre el espinoso asunto de la aparente contradicción que pareciera existir entre "planeamiento" y "autonomía", con especial referencia al comportamiento de estas ideas cuando se trata de las universidades.

Antes de pasar al tema central de mi exposición, considero conveniente señalar que buena parte de la dificultad puede ser superada, o por lo menos

¹ Herbert S. Parnes: *La planificación de la educación para el desarrollo económico y social*. OCDE. Proyecto Regional del Mediterráneo. París 1963, p. 80.

mejor comprendida, si de antemano nos preocupamos por precisar dos conceptos que en mi opinión son básicos para la discusión posterior del asunto que nos concierne. Se trata de los conceptos de desarrollo y de autonomía. Cuando hablamos de planes nacionales de desarrollo, ¿a qué desarrollo nos estamos refiriendo? La previa dilucidación de este concepto nos ayudará a aclarar el papel de las universidades en las tareas destinadas a promoverlo. Asimismo, la precisión conceptual de lo que entendemos por autonomía universitaria es indispensable si nos proponemos superar la antinomia que pareciera existir entre “planificación” y “autonomía”.

El desarrollo

Para países como los nuestros el desarrollo implica necesariamente un proceso de cambio. No puede, sin caer en el simple “desarrollismo”, reducirse “al crecimiento de una serie de indicadores económicos y sociales, sino que exige la transformación de las relaciones preestablecidas de la sociedad tradicional”.²

Cuando hablamos de desarrollo nos referimos evidentemente a un *desarrollo integral*, no a un mero crecimiento económico susceptible de favorecer solo a ciertos sectores privilegiados de la sociedad. Concebimos, entonces el desarrollo como un proceso global que al comprender todos los aspectos del acontecer social, genere un substancial mejoramiento de la calidad de la vida de nuestros pueblos, promueva su desenvolvimiento autónomo y logre, en todos y cada uno de nuestros habitantes, la liberación de toda forma de opresión y explotación. “El crecimiento económico, ha escrito el universitario peruano Leopoldo Chiappo, realmente se traduce en desarrollo cuando las medidas políticas de cambio estructural producen una conversión de la riqueza nacional en algo socialmente significativo, es decir, en participación solidaria y colectiva en la producción y disfrute de los bienes y servicios (nutrición, vivienda, salud, educación, libertad efectiva de opinión, bienestar, seguridad, liberación espiritual).”³

En los últimos años, los más distinguidos científicos sociales de América

² Horacio Flores de la Peña: “La educación universitaria y el desarrollo”. Ponencia presentada a la *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*, celebrada en Concepción, Chile, septiembre de 1969. Memoria de la Conferencia publicada por la UDUVAL, México, 1970, p. 140.

³ Leopoldo Chiappo: “La cultura y las sociedades en emergencia”. Artículo publicado en la *Revista Educación*, núm. 8, dic. 1971, del Ministerio de Educación del Perú.

Latina han consagrado finos análisis a lo que significa nuestra situación de países subdesarrollados (por cierto que debemos aceptar, aunque nos suene un poco peyorativa, la denominación de países *subdesarrollados*, pues *la otra expresión* "países en vías de desarrollo", no es más que un eufemismo que trata de ocultar la dramática realidad que viven nuestros países de "subdesarrollo progresivo"). Esta "introspección latinoamericana" ha contribuido en alto grado a la estructuración de la teoría de la dependencia, que representa el esfuerzo más notable que en el campo de las ciencias sociales se ha realizado para esclarecer las causas profundas e identificar los verdaderos obstáculos que se oponen a nuestro adelanto. La teoría, que ya ha adquirido *status* científico, está hoy día en el centro de toda discusión sobre el desarrollo. La dependencia, como lo ha señalado Theotonio Dos Santos, "Está fundada en una división internacional del trabajo que permite el desarrollo industrial de algunos países y limita este mismo desarrollo en otros, sometiéndolos a las condiciones de crecimiento inducido por los centros de dominación mundial".⁴

De lo antes dicho se desprende que en un determinado momento de la evolución política y social de un pueblo, pudiera suceder que los gobernantes, que representan al Estado, y los miembros de la comunidad académica, que constituyen la universidad, no compartan los mismos criterios acerca de las medidas que corresponda adoptar para promover el desarrollo. Dejo planteada esta posibilidad, por cuanto estimo que la universidad, en el ejercicio de su función crítica, que le es esencial, puede muy bien estar en desacuerdo con las metas y programas formulados por el gobierno. Si la universidad no goza de suficiente autonomía para expresar libremente su criterio frente a las propuestas oficiales privaríamos a la sociedad de un elemento de extraordinario valor para su progreso. Inclusive, quienes sostienen que una correcta planificación no puede coexistir con la autonomía universitaria, quizás en el fondo lo que desean es abolir esa función crítica. Mi criterio es que la autonomía universitaria debería existir, en alguna forma, aun en los países donde la planificación tiene carácter normativo. En otras palabras: estimo que, como muy bien lo dijo Augusto Salazar Bondy en la reciente "Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural" celebrada en México, bajo los auspicios de la UDUAL, aun en los países socialistas es de gran importancia para la sociedad la existencia de un centro de pensamiento independiente.

⁴Theotonio Dos Santos: "La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina". Artículo incluido en el libro *La dependencia político-económica de América Latina*, Siglo XXI Editores, S. A., México, 1970, p. 180.

Lo dicho nos lleva a reflexionar sobre el otro concepto en juego: el de la autonomía universitaria.

En los últimos años es frecuente escuchar que el concepto de autonomía universitaria debería ser revisado en América Latina. En algunos casos se pide la actualización del concepto, a la luz de la evolución sociopolítica alcanzada por ciertos países donde la autonomía, tal como se la practica en la mayoría de nuestros países, ha sido abolida o superada. En otras ocasiones, se trata de manifestaciones abiertamente encaminadas a limitarla o suprimirla por juzgársela un estorbo para determinados propósitos, generalmente políticos. Uno de ellos puede ser el de la planificación integral y nacional, dentro de la cual, se afirma, no cabe autonomía alguna o, por lo menos, en la forma como se la suele entender hasta ahora.

Lo cierto es que el tema de la autonomía universitaria da motivo a amplias discusiones siempre que se reúne un grupo de universitarios latinoamericanos. Lo acabamos de constatar en la mencionada "Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural", donde se acordó solicitar a la UDUAL que nombre una comisión o grupo de estudio que analice a fondo la problemática de la autonomía y elabore una definición acorde con las circunstancias presentes. Y es que en dicha conferencia, al plantearse el tema de las funciones de la universidad, se produjo una disparidad de opiniones entre quienes consideran que las universidades sólo pueden cumplir su cometido mediante el disfrute de autonomía, sin intromisión de ningún poder, político, religioso o militar, y quienes, como el delegado de la Universidad de La Habana, José Antonio Portuondo, sostienen que la autonomía no cabe cuando triunfa un proceso revolucionario y la universidad se inserta en el mismo. En su intervención el delegado Portuondo argumentó:

En la etapa pre-revolucionaria la autonomía universitaria proporciona un baluarte para denunciar y combatir el régimen imperante, pero una vez arrojada la burguesía del poder, o en trance de serlo, la autonomía puede convertirse en instrumento de esa misma burguesía en retirada que se atrinchera en ciertos recintos académicos para oponerse al proceso revolucionario, incluso enarbolando consignas del más infantil izquierdismo. No puede, pues, hablarse, en términos generales y absolutos de la autonomía ni de otros conceptos elaborados en la etapa reformista, y válidos para quienes luchan aún en ella, en esta tensa hora de transición que vive la universidad latinoamericana.⁵

⁵ José Antonio Portuondo: "Evaluación de la difusión cultural y extensión

La mayoría de los delegados latinoamericanos se pronunciaron en favor de la autonomía, aunque aceptaron la necesidad de hacer distinciones. La verdad es que a la autonomía suele hacérsela responsable de muchas cosas: de lo bueno y lo malo que acontece en nuestras casas. Tan pronto se dice que es la única que permite el cabal ejercicio del oficio universitario como se le atribuye el desorden y la excesiva politización que frecuentemente se apodera de ellas. Para algunos la autonomía adquiere tal importancia que se transforma en la preocupación principal del quehacer de la universidad: esta existe para ser autónoma, cuando en verdad precisa de autonomía para ser realmente universidad. El "autonomismo", que es el viejo pero frecuente vicio de transformar los medios en fines, resulta tan perjudicial como la negación de la autonomía. Conduce al aislamiento de la universidad de su contexto social y crea una imagen falsa de la autonomía. Risieri Frondizi, ex rector de la Universidad de Buenos Aires y expresidente de la UDEL, señala:

La autonomía no se consigue por el mero desealarla. Las universidades no pueden garantizar su propia autonomía... y debe recordarse que es imposible garantizarla levantando barricadas —una especie de Línea Maginot— alrededor de las universidades. Esta actitud puede ser dañina porque crea una ilusión de seguridad y se corre el riesgo de aislarla de la sociedad y de que se olvide el deber que tiene contraído con la comunidad que la sostiene. ...El hombre universitario, como tal, puede contribuir al fortalecimiento de la autonomía empeñándose en elevar el nivel de la enseñanza y la investigación, insistiendo en que la institución se preocupe por los problemas que afectan la sociedad, asegurándose que logra prestigio por su trabajo, y asegurándose que todos los componentes de la institución se convencen de que la autonomía es una necesidad y una responsabilidad vital, y no un privilegio, y que el hombre universitario debe empeñarse en que esta convicción sea compartida por la opinión pública y por el gobierno.

Como todos sabemos, la autonomía universitaria y su significado actual fue uno de los temas de la IV Conferencia de la "Asociación Internacional de Universidades", celebrada en Tokio en 1965. En el primer informe del relator del tema, profesor Merikoski, se hizo constar que durante el debate se planteó la necesidad de revisar el concepto y aclararlo, entendido y definido separadamente dentro del marco de su contexto, pues las situaciones están constantemente cambiando y el valor real y la garantía de la autonomía

universitaria en América Latina". Ponencia presentada a la *Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*: México, febrero de 1972.

universitaria debe buscarse, no en las declaraciones escritas o en los acuerdos administrativos, sino en una opinión pública convencida de que las universidades pueden servir mejor a la comunidad si se les da la libertad para tomar sus propias decisiones. Dijo el profesor Merikoski en su informe:

Si la política y la opinión pública están convencidas de que la autonomía univeristaria es un asunto de interés nacional, la autonomía estará eficazmente garantizada. La autonomía universitaria concierne a cada universidad individualmente, como una unidad administrativa independiente. Pero se está viendo, cada día más claro, que para servir bien a la comunidad las universidades deben llevar a cabo programas de cooperación entre ellas mismas en varios grupos y para propósitos particulares. La autonomía está estrechamente ligada con las relaciones entre el Estado y las instituciones de educación superior, como un todo. Esto implica asuntos de política general en relación al nivel de la educación universitaria, el establecimiento de nuevas universidades y la creación de fondos públicos para las necesidades más importantes y urgentes. Estos asuntos pueden implicar la centralización de planes y es una tarea de máxima importancia encontrar, comparando y estudiando las experiencias de diferentes países, qué formas de organización administrativa servirían, de la mejor manera posible, dentro del contexto a los intereses generales de la comunidad nacional.

La Conferencia de Tokio declaró que “siglos de experiencia demuestran que las universidades pueden efectuar en forma más satisfactoria la tarea que se les ha encomendado, cuando se sienten libres para tomar decisiones que comprenden las siguientes áreas:

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

2. La universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes.

3. Las universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currícula para cada grado y del establecimiento de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currícula y el establecimiento de los niveles académicos.

4. Cada universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se lleven a cabo en su seno.

5. La universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo; capital e inversiones”.

El consejo ejecutivo de la UDUAL, en 1966, hizo suya la declaración de Tokio, agregando, por su parte, que “el complemento natural de la autonomía y su cabal ejercicio estriban en el respeto del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía de su vida universitaria”. Entiéndase, sin embargo, que la inviolabilidad del recinto universitario a que se refiere la UDUAL no significa “extraterritorialidad” ni debe servir de pretexto para encubrir delitos comunes.

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), ha sido y es la abanderada en nuestro continente de la defensa de la autonomía universitaria, desde luego que la proclama en su “Carta de las Universidades Latinoamericanas” como medio indispensable de garantizar la función espiritual, la libertad científica, administrativa y financiera de las universidades.

La autonomía universitaria es, en realidad, un concepto siempre vivo; no es que abogemos por mantener una vieja tradición medieval: en las actuales circunstancias, y bajo cualquier tipo de organización social, la universidad siempre requerirá de autonomía, si se desea salvaguardar la libertad de pensamiento y de crítica.

La autonomía, que se da frente a los poderes del Estado, proporciona el marco jurídico que permite el amplio ejercicio de la libertad académica, base de toda enseñanza genuinamente universitaria. No se trata con la autonomía de crear un Estado dentro de otro Estado ni de contraponer un poder a otro poder. La autonomía es condición que permite a la universidad cumplir, en la mejor forma posible, la tarea que le es propia. Impone, por cierto, serias responsabilidades, pues la universidad es dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad. El quehacer de la universidad consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus funciones, una de las cuales es, por cierto, la función crítica, que la autonomía debe preservar a toda costa. Esa función crítica la universidad debe aplicarla, primero que nada, a su propia estructura y a sus planes y programas, para juzgar si realmente está cumpliendo con el cometido que la sociedad espera de ella. La autonomía no debe provocar el divorcio entre la universidad y su medio. Es preciso evolucionar de un concepto de autonomía de simple defensa, a otro más dinámico de afirmación, de presencia de la universidad en la vida de la sociedad. En verdad, como ha sido seña-

lado, la universidad es demasiado importante para que se le permita el aislamiento.

Lo dicho en torno a la autonomía nos confirma en nuestra fe acerca de su vigencia y necesidad. Limitarla o suprimirla afecta tan sensiblemente a las universidades que las incapacita para cumplir plenamente todas sus importantes funciones: sin autonomía el quehacer universitario pierde autenticidad y valor.

Planificación nacional y autonomía

El tema de las relaciones entre la planificación nacional y la autonomía universitaria ha dado siempre lugar a encendidos debates, pues para algunos los términos “planificación” y “autonomía” son irreconciliables. Es lo que ocurrió en el seno de la “Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario” celebrada en la Universidad de Concepción, Chile, en septiembre de 1969, bajo los auspicios de la Unión de Universidades de América Latina.

En esa oportunidad, Jacques Torfs, especialista de la UNESCO, causó gran revuelo entre los delegados latinoamericanos al afirmar que el planeamiento no puede ser efectivo si no es precedido por el abandono de por lo menos un aspecto importante de un privilegio que muchas universidades consideran sagrado y que es la autonomía universitaria, agregando lo siguiente:

Un plan para el desarrollo de una universidad cualquiera no puede ser trazado *in vacuo* —los alumnos deben ser formados para desempeñar una función y ocupar un puesto en la sociedad. La naturaleza de las funciones y el volumen del empleo son definidos por los planes sectoriales y generales del desarrollo económico y social de las naciones; o pueden ser derivados del estudio de sus políticas financieras, económicas, industriales. En otras palabras, los objetivos de la expansión universitaria son extrínsecos a la universidad misma. No pueden ser fijados por ella. Asimismo, cada universidad funciona dentro de un conjunto de establecimientos de enseñanza superior —ninguna universidad en particular puede ni debe responsabilizarse por la formación de todos los estudiantes potenciales. La repartición de tareas entre las universidades solamente puede realizarse a través de un plan universitario que tendrá en cuenta la demanda global probable para profesionales de nivel superior, los recursos financieros disponibles, el volumen de alumnos graduados de las escuelas del nivel medio; los recursos humanos de cada universidad; sus especialidades, etcétera. El plan universitario, es obvio, no puede ser sino un elemento subsectorial de un plan de educación y éste mismo debe hacer parte de, y ser orientado por, un plan general de desarrollo económico y social.

De cualquier ángulo que se examine el problema, ya sea por sus objetivos, la matrícula, los recursos, un plan para una universidad no tiene sentido salvo que se encuentre totalmente integrado en un conjunto de planes de jerarquía igual o superior. Claro que debe existir en el proceso de planeamiento una interacción entre los proyectos de cada institución, los planes sectoriales de mayor jerarquía, y el plan general. Debe existir también una participación global, que tienda a asegurar que los participantes de todas las partes de un plan de conjunto —a todos los niveles, han sido escuchados y considerados durante la elaboración de este plan. Pero finalmente es la sociedad —a través del plan central, que debe dar las directrices básicas a todos. No es un sub-grupo de ciudadanos que por intermedio de un proyecto sub-sectorial, impondrá sus directrices a la sociedad, y al plan central.

De toda esta argumentación, el doctor Torfs extrajo la siguiente conclusión: *“En otras palabras, no puede existir ninguna autonomía universitaria en el campo de la planificación.”*⁶

Por supuesto que la casi unanimidad de los asistentes a la conferencia rechazamos esta afirmación, que dejaba en tan mal predicado a lo que hasta hoy se ha considerado como una de las más trascendentales conquistas de la universidad latinoamericana.

Diferente fue el criterio que en esa misma conferencia expuso el profesor belga Henri Janne, hablando como experto de la Asociación Internacional de Universidades. En su extraordinario trabajo presentado a la conferencia sobre los “Principios Generales de la Planificación”, el profesor Janne señaló que la tensión entre la “planificación” y la “autonomía”, entre “control público” y “autonomía” es una de las contradicciones esenciales que la universidad debe vencer para hacerse una “imagen” de sí propia, concluyendo que “la autonomía de la universidad no es un obstáculo para la planificación universitaria integrada en un plan nacional; no se trata más que de un caso de descentralización entre muchos otros, pero requiere un acuerdo sobre los objetivos”. En otro párrafo de su trabajo el profesor Janne fue aún más explícito:

La autonomía de la universidad, aunque total, no es un obstáculo para una buena planificación cuando la universidad acepta el principio. Pero debe aceptar, al mismo tiempo, el deber de acoger los objetivos generales de la sociedad, sin dejar de conservar su libre albedrío —nunca insistiremos lo bastante sobre esto— para realizar los objetivos que le son propios y que, lejos de ser contradictorios respecto a las necesidades direc-

⁶ Jacques Torfs: “La Universidad promotora del cambio social”. Ponencia presentada a la *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. Memoria publicada por la UDUAL, México, 1970, p. 175.

tas de la sociedad, le son complementarios. En cuanto al Estado, debe considerar la autonomía universitaria como punto de descentralización. En la mayoría de los casos la planificación del desarrollo tiene también que amoldarse a la autonomía de las empresas, lo mismo que a la de los poderes regionales o locales. Así pues, la planificación se aplica a las unidades descentralizadas, pero bajo su propia responsabilidad, después de ponerse de acuerdo sobre la política a seguir y sobre la técnica que se debe aplicar. No hay dificultad alguna que se oponga a la integración de la planificación universitaria respecto a planes más amplios. Por el contrario, todo está a favor de que se logre esta finalidad.⁷

En las conclusiones aprobadas por la Conferencia de Concepción, se precisó que el planeamiento de la educación superior debe realizarse “con la participación de las universidades y sin perjuicio de la autonomía de éstas”. Creo oportuno referirme a lo resuelto por esta conferencia, a la que concurrieron 161 delegados de 43 universidades (37 de ellas afiliadas a la UDUAL), por cuanto en la misma se discutieron, por primera vez a nivel continental, temas tan interesantes como son el de las relaciones entre la educación universitaria y el desarrollo; directrices para una concepción dinámica de la Universidad en América Latina; principios generales de la planificación universitaria y su correspondiente metodología.

La conferencia manifestó que el planeamiento universitario debe ser “democráticamente concebido y consentido, abarcará integralmente todos los aspectos pertinentes de la acción universitaria y de su futuro desarrollo, y será un proceso permanente y continuo”. En cuanto a las relaciones con la planificación nacional, la conferencia dijo en forma muy explícita lo siguiente:

La universidad planificará su acción teniendo en cuenta el cumplimiento de sus funciones y objetivos, aun cuando no existan planes nacionales en los diversos sectores. En el caso que existan, ya sea en forma de planes nacionales o sectoriales (formulados o implícitos), la universidad tomará conocimiento de ellos, pues no es organismo aislado en la vida nacional. Su integración en dichos planes implica que, en los casos que juzgue oportuno, participe en ellos: La universidad conservará siempre su capacidad de crítica y participará o reclamará su participación en la formulación de los planes nacionales. En los casos pertinentes formulará a través de sus organismos especializados las críticas, rechazos o enmiendas de los planes nacionales, regionales o provinciales y propondrá otros, a todo nivel, dentro de su competencia.

⁷ Henri Janne: “Los principios generales de la planificación universitaria”. *Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. UDUAL, México, 1970, p. 209.

Más adelante la conferencia insistió sobre la necesidad de resguardar la autonomía de la universidad dentro del proceso de planificación, subrayando que precisamente esa autonomía pertenece a la esencia de la universidad crítica y “es la base absolutamente necesaria para la expresión de sus características más auténticas y la realización plena de sus funciones”.⁸

Personalmente comparto, en términos generales, los principios sustentados por la Conferencia de Concepción. Estimo que si bien las universidades deben participar en el proceso de planificación nacional, su participación en calidad de centro autónomo del saber es más valioso y se compadece mejor con los verdaderos intereses de la sociedad. Por otra parte, es necesario que las autoridades responsables de la planificación nacional tomen en cuenta a las universidades desde la etapa misma de la elaboración del diagnóstico de la realidad nacional hasta la de formulación de objetivos y diseño de planes y programas. Sólo así será posible que las grandes metas del plan nacional sean compartidas por todas las instituciones involucradas en su definición, lo que dispondrá su ánimo a coordinar sus programas de desenvolvimiento con tales metas. La autonomía no será así un obstáculo ni una limitación. Habrá sido ejercida en todas las etapas del proceso y robustecida por su afirmación dinámica.

Otro aspecto que cabe aquí mencionar es el referente a la participación de las universidades en la formulación y ejecución de la política científica de cada país. Este tema fue abordado con amplitud en la “Tercera reunión de la conferencia permanente de dirigentes de los consejos nacionales de política científica y de investigación de América Latina” celebrada en Viña del Mar en julio de 1971. Del informe de esa reunión se desprende que es posible la activa participación de las universidades en la promoción de la política científica sin detrimento de su autonomía: Dice así el informe:

La universidad, por su parte, necesita crear, en coincidencia con las líneas generales de desarrollo nacional, los proyectos de investigación científica y tecnológica a estudiar, cuyos resultados el país podrá previsiblemente utilizar a corto plazo. De esta forma, la investigación tecnológica que tenga lugar en la universidad, se convierte en parte integral del organismo generador de la tecnología necesaria para el proceso de industrialización. La universidad podrá entonces no solamente adecuar su acción a los planes nacionales de desarrollo sino que además podrá participar en la elaboración de dichos planes y sobre todo contribuir en la formulación de la política científica nacional en la colaboración con los órganos de planeamiento científico y tecnológico. Esta participación debe ser con-

⁸ *Conclusiones de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario* — Universidad de Concepción, Chile. Septiembre de 1949, Memoria, p. 50.

siderada indispensable y tomará formas concretas distintas según las diferentes estructuras políticas y organizativas de cada Estado. A manera de ilustración pueden mencionarse algunas formas que se han identificado como fructíferas. Por ejemplo, en los concejos nacionales de ciencia y tecnología es conveniente que las universidades tengan representantes permanentes. Con respecto a los cuerpos nacionales de coordinación y planificación universitaria es conveniente que haya alguna forma de coordinación con los consejos de ciencia y tecnología. En la administración de recursos financieros para la ciencia, externos a los presupuestos universitarios, del tipo de programas de subsidios, becas y ayudas especiales que los órganos de política científica frecuentemente ofrecen, es conveniente hacer funcionar mecanismos de coordinación e intercambio de información de manera que el órgano de política científica pueda ejercer su acción orientadora sin vulnerar la necesaria autonomía universitaria.⁹

En conclusión, considero que la autonomía universitaria no está reñida con el esfuerzo de planificación: bien entendida la autonomía y bien estructurado ese esfuerzo, la participación de las universidades, es no sólo recomendable sino altamente necesaria. Los problemas surgen cuando no se entiende bien la autonomía; cuando se la desvirtúa transformándola en un fin o cuando se la usa como pretexto para abrir un foso en torno de la universidad, aislándola de su contexto social. Pero principalmente, los problemas se agudizan cuando las universidades no son tomadas en cuenta ni siquiera para la elaboración de los planes sectoriales de educación y mucho menos para la definición de los grandes objetivos sociales. O peor aún, cuando no existe en la nación un plan que pauté sus desarrollo y se vive a merced de la arbitrariedad y de la improvisación. Exigir entonces que la universidad sume sus esfuerzos a la obra del gobierno es un contrasentido. Pedir también que la universidad espere a que el oráculo oficial señale, a como quiera, el rumbo del país para entonces uncir dócilmente el carro de su desenvolvimiento a la comparsa gubernamental, es desnaturalizar el verdadero sentido de las funciones universitarias. Ocurre también que los gobiernos, por su misma transitoriedad, suelen elaborar planes a corto plazo, excesivamente cargados de objetivos políticos, que difícilmente se compaginan con la función de carácter permanente de la universidad.

En todo esto hay una palabra, y tras ella un propósito, que puede salvar los escollos: coordinación. Lograrla no es imposible si están de por medio inteligencia, buena voluntad y, sobre todo, deseo sincero de servir a la nación. Si la planificación de que hablamos es una planificación democrática, racional, participante, concertada, y no una planificación autoritaria y rígida, es posible conciliar el planeamiento con la autonomía.

⁹ *La política científica en América Latina* 2. UNESCO, 1971, núm. 29, p. 61.

**ALTERNATIVAS DE PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO:
EL CASO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO**

ALTERNATIVAS DE PLANEAMIENTO UNIVERSITARIO:
EL CASO DE LA
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO *

Considero un acierto de la comisión organizadora de esta conferencia, la decisión de confiar al señor rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, doctor Guillermo Soberón, la elaboración de la ponencia oficial sobre el tema II: "Alternativas de planeación universitaria a la vista de cambios estructurales", y muy feliz la idea del ponente de contribuir a nuestra reflexión sobre tan importante tema mediante la exposición de las experiencias vividas por su propia universidad, por cierto una de las más representativas de nuestro continente, en la ardua tarea de lograr una respuesta al desafío que provoca una realidad cambiante, donde la explosión demográfica, la explosión de los conocimientos y las justificadas aspiraciones de participación democrática, obligan a diseñar alternativas de planeación universitaria que se propongan, a la vez, hacer frente a las nuevas circunstancias, satisfacer sus demandas y asegurar la calidad y eficacia de los programas educativos.

Séame permitido, en primer lugar, expresar mis más entusiastas felicitaciones al señor rector Soberón y a sus colaboradores por su magnífico aporte a los debates de nuestra conferencia. Estoy seguro que la amplia, razonada y objetiva exposición que el ponente nos ofrece del devenir de la más eminente casa de estudios superiores de este país, en sus esfuerzos de los últimos años por ofrecer más oportunidades educativas, estrechamente ligados a un firme desenvolvimiento académico y científico y al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, será de singular utilidad para todos los participantes en esta conferencia, pues los problemas que enfrenta la Universidad Nacional Autónoma de México son similares a los que experimentan la mayoría de nuestras instituciones, donde el simple crecimiento de las matrículas obliga a buscar nuevos esquemas ante la incapacidad de los arquetipos universitarios tradicionales de responder a las actuales presiones sociales. De ahí que compartiendo las preocupaciones que en el seno de la UNAM condujeron al diseño de novedosas formas de organización académica y a la revisión de sus estructuras, encontremos del mayor interés esta ponencia, que no se limita a consideraciones de carácter teórico, sino que nos ofrece, sin pretensión alguna, experiencias en marcha que bien podrían llegar a ser nuevas alternativas de planeación para nuestras universidades.

* Trabajo presentado a la Segunda Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario, celebrada bajo los auspicios de la UDUAL y de la UNAM en Oaxtepec, Morelos, México, del 5 al 10 de octubre de 1975.

El comité organizador de la conferencia me ha pedido hacer un comentario sobre la ponencia del doctor Soberón. En realidad, el trabajo del doctor Soberón merece algo más que un simple comentario, pues aborda temas que inciden sobre los aspectos más sobresalientes de la problemática universitaria latinoamericana. Sin embargo, como el propósito de los comentarios oficiales, según se me explicó, no es otro que el de servir de estímulo al diálogo que sigue a la presentación de cada ponencia, me limitaré a referirme a aquellos puntos que estimo como más susceptibles de provocar nuestro intercambio de opiniones.

I

Con una tradición universitaria plurisecular, que hunde sus raíces en los albores mismos de la colonia, el desarrollo de la educación superior en México se encuentra estrechamente ligado a la historia de su principal universidad, cuya evolución registra etapas similares a las que han vivido las principales universidades nacionales del continente.

Como sabemos, las universidades de México y de San Marcos de Lima (1551) fueron las dos fundaciones universitarias más importantes del período colonial y las que más influyeron en las restantes universidades hispanoamericanas, que con frecuencia se inspiraron en sus constituciones y estatutos, de decidido corte salmantino.¹ Ambas fueron universidades mayores, reales y pontificias, que en su trayectoria evolucionaron hasta constituirse en verdaderas “universidades estatales del virreinato”, legítimas precursoras, por lo tanto, de nuestras actuales universidades nacionales.²

Es interesante, sin embargo, señalar que en la Universidad de México se produjo, muy tempranamente, el “acriollamiento de la estructura salmantina”, gracias principalmente a la reforma promovida por Juan de Palafox, que contribuyó a conformar una vida universitaria más auténticamente mexicana.³

¹ “Lo que París significó en Europa y Salamanca en España, eso mismo representaron Lima y México en la América Hispana”. A. M. Rodríguez Cruz: *Historia de las Universidades Hispanoamericanas — Período hispánico*. Imprenta del Instituto Caro y Cuervo, Bogotá 1973, tomo 1, p. 5.

² “La Universidad de Santo Domingo (1538) que siguió el modelo de la Universidad de Alcalá, o sea el de la ‘Universidad-convento’, sería más bien el antecedente de las universidades católicas o privadas”. Véase Hanns-Albert Steger: *Las Universidades en el desarrollo social de la América Latina*. Fondo de Cultura Económica, México, 1974, p. 109 y siguientes.

³ “En México, señala Hanns-Albert Steger, se produjo la primera experiencia de ‘americanización’ de las constituciones salmantinas, fenómeno que debía encontrar su más acabada expresión en la ‘universidad criolla’ de San Carlos de Guatemala.

“La universidad, nos dice el ponente, sufrió múltiples vicisitudes durante los primeros lustros de vida independiente del país”, tal como sucedió en las otras recién fundadas repúblicas, donde las universidades vivieron una etapa de sucesivas clausuras y reaperturas, según los vaivenes de la política y el triunfo de las facciones en pugna. Clausurada definitivamente por Maximiliano (1865), la educación superior queda a cargo de varias escuelas profesionales, hasta que, gracias a las insistentes gestiones de don Justo Sierra, se produjo en 1910, vísperas de la revolución, su reinstalación con el nombre de Universidad Nacional de México. Desde entonces aspira a ser la expresión de lo “mexicano” en su dimensión universal, tal como lo sugiere su lema vasconceliano. “Por mi raza hablará el espíritu”. En ella, como en todas las universidades nacionales latinoamericanas de la época, el modelo napoleónico profesionista encuentra plena realización.

Los postulados de la Reforma de Córdoba de 1918 tuvieron resonancia en México pero, curiosamente, en una primera etapa, y por ser aun la universidad un enclave porfirista, esos postulados fueron utilizados por quienes tenían interés en mantener la universidad apartada del proceso revolucionario. Enarbolados luego por los estudiantes, inspiraron los reclamos que culminaron con el otorgamiento de la autonomía en 1929. La Ley Orgánica de 1945 reafirmó su carácter nacional y autónomo. En 1954 tuvo lugar el traslado de la institución, que debía influir en su futuro quehacer. Su vestiginoso crecimiento la transforma muy pronto en una de las universidades más grandes del mundo, hasta constituirse, como señala Hanns-Albert Steger, en “el gran símbolo de la educación latinoamericana en la época de la civilización científica”.⁴

II

La ponencia del rector Soberón describe los cambios que la Universidad Nacional Autónoma de México ha experimentado en los últimos años, enfatizando sobre su doble capacidad de adaptación para captar promociones crecientes de estudiantes e introducir innovaciones académicas y reformas sustanciales que le permiten atender, de una manera integral, sus tareas primordiales.

La Universidad de México se fue apartando paulatinamente del modelo de Salamanca, al buscar la universidad un desarrollo armónico con su realidad social”. Hanns-Albert Steger: “Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior en Latinoamérica”. *Latinoamérica Anuario de Estudios Latinoamericanos*. UNAM — México núm. 4, 1971 y *ob. cit.*, p. 199 y ss.

⁴ *Ob. cit.*, p. 14.

La UNAM es no sólo una universidad situada en un gran distrito metropolitano, cuyas necesidades debe atender, sino que es también la universidad

por excelencia de la nación mexicana, lo cual se traduce para ella en una serie de responsabilidades y cometidos educativos, a nivel nacional, que muchas veces la presión de las enormes exigencias del área metropolitana le tornan difícil satisfacer. Pero, como señala el ponente, el planeamiento del desarrollo de la UNAM no puede eludir esas circunstancias, por lo que necesariamente, tiene que comprender políticas metropolitanas, regionales y nacionales de atención a la demanda de servicios educativos; de ciencia y tecnología; y de conservación, enriquecimiento y difusión de los valores culturales.

Cabe observar que ante el extraordinario crecimiento de la matrícula estudiantil, no se respondió con medidas restrictivas o selectivas, destinadas a limitarla, sino que se le tomó como un factor de cambio, capaz de inducir reformas estructurales y de llevar al ensayo de nuevas alternativas, que permitieran hacer frente a crecientes exigencias nacionales de educación superior, que de no haberse atendido habrían ocasionado, como señala el ponente, males aun mayores. Las innovaciones que adelanta la UNAM tratan así de responder a esa gran demanda de educación superior y a las necesidades que impone la democratización del ingreso, mediante el diseño de una política de descentralización sin fragmentación y la estructuración de nuevas modalidades académicas que representan alternativas frente a los sistemas tradicionales, que por otra parte, subsisten. Las propuestas tienen presente, como correspondía, la realidad educativa mexicana, una de cuyas características es el crecimiento de la población estudiantil de nivel superior, que todavía representa un porcentaje muy reducido de la población total del país y, aproximadamente, apenas un 5% de la población en edad de realizar estudios superiores. La institución universitaria, por lo tanto, sigue siendo, en gran medida, una institución elitista, situación que se agravaría de adoptarse una política de restricción del ingreso.⁵ Sin embargo, apunta el ponente, fue preciso propiciar una regulación racional del flujo de solicitudes a la UNAM, para permitirle restablecer un equilibrio entre sus recursos y sus funciones.

⁵ "La selección previa al momento en que los estudiantes llegan a las ventanillas de la universidad es excesiva y no necesariamente académica, sino social y económica. En esas condiciones un país como el nuestro y una universidad nacional como la nuestra tienen la obligación de plantearse el problema y liberar fuentes de enseñanza para atender aquellos estudiantes deseosos de aprender y de ingresar a sus aulas, haciendo al mismo tiempo, cuanto esfuerzo sea necesario para que realmente aprenda, y para que aumenten día con día la seriedad y profundidad de sus estudios humanistas, científicos y técnicos". Nuevo Bachillerato en la UNAM. *Universidades*, UDUAL, México, D. F., núm. 43, p. 77.

El crecimiento devino así, en factor de cambio, pues se buscó ampliar las perspectivas educativas en lugar de constreñirlas. Pero esas oportunidades educativas no debían resultar perjudicadas por el fenómeno del gigantismo, capaz de esterilizar los mejores propósitos de democratización. “Este crecimiento de la demanda de educación superior que incide en la Universidad Nacional, dice el ponente, ha llevado a tomar medidas para aumentar la capacidad de sus servicios docentes y mejorar, al mismo tiempo, la calidad académica de la enseñanza y el aprendizaje.”

Por la misma dimensión nacional del problema, la búsqueda de soluciones no se intentó únicamente a nivel de la propia UNAM, sino que fue examinado, desde esa perspectiva, por la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de México (ANUIES), la cual propuso, en 1973, la creación de nuevos centros de educación media superior, de una nueva universidad en el área metropolitana de la ciudad de México, y lo que juzgo de gran importancia, el fortalecimiento de las universidades de los Estados. Como respuesta, el gobierno creó la Universidad Autónoma Metropolitana (diciembre de 1973) y el Colegio de Bachilleres, destinados a ampliar las oportunidades educativas a nivel medio superior y universitario, para aliviar un poco la carga de la UNAM y del Instituto Politécnico Nacional, que han soportado hasta ahora la mayor parte del peso de la educación superior de este país.

La primera lección que cabe extraer de estas medidas es que en México, y particularmente en la UNAM, la respuesta al crecimiento de la matrícula estudiantil, lejos de llevar a una solución neomalthusiana, condujo a la búsqueda de nuevas alternativas.⁶

Como casi todas nuestras universidades, y de manera especial, las nacionales, enfrentan una situación similar, considero, a este respecto, como muy aleccionadora la experiencia mexicana. En efecto, según cifras de la UNESCO, la matrícula de enseñanza superior en América Latina experimentó, entre 1960 y 1970, un índice de crecimiento de 258.3%, pero la tasa de escolaridad en ese nivel no fue, en 1970, más que del 5.6%. De todos los niveles educativos, el de educación superior fue el que experimentó el cre-

⁶ “Nuestra época está marcada por una demanda de educación de una amplitud y de un vigor sin precedentes... Se trata de un fenómeno histórico de carácter universal. Todo hace presagiar que esta corriente irá aumentando. Nos parece irreversible. Los políticos educativos futuros deberán tener en cuenta necesariamente este dato con carácter preferente... Un sistema generalizado de *numerus clausus* que mantuviese las injusticias sociales de la educación de los países ricos y perpetuase el infraequipamiento intelectual de los países pobres sería ahora juzgado intolerable”. Edgar Faure y otros: *Aprender a ser*. Alianza Universidad — UNESCO — Madrid, 1973, pp. 37 y 88.

cimiento más acelerado en el último decenio, con una tasa de crecimiento anual cerca al 10%, es decir superior a la tasa de crecimiento demográfico

y del producto interno bruto, consecuencia, en parte de una política que canaliza hacia la universidad la demanda de educación superior, sin ofrecer otras alternativas. Sin embargo, sabemos que menos del 1% de la población total de América Latina tiene acceso a la educación superior.

De acuerdo con la clasificación de la UNESCO para las especialidades que se imparten a nivel superior, el examen de la matrícula a este nivel revela que el 58% del alumnado en la mayoría de los países sigue carreras de pedagogía, bellas artes, humanidades, ciencias sociales y derecho. El 15% atiende carreras de ciencias médicas e ingeniería. Agricultura y ciencias naturales participan con un porcentaje inferior al 5%. Interesantes son, a este respecto, los datos que proporciona un reciente análisis llevado a cabo por la UDUAL, sobre la base de la información estadística incluida en los censos universitarios levantados por dicha entidad, y que comprenden información referente al período 1962-1971.

Según esos datos, una tercera parte de las instituciones de educación superior que actualmente existen en América Latina fueron creadas durante la década de los 60's, proliferación universistaria que en gran medida fue una respuesta a los afanes desarrollistas de la aludida década. Solamente el 5% de nuestras universidades registran matrículas superiores a los 20 000 alumnos; 30% tienen una matrícula entre 3 000 y 5 000 alumnos y las 3/4 partes de ellas no sobrepasan los 5 000 estudiantes. Las universidades latino-americanas presentan, en general, un alto porcentaje de alumnos de primer ingreso (33% de su matrícula total) lo cual contrasta con el promedio de sus egresados (9.3% de la matrícula total). Las instituciones encuestadas erogaron en 1971 la suma de 878 dólares anuales por alumno matriculado, lo que en términos absolutos es una suma muy modesta pero que si se la compara con el ingreso per cápita, que para 1970 fue de US\$ 510, evidencia un alto costo social.

Veamos ahora las respuestas que la UNAM ha venido dando al problema, según nos lo expuso el ponente. Éstas se han producido, por las características singulares del sistema educativo mexicano, tanto a nivel de la enseñanza preuniversitaria como de la propiamente universitaria y comprenden tanto las formas escolares como las extraescolares. Por razones de tiempo nos limitaremos a hacer un brevísimo comentario de las siguientes innovaciones expuestas por el ponente: a) en el nivel preuniversitario, la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades; b) a nivel universitario, la descentralización promovida por medio de las Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales

(ENEP); c) la búsqueda de una más estrecha vinculación entre la docencia y la investigación; d) las acciones principales en materia de formación extra-escolar; extensión universitaria, servicio social de pasantes y Sistema de Universidad Abierta y e) las medidas encaminadas a mejorar los recursos educativos: perfeccionamiento del personal académico; nuevos métodos de enseñanza y creación del Centro de Didáctica.

III

Las reformas académicas que la UNAM ha promovido se extienden al nivel preuniversitario, por la circunstancia particular de que México, como explica el ponente, es uno de los pocos países del mundo en los cuales las universidades ofrecen educación preuniversitaria, cuya finalidad hasta ahora ha sido, fundamentalmente, preparar candidatos para el ingreso en los estudios profesionales.⁷

A este nivel la reforma, como nos señala el ponente, ha tomado un doble camino: a) por un lado, se produjo una descentralización de la Escuela Nacional Preparatoria, transformada ahora en un sistema de nueve planteles, y una reorientación de su plan de estudios, que dejó de ser exclusivamente propedéutico y b) la creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, que implica una alternativa de enseñanza del bachillerato, distinta de la que ofrece la Escuela Nacional Preparatoria.

De estas reformas, la más interesante y novedosa es, sin duda, la del Colegio de Ciencias y Humanidades, creado en 1971 con el deliberado propósito de servir como "motor permanente de innovación". De las características que el ponente atribuye a esta nueva experiencia de la UNAM, se desprende claramente que ella coincide con las tendencias que están inspirando muchas reformas de este nivel educativo, pues el Colegio de Ciencias y Humanidades ofrece un *pénsum* que no sólo es preparatorio sino también terminal para quienes deseen incorporarse al mundo del trabajo. En efecto, el colegio, además de proporcionar a los estudiantes una sólida formación básica en algunas disciplinas fundamentales que le permita luego optar a

⁷ En México el sistema educativo comprende un nivel de educación elemental o primaria de seis años, seguido de tres años de educación secundaria. Estos dos niveles dependen de la Secretaría de Educación. A continuación viene la preparatoria que, primero en dos años y ahora en tres, conduce al título de bachiller. Este nivel depende de las universidades y, tradicionalmente, su función ha sido, como su mismo nombre lo indica, preparar, para los estudios profesionales que ofrecen las universidades. Han carecido de una finalidad propia, limitándose a servir de puente entre las enseñanzas secundarias y la profesional.

cualquiera de las alternativas profesionales o académicas clásicas o modernas, combina esa formación con el aprendizaje, en talleres y centros de tra-

bajo, de un oficio o actividad de carácter técnico o profesional, que no requiere la licenciatura. Además, los métodos y la organización de la enseñanza tratan de superar la tradicional separación entre el bachillerato y los estudios profesionales. Utilizando una metodología activa, una parte importante del trabajo del alumno se realiza fuera del aula y se trata de habituarlo a la lectura, la redacción y el trabajo individual. En el aspecto terminal o profesional, el programa ofrece una serie de opciones técnicas que permitirán formar promotores que ayuden a resolver el problema laboral del país.

La creación del Colegio de Ciencias y Humanidades, además de permitir una matrícula mayor a nivel de bachillerato, implicó la introducción de una nueva modalidad pedagógica, pues el colegio fue organizado sobre la base de unidades académicas, a través de las cuales lleva a cabo su función de fomentar y coordinar proyectos coelgiados de docencia e investigación, en que participan dos o más facultades, escuelas e institutos de la universidad.

El sistema tiene sólo cuatro años de funcionar, por lo que sería prematuro considerarlo como una experiencia de frutos definitivos. El ponente estima, con razón, que el colegio es una institución joven que no ha llegado aún a la etapa de estabilización, la cual requerirá por lo menos otros cinco años de labores. Sin embargo, representa un ensayo que se está llevando a cabo en un nivel educativo que, precisamente, está siendo objeto de hondas revisiones en toda América Latina. La reestructuración de la enseñanza media, principalmente de su ciclo superior diversificado, en procura de un equilibrio entre la educación general y la profesionalizante, representa uno de los objetivos de muchas de las reformas de los sistemas educativos que actualmente se promueven en nuestro continente.

En líneas generales estos procesos tratan de reestructurar la enseñanza media, sobre la base de una concepción integral de la misma, de modo que sus distintas modalidades reciban igual tratamiento y adquieran el mismo prestigio. La educación técnica, que con frecuencia ha sido vista con menosprecio, se integra así plenamente al proceso educativo y deja de ser un simple apéndice de la enseñanza secundaria general. El principio que inspira estas innovaciones es el de la educación para el trabajo y en el trabajo, con la consiguiente dignificación de las labores manuales y técnicas. La tendencia se orienta hacia el diseño de un solo currículo integrado para la enseñanza media, en el cual un núcleo de asignaturas es común y obligatorio para todas las modalidades y otra parte es diversificada para atender las peculiaridades individuales y las correspondientes habilitaciones

profesionales. Las reformas propician también la articulación entre todas las modalidades del nivel medio y su articulación vertical hacia niveles superiores, así como las interrelaciones entre el sistema formal de educación y los parasistemas de aprendizaje tecnológico. La vinculación con el mundo del trabajo, mediante pasantías en las empresas, así como la posibilidad de salidas graduales laterales que permitan la incorporación, a distintos niveles, al sector laboral, es otra de las experiencias que se están generalizando en este nivel.

Para mí, el nivel preuniversitario es precisamente el nivel medio, o más específicamente, los dos o tres últimos años de ese nivel, que tienden a diversificarse. Claro está que en algunos países la situación es muy distinta, pues han introducido una educación básica de nueve años a la cual sigue una enseñanza de carácter profesional no universitaria. Tal es el caso del Perú, donde la nueva Ley General de Educación (Decreto Ley núm. 19 326 de 1972) reestructuró el sistema educativo estableciendo un ciclo de educación básica de nueve grados, al cual sigue directamente un ciclo de educación superior, como tercer nivel del sistema, que se caracteriza por ofrecer una educación general y una capacitación especializada de carácter científico y profesional. La educación superior que conduce al bachillerato profesional se imparte en Escuelas Superiores de Educación Profesional (ESEP), cuyo currículum es flexible y comprende una dosis balanceada de educación general y formación polivalente en una área profesional. Estos estudios tienen el doble carácter de terminales y de conducir al segundo ciclo de la educación superior, que lleva a la licenciatura y a la maestría, a cargo de las universidades.

En algunos países se ha dado en llamar estudios preuniversitarios a un ciclo de estudios de uno o dos años, que se imparte por las propias universidades al inicio de las carreras con el nombre de estudios básicos o de estudios generales. En realidad, estos estudios no son ni pueden ser preuniversitarios. La tendencia a conceptuarlos como de tal naturaleza quizás provino de la costumbre de impartirlos en un bloque, más o menos rígido, al principio de las carreras, en forma horizontal. Cuando el propósito es introducir la educación general como parte de la formación de todo universitario y combatir la excesiva especialización, entonces no cabe optar por el sistema horizontal sino por un sistema que asegure la presencia de esa formación general y concientizadora a lo largo de toda la carrera.

IV

Una de las primeras universidades nacionales de América Latina que se instaló en un *campus* universitario fue la UNAM. Su traslado a la monumental Ciudad Universitaria del Pedregal de San Ángel creó las condiciones, como apunta el ponente, que permitieron hacer de la investigación científica y humanística, así como de la docencia, una profesión institucional. Además, estimuló la vinculación de la enseñanza con la investigación e hizo posible el inicio de una política para planear el desarrollo de la universidad. Sin embargo, e igual a lo que sucedió en muchos de nuestros países, el traslado a la Ciudad Universitaria no trajo consigo una real integración del quehacer universitario, que siguió fragmentado entre las distintas escuelas, que se aproximaron mas no se integraron. En general, en América Latina, salvo las excepciones de los últimos años en que la concepción académica ha precedido al planeamiento físico, la instalación de las universidades en sus nuevos recintos no ha ido acompañada de reformas estructurales de importancia. Suele acontecer que el viejo esquema profesionalista simplemente se traslada en las nuevas edificaciones. Algunos educadores mexicanos han hecho notar que la concepción arquitectónica de la Ciudad Universitaria no previó suficientemente un cambio en la filosofía educativa con motivo del traslado de la universidad a su nueva sede. “De esta manera, observa el sociólogo Steger, la Ciudad Universitaria de México se convirtió en una piedra final y, finalmente, en un obstáculo para las discusiones de reforma que, mientras tanto, habían comenzado. Las instalaciones grandiosas e impresionantes no ofrecen la flexibilidad que se exige hoy día. Tardó mucho hasta que llegaron a este convencimiento, pero la larga duración de esta controversia tuvo la ventaja de forzar una crítica seria del modelo del *campus* en sí.”⁸

“El cambio a la Ciudad Universitaria, comenta el ex-secretario general de la UNAM, maestro Manuel Madrazo, debió haber producido relaciones interdisciplinarias más estrechas, casi inexistentes hasta entonces en la universidad, pero se ha comprobado que éstas no resultan de la proximidad física de los edificios sino que tienen que ser generadas a través de proyectos académicos que obliguen a una vinculación mayor en el trabajo.”⁹

De la crítica al modelo del *campus*, que tiende a sustraer a la comunidad universitaria de una relación fecunda y más estrecha con la sociedad, y que

⁸ H. Steger. *Perspectiva para la planeación de la enseñanza superior en Latinoamérica*, cit., p. 41.

⁹ Manuel Madrazo G.: “La apertura, modernización y democratización de una universidad tradicional”. *Estudio de un caso mexicano* (versión mecanografiada).

al crecer en forma desmesurada engendra el gigantismo, con toda su secuela de burocratización, despersonalización, ausencia de una verdadera comunidad universitaria y problemas de comunicación, ha surgido la tendencia a la descentralización, de la cual no escapan las universidades latinoamericanas. En vez de crecer en un solo sitio, es frecuente optar por la organización de un sistema de sedes o núcleos, ligados por políticas y pautas administrativas y académicas comunes, pero con un buen grado de autonomía, a nivel de cada unidad, en muchos aspectos.

La UNAM, como nos expuso el ponente, claramente ha optado por la alternativa de la descentralización, que en cierto modo viene a completar las medidas tendientes a resolver el problema de la gran demanda social de servicios educativos del Valle de México, que ya llega a los 10 millones de habitantes, y de las cuales también hacen parte otras medidas, como la creación de la Universidad Metropolitana y del Colegio de Bachilleres que ya mencionamos.

A partir de 1974 se inicia el programa de descentralización de los estudios profesionales, mediante la creación de una red de Escuelas Nacionales de Estudios Profesionales (ENEP), estratégicamente repartidas en el área metropolitana del Valle de México.

Interesante es destacar, como lo ha hecho el ponente, que la descentralización concretada en la creación de la ENEP va acompañada de una decisión innovadora, pues se ha aprovechado su fundación para ensayar nuevas posibilidades académicas. De ahí que estas nuevas escuelas tengan carácter interdisciplinario y organización departamental. "Su estructura implica, nos dice el ponente, innovaciones que pretenden garantizar la más alta calidad de las actividades académicas, la ampliación del espectro de carreras que se pueden estudiar, y el uso más eficiente de los recursos financieros, materiales y humanos." Tal estructura se basa en el binomio carrera/departamento.

En general, y este comentario es válido para todo el conjunto de esfuerzos que la UNAM está haciendo en la búsqueda y estructuración de nuevas alternativas, "es la misma universidad, como una vez escribiera el rector González Casanova, la que cambia y se renueva". El esfuerzo por adecuar los servicios de la UNAM a una realidad cambiante se lleva a cabo "a través de conservar y de innovar", como muy bien nos dice el rector Soberón. Las innovaciones aparecen así como una alternativa que no trata de destruir lo existente, sino que representa un complemento del sistema tradicional, en el sentido de que funcionan en adición, y no en sustitución, de los programas vigentes, dando lugar a alternativas de libre opción para los estudiantes. De

ahí también el gran interés que, en mi concepto, tienen estas iniciativas para América Latina, pues se trata de un proceso de innovación y democratización que se está llevando a cabo en una gran universidad pública.

V

Desde su refundación en 1910, el desarrollo de una infraestructura capaz de sustentar las tareas de investigación ha sido una de las preocupaciones primordiales de la UNAM, tal como nos lo ha reseñado el doctor Soberón, no obstante los numerosos obstáculos que ha debido superar. De especial importancia, en los esfuerzos conducentes al arraigo de la investigación científica, fue la creación, en 1948 de la Escuela de Graduados, que desde un principio se propuso vincular las tareas docentes con las de investigación. Decisivas fueron también la organización de la carrera docente; la introducción de la nueva categoría académica de investigador de carrera y el nombramiento de profesores de tiempo completo.

La idea de crear institutos de investigación como entidades independientes de las escuelas y facultades, si bien favoreció la continuidad de sus labores aún en circunstancias de interrupción de las actividades docentes, no deja de producir dudas acerca de sí, en realidad, representan el mejor expediente organizativo para asegurar la adecuada interacción del binomio docencia-investigación, base de la universidad moderna. En el caso de la UNAM, como nos lo advierte el ponente, se procura que la investigación esté presente en las tareas docentes mediante la introducción de seminarios de investigación, que forman parte integral de los planes de estudio de las facultades y escuelas. Además, los programas de investigación forman el sustrato de los estudios de postgrado. Para destacar lo que significan las tareas de investigación dentro de la UNAM, el ponente nos proporciona una serie de datos verdaderamente impresionantes: en 1973 la UNAM poseía la tercera parte de la infraestructura total del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología de México; gastó la sexta parte de lo que el país erogó en investigación y produjo la mitad de los trabajos publicados en revistas especializadas del país y del extranjero. Desafortunadamente, no es ésta, en general la situación de la investigación científica en nuestras universidades latinoamericanas, todavía fuertemente imbuidas de un espíritu esencialmente profesionalista, que margina o descuida la actividad investigativa.

VI

Muchos otros aspectos de gran interés que merecerían amplios comentarios de mi parte, incluye en su ponencia el rector Soberón. Limitaciones de tiempo me obligan a referirme en forma muy breve a ellos. Sin embargo, los estimo tan importantes que juzgo necesario formular acerca de ellos algún comentario, por muy escueto que sea, sin que esto signifique, de ningún modo, que les atribuya una importancia menor.

Sin duda es notable lo que la UNAM ha hecho, hasta ahora, en materia de difusión cultural. Baste señalar este dato: su Dirección General de Publicaciones es la editorial mexicana que más títulos publica anualmente. Y esa labor es entendida, según nos advertía Leopoldo Zea en una de sus intervenciones ante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria como “un canal de comunicación entre las universidades y la sociedad, de las que éstas son parte ineludible. Un canal de comunicación, en doble sentido, a través del cual las universidades reciben las señales y expresiones de la sociedad, y a través del cual, también regresan a la misma estas señales y expresiones racionalizadas. No más la universidad que, graciosamente, otorga este o aquel servicio, sino la universidad como parte activa de la misma”.¹⁰

Trascendiendo el concepto tradicional que sujeta los programas de formación profesional a la actividad que se lleva a cabo en el aula y el laboratorio, la UNAM, busca completar esa actividad mediante forma más flexible, basada en una autodidaxia asociada al uso dirigido de fuentes de información, de instrucción programada y de desenvolvimiento de actividades sociales, estrechamente ligadas a la promoción comunitaria.

Tres acciones principales de la UNAM en este campo menciona el ponente: a) el establecimiento de centros de extensión universitaria, que desbordan el clásico concepto de la difusión cultural y ofrecen toda una gama de cursos y cursillos para un público con los más variados antecedentes académicos, así como cursos inspirados en la filosofía de la educación continua para el perfeccionamiento y la actualización profesional; b) el servicio social de estudiantes, mediante el cual la universidad fortalece su naturaleza de institución de servicio público, con una importante función social que cumplir a través del personal que forma. El servicio social de pasantes, como nos lo dice el ponente, está destinado a contribuir a la satisfacción de necesidades comu-

¹⁰ Leopoldo Zea: “La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el cambio social de América Latina”. *Memoria de la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria* — UDUVAL, México, p. 476.

nitarias, particularmente por lo que hace a los sectores de la población menos favorecidos y, a la vez, a la formación técnica-científica y ética de los nuevos profesionales, al ponerlos en contacto con la realidad y la problemática del país. En este sentido, la ampliación y perfeccionamiento del servicio tiene mucho que ver con la concientización del futuro profesional y el cultivo de su sensibilidad social. Al referirse a los estudiantes del área médica, dice el ponente, con razón, que en los centros de salud, el estudiante "inicia su formación a partir de la sociomedicina, y no de la biomedicina a la manera tradicional, y se prepara para diagnosticar la salud, más que la enfermedad" y c) la universidad abierta, quizás la más novedosa y prometedora iniciativa que ha emprendido la UNAM en sus últimos años y que, pese a su reducida experiencia limitada a una primera etapa orientada a la producción de material educativo y a la capacitación de los equipos docentes que lo produzcan, representa un experimento que sin duda las demás universidades latinoamericanas no pueden menos de seguir con gran interés. Las discusiones que en la UNAM llevaron a la creación del sistema universidad abierta, así como los documentos oficiales que en torno a esta iniciativa se han producido, contienen importantes contribuciones conceptuales que sin duda pueden ser de mucho provecho para las demás universidades del continente que se decidan a fomentar la enseñanza individualizada, el uso de los medios masivos de comunicación, haciendo así realidad lo que hasta ahora no ha pasado de ser, en muchos de nuestros países, más que una declaración retórica: la exclaustración de nuestras universidades. De esta suerte, la creación de universidad abierta de la UNAM, que aspira a llevar, en forma sistemática, la educación superior a sectores sociales más amplios, ofreciéndoles una nueva opción formativa, de igual valor a la ofrecida en los claustros, representa una de las iniciativas más promisorias en los afanes de reestructuración y democratización universitarias que vive actualmente América Latina. No se trata, como lo aclaran los documentos oficiales, de un sistema de enseñanza por correspondencia ni de una tele-universidad, sino de una imaginativa combinación de sistemas clásicos y modernos de enseñanza, que conserva el diálogo, la tutoría del profesor y el seminario, pero los liga a los más avanzados recursos que proporcionan los medios masivos de comunicación.¹¹

¹¹ "Un proyecto de Universidad Abierta, señala Manuel Madrazo G., requiere una fuerte inversión para crear toda una nueva institución, como sucedió con la *Open University* de Inglaterra, posibilidad bastante remota para nuestros países, o la infraestructura de una universidad importante, que tenga ya recursos suficientes, materiales, etcétera, para poder tener sistemas y organizaciones que puedan producir material didáctico, formar los profesores, etc. Estos requisitos se dan a un nivel

En el aspecto del mejoramiento cualitativo, el ponente menciona las iniciativas más específicamente encaminadas a elevar el nivel docente y científico de la institución, que no pueden estar ausentes en ningún esfuerzo de reestructuración universitaria. El rector Soberón los califica, en general, como recursos educativos: a) el programa de formación del personal académico, que supone la existencia de un estatuto de la carrera docente investigativa y b) el establecimiento de una comisión encargada de promover nuevos métodos de enseñanza y la fundación del centro de didáctica, que procuran innovar los usos docentes universitarios y la revisión sistemática de los contenidos de la enseñanza, desterrando los vicios, tan frecuentes en nuestras universidades, de la clase tradicional repetitiva, memorística y carente de estímulos para el alumno.

VII

Todo este esfuerzo de racionalización de su crecimiento, descentralización, ensayo de nuevas alternativas y mejoramiento académico, ha implicado para la UNAM una cuidadosa atención al planeamiento de su desenvolvimiento institucional. En realidad, el planeamiento universitario, cada vez más, debe transformarse en una actividad normal de la administración universitaria. Lamentablemente, pese a los importantes logros de los últimos años, no es ésta la situación general en nuestras universidades, donde la improvisación todavía no cede su lugar a las funciones tan necesarias del planeamiento académico, administrativo, financiero y físico.

En lo que respecta a la naturaleza del planeamiento universitario, me gustaría tan sólo comentar que cada vez es más urgente que en nuestras universidades el planeamiento no se limite a la simple recolección de datos estadísticos; al estudio de las relaciones profesor-estudiante; costos por alumno; mejor uso del espacio disponible; proyección de las matrículas; preparación de los proyectos de presupuesto, etcétera, tareas de suyo importantes, pero que no agotan su cometido. Éste debe ser más trascendente: proponer alternativas de desarrollo que incluyan una determinación de los propósitos de la universidad; una visión de su futuro y de sus responsabilidades para con la sociedad que la surte y una consideración de los medios, recursos y procedimientos para alcanzar esos objetivos. Así concebido el planeamiento universitario, éste no puede ser sino una tarea participante, que involucre

bastante satisfactorio en la UNAM". *Exposición ante la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria*. Véase la Memoria de dicha Conferencia publicada por UDUAL, p. 473.

a todos los elementos de la comunidad universitaria. Es preciso también tener presente, como lo subrayó la Conferencia Internacional sobre Planeamiento de la Educación que bajo los auspicios de la UNESCO se reunió en París en 1968, que no existe planeamiento de la educación válido sin una previa determinación de los fines de la educación. Igualmente, no es posible planear el desarrollo de la universidad sin plantearnos, de previo, cuáles son los objetivos finales de la universidad en un continente como el nuestro. Y aquí es donde, en mi opinión, las universidades tienen que enfrentarse al gran problema de su definición, porque toda reforma universitaria, en última instancia, implica una redefinición de la relación dialéctica entre la universidad y la sociedad. ¿Planearemos el desarrollo de nuestras instituciones de educación superior para que contribuyan a mantener el sistema imperante, con toda su secuela de injusticias sociales cada vez más irritantes, o para que propicien su cambio? Si aspiramos a estructurar un esquema universitario para la universidad latinoamericana del último cuarto del siglo xx, ¿optaremos por un modelo que restrinja la función de la universidad a preparar los recursos humanos que demanda el desarrollo de la sociedad actual, sin proponernos su superación estructural, acentuando, por lo tanto, nuestra dependencia económica, científica y política o, decididamente, nos esforzaremos por estructurar la universidad liberadora, la “universidad necesaria”, de que nos habla Ribeiro y que la transformación de América Latina demanda de nuestra imaginación, de nuestra creatividad y de nuestro patriotismo? Éste es el gran reto de la reforma universitaria latinoamericana y el gran desafío para sus planificadores.

**BASES PARA UNA REFORMA
UNIVERSITARIA INTEGRAL**

Introducción

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

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

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

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

De ahí que se considere oportuno, aprovechando los resultados del proceso de evaluación total que está viviendo la universidad, intensificar el afán de reforma universitaria, de acuerdo con las circunstancias del presente, a la luz de los datos que proporcione la evaluación y con miras a bosquejar la universidad que Nicaragua reclama para los próximos años.

Marco conceptual de la reforma

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

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

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

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

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

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

Principios del quehacer universitario

Consideramos como principios que sustentan todo quehacer universitario los siguientes:

—La autonomía de la universidad, como condición misma de su existencia. La autonomía comprende el derecho de la universidad a darse su organización y gobierno propios (autonomía administrativa); a decidir libremente la naturaleza y contenido de sus planes y programas académicos (autonomía docente) y la facultad para disponer de sus recursos (autonomía financiera). Comprende también la inviolabilidad de los recintos universitarios. La labor de la universidad, para que sea auténtica, deberá desarrollarse en un clima de la más amplia libertad. Sólo así podrá cumplir su cometido como agente del cambio y progreso social. Sin embargo, la autonomía no debe interpretarse como afán de separación o aislamiento de la universidad del resto de la sociedad, sino como presencia de la universidad en la vida de la comunidad, sin perder su carácter de centro autónomo del saber. La autonomía pertenece a la esencia de la universidad crítica.

—La universidad, por su propia naturaleza, estará abierta a toda corriente cultural o de pensamiento, a toda forma del saber, a todos los sistemas vitales. Como institución que practica la más amplia libertad deberá preservar en su seno la convivencia de las pluralidades ideológicas.

—La universidad, como institución, no podrá adherirse a una determinada corriente ideológica ni actuar en la política partidarista, pero como conciencia cívica de la nación se preocupará y pronunciará sobre los grandes problemas políticos de la república. Los distintos elementos que componen la comunidad universitaria tienen perfecto derecho, como ciudadanos, a sustentar ideas políticas y a manifestarlas.

—La universidad, como institución, no participará ni se pronunciará sobre asuntos de carácter religioso. Practicará el más profundo respeto a la libertad de conciencia y de creencias.

—La libertad de enseñanza, investigación y difusión es principio fundamental de la educación universitaria.

—La universidad, de acuerdo con el sentido unitario e integral de la ciencia, se organizará como institución unitaria. La estructura académica de la universidad deberá responder precisamente a esta orientación, llamada a rescatar el concepto cabal de universidad: búsqueda de la unidad en la diversidad.

—En cuanto a comunidad de trabajo, la universidad deberá organizarse como una comunidad democrática, en cuyo gobierno y administración deberán participar adecuadamente todos los elementos que la integran.

—La universidad será crítica, en el sentido de que formará universitarios capaces de analizar objetivamente los propios fines y medios de la universidad y la estructura y funcionamiento de la sociedad en la cual la universidad está inmersa.

—La universidad deberá comprometerse con el cambio y la transformación social, a través de sus programas de docencia, investigación y extensión.

—La universidad auspiciará el acceso a sus programas de todos los sectores de la población.

—La universidad deberá promover la vinculación de sus graduados con los programas universitarios.

Naturaleza y fines de la universidad

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

Reconocemos como fines de la universidad los siguientes:

- a) Contribuir al progreso del pueblo nicaragüense, cuyo fin debe ser la liberación y valorización del hombre.
- b) Promover un profundo proceso de cambio y adelanto social, creando en sus estudiantes y graduados una mentalidad favorable al mismo.
- c) Conservar, defender, acrecentar y difundir los valores culturales propios, a fin de robustecer nuestra originalidad y sacudir las situaciones de dependencia en sus distintos aspectos.
- d) Elaborar una ciencia y una tecnología al más alto nivel académico, capaces de asegurar el desarrollo no dependiente de nuestra sociedad y de su proceso productivo.
- e) Desarrollar y difundir la ciencia, las letras y las artes.
- f) Preparar, de acuerdo con las necesidades del país, profesores, investigadores, profesionales y técnicos, formados interdisciplinariamente, capaces de asumir las amplias tareas del cambio social y dotados de un alto sentido de responsabilidad ciudadana.
- g) Procurar la formación integral de la personalidad de sus estudiantes proporcionándoles una educación humanística y científica indispensable para el ejercicio de las profesiones universitarias.
- h) Auspiciar la formación de un cuerpo docente que se dedique a la vida científica y a la enseñanza universitaria, haciendo de la docencia una profesión.
- i) Dirigir la investigación hacia el mejor conocimiento y solución de los problemas sociales, económicos y culturales.
- j) Promover la integración de los pueblos latinoamericanos y fortalecer los vínculos con las universidades de todos los países del mundo.
- k) Promover el desarrollo de la cultura nacional, como centro de expansión educativa y cultural.

La reforma académica

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

a) Superar, definitivamente, el esquema profesionalista o napoleónico de organización académica que hasta el momento ha prevalecido en la estructura universitaria latinoamericana y que se traduce en la existencia de facultades profesionales aisladas, semiautónomas, verdaderos feudos académicos que atentan en contra del correcto concepto de universidad. Según tal

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

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

c) Cuidar que la reforma académica que se trata de introducir no se reduzca a un simple cambio formal. Para que tal reforma logre su fecundo propósito de renovar integralmente a la universidad, será preciso que la nueva estructura permita: 1) la definitiva instalación de las ciencias, las artes y las humanidades en la universidad, morada por excelencia de la cultura humana en todas sus manifestaciones; 2) crear en todos los elementos de la comunidad universitaria la plena conciencia de pertenecer a una institución universitaria cuyos propósitos son necesariamente comunes; 3) estructurar los planes y programas de estudio de tal manera que se logre, en su desarrollo, un saludable equilibrio y dosificación entre la educación general y el adiestramiento especializado, requisitos ambos indispensables para la formación de los universitarios que requerirá la sociedad del futuro y 4) el uso más eficaz y racional de los recursos humanos, materiales y financieros de la universidad.

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

1° El departamento será la unidad académica fundamental de la universidad en vez de la cátedra. El centro de gravedad de la docencia, investigación y extensión pasará de la cátedra aislada al departamento integrado, que será la célula principal del nuevo organismo universitario. Entendemos por departamento, la corporación o unidad académica que agrupa asignaturas afines pertenecientes a una área definida del saber, con el fin de facilitar la docencia, ejercitar la investigación y difundir el conocimiento. Cada departamento servirá así de soporte a la triple función universitaria de docencia, investigación y extensión. Será la unidad académica básica de la universidad y, como tal, estará al servicio de toda la institución. Los departamentos agruparán a todos los profesores y estudiantes, recursos materiales y financieros, en torno a una o más disciplinas afines del conocimiento. Los departamentos prestarán servicios a los distintos programas de enseñanza que imparta la universidad y, a su vez, desarrollarán los suyos propios. Los programas de enseñanza (profesionales, académicos, técnicos) se estructurarán en base a utilizar los diferentes servicios docentes que ofrezcan los departamentos. Las consecuencias implícitas en esta nueva estructura son: 1) posibilidades de aumentar, en forma casi ilimitada, el número de carreras que ofrezca la universidad; 2) ampliación de la capacidad de la universidad para atender un mayor número de estudiantes; 3) cultivo de nuevas disciplinas puras y académicas; 4) mayores posibilidades de crecimiento orgánico y 5) más y mejores servicios docentes y culturales para la comunidad; 6) mayor economía y eficacia en la operación del sistema.

2° Los departamentos, a su vez, por razones de afinidad se agruparán en divisiones, que corresponderán a las grandes áreas del conocimiento humano. Estas divisiones serán: a) división de ciencias y humanidades; b) división de ciencias y técnicas de la sociedad; c) división de ciencias y técnicas de la salud; d) división de tecnologías. Las divisiones comprenderán distintas secciones encargadas de coordinar y dirigir los programas de enseñanza. Al frente de las divisiones estarán los decanos. Al frente de cada sección habrá un coordinador. Al frente de cada departamento habrá un director.

3° La estructura académica resultante se deberá caracterizar por una gran flexibilidad curricular, que permita al alumno una formación equilibrada, humanística y científica, y donde él sea quien, con la asesoría adecuada, elabore su propio currículum. Tal flexibilidad se traducirá en el hecho de que toda asignatura aprobada servirá al estudiante para avanzar. La

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

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

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

En todas las carreras que imparta la universidad se ofrecerá, en los últimos años, un seminario interdisciplinario, de por lo menos un semestre de duración, sobre "problemas socioeconómicos de Nicaragua" que tendrá por objeto familiarizar al estudiante con los distintos aspectos de la problemática nacional (situación educativa, económica, salud y nutrición, vivienda, comercio exterior, etcétera).

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

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

4° Concomitante con la reforma académica deberá producirse una renovación total de los métodos y sistemas de enseñanza. La reforma universitaria integral, que definimos al principio de estas bases, así lo exige. Este aspecto implicará la participación en el proceso de reforma de todos los

elementos que integran el personal docente universitario, pues de todos demandará el abandono de procedimientos rutinarios de enseñanza para sustituirlos por formas activas de la moderna pedagogía universitaria, en la que maestro y alumno participan conjuntamente en el proceso de aprendizaje, el que deviene así en un esfuerzo imaginativo y creador. Todos los progresos de la tecnología educativa (ayudas audiovisuales, televisión, educación programada, etcétera), deberán ser aprovechados, con la conveniente adaptación a los propósitos de la universidad. En resumen, la nueva pedagogía deberá poner énfasis en la labor individual del estudiante, su participación en grupos de trabajo e investigación, el desarrollo de su capacidad creadora y de sus propias destrezas. Sólo así podrá, más adelante, enfrentarse con sus propios medios al progreso acelerado de la ciencia de nuestros días.

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

El gobierno universitario

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

Los órganos de gobierno universitario serán:

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

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

b) La rectoría y las vicerectorías, que tendrán a su cargo la administración de la universidad y la ejecución de los acuerdos del consejo universitario. Habrá un vicerrector para cada núcleo universitario. Todos deberán ser de tiempo completo y dedicación exclusiva.

c) Los consejos académicos de las divisiones, integrados por el correspondiente decano, los coordinadores de las distintas secciones y directores de los departamentos que integren la división, más un tercio de representantes estudiantiles. Estos consejos tendrán a su cargo la dirección académica y administrativa de las divisiones, dentro de las pautas generales que señale el consejo universitario para toda la universidad.

d) Los decanos de las divisiones, que serán la principal autoridad académica de cada división.

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

Los vicerrectores de cada núcleo serán designados por el consejo universitario dentro de una terna que propondrá un colegio electoral del núcleo respectivo integrado por: a) los consejos académicos de las divisiones que tengan programas de enseñanza en el núcleo, excluidos los representantes estudiantiles; b) diez profesores electores del núcleo; c) diez estudiantes electores del núcleo y d) tres representantes del personal administrativo del núcleo.

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

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

Habrá una asamblea general universitaria, formada por el rector, los vicerrectores, los decanos, el secretario general, el administrador financiero de la universidad, todos los profesores titulares, asociados y auxiliares; un tercio

de representantes estudiantiles y dos delegados por cada colegio profesional. Tendrá carácter consultivo y deliberativo.

La reforma administrativa

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

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

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

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

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

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

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

Patrimonio y finanzas universitarias

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

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

León, 7 de enero de 1971.

CIENCIA, TÉCNICA, SOCIEDAD Y UNIVERSIDAD

CIENCIA, TÉCNICA, SOCIEDAD Y UNIVERSIDAD *

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

Para los países subdesarrollados la reflexión sobre estas relaciones es aún más apremiante, desde luego que de su adecuada interpretación depende, en buena medida, la eficacia de las políticas que adopten para promover su desarrollo científico y tecnológico, como factor clave del proceso de cambio y desenvolvimiento económico y social. De ahí el gran interés que hoy día se advierte entre numerosos científicos latinoamericanos por el estudio de las relaciones de la actividad científica y del cambio tecnológico con los otros aspectos del proceso social, convencidos del papel estratégico de la ciencia y la tecnología en la lucha por superar el subdesarrollo y en la búsqueda de los caminos que conduzcan a una auténtica liberación.¹

El estudio de las relaciones entre el sistema científico y la sociedad ha permitido arribar a una conclusión fundamental para la correcta apreciación de las causas de nuestro atraso científico-tecnológico y la forma en que debemos enfrentar su superación. Ésta es que no debemos buscar esas causas en el sistema científico mismo, sino en la naturaleza dependiente y subdesarrollada de nuestra sociedad. Sea que aceptemos este criterio, o que consideremos que el subdesarrollo científico-tecnológico es, a la vez, causa y consecuencia del subdesarrollo económico-social, lo importante es tener presente la relación dialéctica que existe entre sociedad y sistemas científico-tecnológicos.

Subdesarrollo y dependencia científico-tecnológica

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

La crisis reciente del modelo "desarrollista" y la quiebra de la teoría

* Trabajo elaborado para fundamentar la creación del Programa Centroamericano de Desarrollo Científico y Tecnológico de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA).

¹ Se anexa a este documento una bibliografía básica de trabajos de autores latinoamericanos sobre este tema.

del desarrollo que lo inspiró, frustró las expectativas puestas en las industrialización y en el “desarrollo hacia adentro”, como base para superar el retraso económico, científico-tecnológico y cultural de América Latina. En realidad, la dependencia no ha hecho sino adoptar una nueva modalidad que en vez de disminuirla la acentúa. Se trata de la dependencia tecnológico-industrial, que sucede a la etapa de la dependencia financiero-industrial, y se caracteriza por el dominio tecnológico de las empresas multinacionales, que invierten en las industrias destinadas al mercado interno de los países subdesarrollados.² Los lazos de dependencia, al modificarse, no han hecho sino fortalecerse, puesto que se han extendido al sector industrial, que representa “el nuevo eje del sistema de dependencia”. El proceso de industrialización periférica se lleva a cabo a través de la integración de los sectores del mercado interno a la llamada “sociedad industrial moderna”. De esta suerte, la dominación tecnológica deviene la principal forma de dominación de los países subdesarrollados.

El fenómeno clave de la dependencia no sólo se manifiesta en las estructuras económicas sino también en las superestructuras relacionadas con aquella, dando lugar a claras situaciones de dependencia en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y de la cultura en general. Se configura así lo que Octavio Ianni llama la “cultura de la dependencia”, que es la expresión, a nivel de pensamiento, de la dependencia estructural.³ El modelo “desarrollista” llevaba implícitas las condiciones para generar una mayor dependencia en todas las manifestaciones superestructurales. Se produce así el fenómeno de la “desnacionalización cultural”, en especial en términos de ciencia y tecnología. La modernización refleja que genera el modelo, no necesita de más ciencia y tecnología que la importada del extranjero. Sus necesidades se satisfacen mediante la importación indiscriminada de una tecnología ya hecha, proveniente de los países desarrollados, en forma de equipos listos para usar, patentes, diseños, fórmulas y expertos extranjeros, proceso que al no requerir ninguna investigación mata el espíritu científico.⁴ El papel de simples intermediarios entre el comercio de exportación y los mercados internos que el esquema desarrollista reserva a nuestros empresarios, determina el desarrollo deforme de nuestra sociedad y el carácter simplemente reflejo de nuestra modernización. Estos fenómenos tienen un

² Ver Theotonio Dos Santos: “Subdesarrollo y dependencia: la estructura de la dependencia”, en *Dependencia y cambio social*, CESO, Santiago de Chile, 1970.

³ Octavio Ianni: “La dependencia estructural”, en *América Latina: dependencia y subdesarrollo*, EDUCA, 1973, p. 132.

⁴ Helio Jaguaribe: *Crisis y alternativas de América Latina: reforma o revolución*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972, pp. 37-38.

efecto definitorio en nuestro atraso científico y tecnológico y en las tareas que hasta ahora han cumplido nuestras universidades en el campo científico. El hecho de que la actividad productiva se nutra fundamentalmente de tecnología importada y patentes arrendadas genera un profundo desajuste entre la infraestructura científico-tecnológica y el sector productivo, en el sentido de que éste último funciona y se desarrolla sin recurrir al primero. La industria incorpora adelantos tecnológicos que no provienen de nuestro propio esfuerzo científico, sino de un proceso de traslación, muchas veces indiscriminada, de la tecnología extranjera, agravándose el atraso y la dependencia. A lo anterior se agregan la generación de hábitos de consumo que no corresponden a nuestro nivel de desenvolvimiento y productividad, así como el incremento del desempleo y de la marginalización, desde luego que la tecnología de los países desarrollados trata de reducir la mano de obra, que es por cierto nuestro recurso más abundante. Las tecnologías de los países desarrollados son altamente intensivas en capital, recurso escaso para nosotros, y ahorradoras de mano de obra, factor que es relativamente abundante en nuestro medio. De ahí que su adopción indiscriminada genera un crecimiento económico costoso en cuanto a los requerimientos de capital, y socialmente problemático en cuanto al desempleo que produce.

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

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

pio”, ya que existen estilos que refuerzan la dependencia y otros que trabajan por la liberación. “La autonomía científica resulta entonces una consecuencia —y un requisito— de proponerse y cumplir un proyecto nacional propio, no copiado de ningún ‘modelo’ en ‘boga’. Se trata de

reexaminar y decantar lo que ya existe en función de nuestros objetivos nacionales, y no de una cultura universal propuesta y dirigida por quienes siempre nos han explotado y no dan señas de cambiar de intención. Esto no es provincialismo ni aislacionismo sino independencia cultural. Debemos mantenernos en contacto con la ciencia mundial, pero a través de nuestra percepción crítica y no de un cordón umbilical.⁵

Las universidades tienen, entonces, que intencionalizar sus actividades científico-tecnológicas, concentrando recursos y esfuerzos en áreas estratégicas para el desarrollo nacional autónomo. “Nuestro desafío en el campo científico, afirma Darcy Ribeiro, es rehacer la ciencia —tanto las humanas— como las deshumanas— creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación.”⁶ Si renunciamos a la creación científica y nos conformamos con el papel de apéndices de los países avanzados, estamos también renunciando a la posibilidad misma del desarrollo. Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia jamás llegan a constituirse en sujetos de su propia historia.

Papel de la ciencia y la tecnología en el desarrollo

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

Parte importante de la estrategia encaminada a superar la dependencia reside en el fomento de la capacidad creativa propia y del espíritu científico. Esto significa estimular al máximo el desarrollo del sistema científico-tecnológico y fortalecer su capacidad de cambio, pues la lucha contra el subdesa-

⁵ Oscar Varsavsky: *Hacia una política científica nacional*, Ediciones Periferia, Buenos Aires, 1972, pp. 9-10.

⁶ Darcy Ribeiro: *La universidad nueva. Un proyecto*, Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, p. 16 y ss.

rollo exige también el cambio científico y técnico. Hasta ahora, los países subdesarrollados se han caracterizado por emplear sistemas científico-tecnológicos inadecuados a las verdaderas necesidades de su desarrollo y por las grandes limitaciones que enfrenta su capacidad de innovación. La ciencia y la tecnología han estado más bien ligados al sistema de dependencia, por lo que contribuyen a hacer perdurar el subdesarrollo. "Para modificar esta situación, escribe Francisco Sagasti, se requieren cambios estructurales en las formas de organización de las actividades científicas y tecnológicas en los países subdesarrollados, y en la estructura internacional del esfuerzo científico y tecnológico mundial. Estos cambios no se darán automáticamente. Deben ser exigidos e iniciados por los propios países subdesarrollados."⁷

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

Las fuerzas de cambio de una sociedad no se generan nunca simultáneamente en todos los sectores. Por otra parte, la concepción y puesta en marcha de una política de desarrollo científico y tecnológico es una tarea larga y difícil, que no puede realizarse de un día para otro. Todo lo que se adelante ahora, aunque sea en el aspecto de su formulación, será tiempo ganado cuando se den en las regiones las condiciones que le permitan entrar decididamente en el camino del progreso.⁸

El mejoramiento de la ciencia y de la tecnología requiere que cada país o región defina, de previo, su modelo de desarrollo, es decir que formule lúcidamente lo que antes llamamos su "proyecto nacional de desarrollo autónomo". Ésta es una tarea fundamental, que requiere por cierto la participación de todos los sectores sociales y en la cual las universidades tienen un papel de primer orden que cumplir. En última instancia, se trata de definir el modelo de civilización que deseamos para nuestra sociedad y para las futuras generaciones, ante las diversas alternativas que pueden proponerse. Estos modelos o planes determinan, a su vez, la naturaleza de la

⁷ Francisco R. Sagasti: "Subdesarrollo, ciencia y tecnología: una apreciación del rol de la universidad latinoamericana", en *Desarrollo científico-tecnológico y universidad*. Edgardo Boeninger y otros. Corporación de Promoción universitaria (CPU), Santiago de Chile, 1973, p. 141.

⁸ Amílcar O. Herrera: "Notas sobre la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la sociedad latinoamericana", en *América Latina, ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1970, p. 33.

ciencia y de la tecnología que debemos desarrollar. Si los gobiernos carecen aún de la conciencia y capacidad suficientes para captar la importancia que tiene la elaboración de estos modelos, será preciso que las universidades, como la avanzada intelectual de la región, emprendan la tarea de diseñar alternativas de civilización diferentes a las que hasta el momento se nos vienen imponiendo, ejercicio interdisciplinario de vital importancia para la orientación de los esfuerzos en pro del desarrollo integral, del que hacen parte las tareas de mejoramiento y cambio científico y tecnológico. La participación de las universidades en esta tarea hará menos probable, por el ejercicio de su función crítica, que el "proyecto nacional" que se adopte sea el proyecto de las clases dominantes, que no haría sino reforzar la dependencia y el subdesarrollo.

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

Será también necesario percatarse del aspecto político que hoy día tienen la ciencia y la tecnología. "Resulta ya evidente, afirma la UNESCO, la dimensión política de la ciencia, derivada del poder que confiere el saber a los individuos, a los grupos y a los países que lo poseen. Es un hecho característico de la situación actual del mundo que las actividades que contribuyen al progreso de los conocimientos están muy desigualmente repartidas entre las naciones. La inmensa mayoría de los trabajos de investigación (un 95%) sigue realizándose todavía hoy en los veinticinco países más adelantados económicamente. Si se consideran, en los más poderosos de esos países, los campos de investigación a que se dedican los recursos más cuantiosos, se observa que se trata de los que corresponden, en primer lugar, a objetivos militares o a grandes programas en los que el afán de prestigio va unido al de la potencia industrial (energía nuclear, espacio) y, en segundo lugar, a objetivos económicos (informática, electrónica, aeronáutica). De un modo global se estima que el mundo industrializado tiene diez veces más científicos e ingenieros que las regiones en desarrollo (es decir el 90%) y es posible que haya de pasar un siglo antes de que se reduzca este desequilibrio que ha acarreado una falta de idoneidad del conjunto de los conocimientos adquiridos con respecto a los problemas que se plantean al mundo." ⁹ El grupo

⁹ *Del Plan a Plazo Medio (1977-1982)* de la UNESCO, cap. IV, Ciencia y Tecnología, París, 1976.

de estudio que la UNESCO convocó en 1975 para reflexionar sobre el papel de la educación, la ciencia y la tecnología en la estructuración de un nuevo orden económico internacional, subrayó que “en sus aplicaciones modernas, especialmente industriales, la ciencia y la tecnología son un campo acotado de los países desarrollados, que se reservan su exclusividad más o menos completa, con una tendencia constante a elaborar tecnologías más adelantadas y a asegurarse con ello un poder que de tecnológico pasa a ser político e incluso militar”... “La difusión de la ciencia y de la tecnología no es un fenómeno neutro sino que tiene, en realidad, un alcance político, ideológico y cultural.”¹⁰

También los países subdesarrollados tienen, entonces, que dar una dimensión política a sus esfuerzos científicos, en el sentido no de politizar la ciencia sino de orientar sus programas de desarrollo científico y tecnológico de acuerdo con su propia política, encaminada a contrarrestar la dominación. “Es indispensable enfatizar, señala Darcy Ribeiro, que la única manera de responder a esta política internacional para con nosotros es tener, nosotros mismos, una política igualmente lúcida en relación con ellos.”¹¹

De todo lo anterior se desprende la decisiva importancia que hoy día tienen la ciencia y la tecnología como insumos básicos de desarrollo integral. También se deduce que no es cualquier esfuerzo científico ni cualquier tecnología los que tienen la posibilidad de actuar como factores de desarrollo, principalmente en los países subdesarrollados, donde una tradición de dependencia científica y tecnológica hace más necesario el análisis esclarecido de la ciencia y la tecnología que realmente pueden contribuir a superar las situaciones de dominación. Todo esto nos lleva a la conclusión de la absoluta necesidad que nuestros países tienen de formular sus propias políticas científicas y tecnológicas nacionales y regionales como parte de sus proyectos de desarrollo autónomo. La UNESCO define la política científica como “el arte de integrar, organizar y desarrollar los diversos elementos de la red operativa y de investigación científica, de modo de alcanzar objetivos generales conforme a una doctrina destinada a definir la función de la investigación científica y tecnológica, y de la ciencia en general, en el desarrollo mismo de la nación y en su posición en el mundo” (UNESCO-Castala 2.4.2.).

Hoy en día se reconoce una importancia cada vez mayor en los planes destinados a promover el cambio y el desenvolvimiento económico y social, a los llamados “factores residuales”, es decir a aquellos que no pueden iden-

¹⁰ UNESCO: *El mundo en devenir, reflexiones sobre el nuevo orden económico internacional*, UNESCO, París, 1976, pp. 57-58.

¹¹ Darcy Ribeiro: *La universidad latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 53.

tificarse con los factores tradicionales del desarrollo: capital, tierra y trabajo. Entre esos factores residuales, se destaca cada vez más la variable "ciencia y tecnología", que para muchos representa la variable determinante no sólo del desarrollo económico, sino también del tipo de sociedad que se ambiciona. Paralelamente, el concepto de "política científica y tecnológica" ha evolucionado hacia un reconocimiento cabal del rol esencial que la ciencia y la tecnología juegan en el desarrollo y transformación de la sociedad. De ahí que la política científica y tecnológica se considere como "el conjunto de orientaciones y medidas tendientes al manejo esclarecido y voluntarista de la variable "ciencia y tecnología", dentro de una clara visión de los escenarios futuros y más deseables para el país". Con esto, la visión prospectiva adquiere una importancia mayor, entendida como "una actitud frente al presente, que integra futuro y pasado, una reflexión que permite imaginar futuros posibles ('futuribles') para la sociedad".

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

América Latina, y en general el Tercer Mundo, no está en capacidad de reemplazar, de inmediato, la totalidad de las tecnologías procedentes de los países avanzados, con todo y la importancia que concedemos a los esfuerzos encaminados a la creación tecnológica propia, que no son aún suficientemente significativos. Por lo tanto, por un buen tiempo más, por lo menos el llamado "sector moderno" de nuestras sociedades, tendrá inevitablemente que basarse en tecnología extranjera. Ante este hecho, la política científica y tecnológica, por lo menos en esta etapa, tiene que orientarse a crear las condiciones que permitan elegir entre las técnicas disponibles las que en cada caso sean más adecuadas mientras, simultáneamente, se promueve, al mayor ritmo posible, la capacidad propia de creación tecnológica. Pero es preciso tener presente que el traspaso eficiente y sin perjuicios de la tecnología extranjera requiere que el país recipiente haya alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discernir, discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita una adaptación ade-

cuada.¹² La transferencia tecnológica así realizada se asemeja al proceso de innovación y permite crear las condiciones para el fortalecimiento de la capacidad propia, que es la que en definitiva rompe con la dependencia tecnológica. De lo que se trata es de evitar la “trampa” de la imitación servil e indiscriminada, que lleva a adoptar tecnologías que exigen grandes capitales, materiales costosos, eliminan mano de obra y, a la vez, incrementan la dependencia. El desarrollo científico aumenta la capacidad para discernir entre técnicas competitivas y la habilidad para negociar licencias o patentes. Parte de la política científica y tecnológica es también la llamada “evaluación tecnológica”, que permite “determinar anticipadamente todas las influencias causadas por la aplicación de una tecnología, para evaluar la totalidad de sus ventajas y para hacer que las tecnologías contribuyan al desarrollo de la sociedad humana. Tiene como propósito disminuir al mínimo los efectos negativos de la aplicación de la tecnología, obteniendo los mayores beneficios compatibles con dicha restricción”.¹³

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

Una de las características de los países subdesarrollados es que la ciencia y la tecnología se mantiene en mundos separados, por lo que uno de los objetivos de la política científica y tecnológica debe ser tratar que se establezcan fluidamente las relaciones entre ciencia y tecnología; tratar, en particular, que el conocimiento científico se utilice en el desarrollo tecnológico y que éste a su vez, incida favorablemente en la estructura productiva de bienes y servicios.¹⁴

La política científica y tecnológica debe también dar la adecuada importancia a las tecnologías tradicionales o autóctonas, que en ningún momento cabe desdeñar sino más bien revalorizar y perfeccionar por lo mismo que a través de ellas la sociedad reafirma sus características culturales propias, por lo que pueden llegar a constituir un cauce para estimular la capacidad

¹² Véase Memoria de la Sexta Asamblea de la UDUAL, celebrada en la Universidad Autónoma de Santo Domingo en agosto de 1970, p. 205.

¹³ Definición del Consejo de Tecnología Industrial del Japón.

¹⁴ Véase Informe Final del Proyecto Col. 72/040. Impulso al desarrollo de la política científica y tecnológica del programa Colombia, UNESCO-PNUP.

creadora original.¹⁵ También merecen especial atención las llamadas “tecnologías intermedias”, como más apropiadas a nuestro actual nivel de desarrollo, por cuanto toman más en cuenta nuestra relativa escasez de capital y la abundancia y menor calificación de nuestra mano de obra. Pero esto no significa que nos debamos conformar con una “tecnología inferior”. Nuestra tecnología debe mantener la capacidad competitiva en lo que se refiere a costos y calidad. La preferencia por las tecnologías propias es un modo de afirmación nacional y cultural. El desarrollo endógeno de técnicas apropiadas es el resultado de un esfuerzo educativo y cultural del cual las universidades no pueden estar ausentes.

El papel de las universidades en el desarrollo científico y tecnológico

En nuestros países las universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica de la región. En el caso de Centroamérica, la encuesta realizada en 1971 por el ICAITI mostró que de los 171 institutos encuestados que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, el 43.3% depende directa o indirectamente de las universidades.¹⁶

¹⁵ En el análisis de alternativas tecnológicas, deben considerarse todas aquellas que están disponibles, las modernas y las antiguas; deben mirarse con mucho respeto las tecnologías tradicionales existentes en nuestros países, pues ellas suelen contener valiosos elementos surgidos de repetidas pruebas y errores de generaciones. Marcelo Robert: “Consecuencias del avance científico-tecnológico en América Latina”, en *La universidad latinoamericana en la década del 80. Proyecciones del desarrollo de América Latina y su incidencia en la educación superior*, CPU, Santiago de Chile, 1975, p. 239.

¹⁶ Hasta ahora el estudio más completo que se ha llevado a cabo —sobre las actividades científicas y tecnológicas en Centroamérica es el realizado en 1971 por el Ing. Jorge Arias de Blois, director de la división de desarrollo científico y tecnológico del ICAITI, y publicado en 1975 por la OEA bajo el título *Recursos destinados a actividades científicas y tecnológicas en América Central*, Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico, OEA, Washington, D. C., 1975. El estudio se basó en una encuesta a 171 instituciones de la región que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, así como también de difusión del conocimiento técnico. La encuesta reveló que en esas instituciones (públicas y privadas) laboraron 3 861 científicos y técnicos, de los cuales 2 298 (59%) se consideraron como científicos y 1 563 (40.4%) como técnicos. La distribución por países del personal científico demostró los siguientes porcentajes: Costa Rica 14%; El Salvador 27.4%; Guatemala 21.6%; Honduras 12.5%; Nicaragua 7.6% y Panamá 16.9%. De esas entidades 27 se encontraban en Costa Rica, 31 en El Salvador, 41 en Guatemala, 23 en Honduras, 19 en Nicaragua y 30 en Panamá. El 53.8% de las entidades pertenecía al sector público. En cuanto al sector al cual consagraban sus actividades 29.2% lo hacía al sector agropecuario, 25.7% al de ciencias sociales, 17.5% al de ciencias exactas, naturales e ingeniería, 10.5% al de ciencias médicas y 7.0% al



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

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

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

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

b) El estudio interdisciplinario de la realidad nacional, como base para la formulación del "proyecto nacional de desarrollo autónomo" y del diseño prospectivo de alternativas de civilización diferentes para nuestras sociedades;

c) Como consecuencia de lo anterior, el análisis de las alternativas de desarrollo científico y tecnológico, teniendo como meta la superación de la dependencia científico-tecnológica actual;

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

d) La promoción, en su seno, de las tareas de investigación, ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión;

e) La coordinación de las actividades de investigación, en el seno de cada universidad, mediante la creación de vicerrectorías de investigación o de consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades;

f) La coordinación, a nivel regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, a fin de evitar duplicaciones innecesarias y fortalecer la infraestructura científico-tecnológica de la región;

g) La asignación de mayores recursos para las tareas de investigación, dotando a los investigadores universitarios de los elementos que requieren para el desarrollo de sus labores;

h) El establecimiento de las tareas de investigación como núcleo fundamental de los estudios de postgrado que ofrezcan las universidades.

**LA INVESTIGACIÓN EN
LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA**

LA INVESTIGACIÓN EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

I

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

Sin embargo, destacados pensadores contemporáneos han negado, o puesto en duda, la necesidad o conveniencia de que la universidad asuma esta función. También se han levantado voces que sostienen que la investigación puede menoscabar las tareas docentes y que en interés de la universidad, y de la investigación misma, ésta debería llevarse a cabo en instituciones extrauniversitarias. Esta afirmación ha sido hecha recientemente en la misma Alemania, país donde la idea de universidad ha descansado, por mucho tiempo, en la unión indisoluble de la docencia y la investigación.³ El cardenal Newman, por ejemplo, consideraba que la universidad es más que nada un lugar de enseñanza, cuyo objetivo es la diseminación y comunicación del conocimiento, más que su progreso. “Si su objeto fuera la investigación cien-

¹ Bernardo A. Houssay: *La libertad académica y la investigación científica en América Latina*. Tipografía Ungo, San Salvador, 1959, p. 7.

² Alejandro Lipschutz: *La función de la Universidad*. Editorial Nascimento, Santiago de Chile, 1955, p. 28.

³ Tenemos... que contar con que la investigación moderna en gran escala tiene que ser separada y liberada de una conexión inmediata con las universidades... la organización del trabajo de investigación es tan compleja, tan densa y tan poco elástica, que para su funcionamiento, debe en la práctica separársela de la enseñanza”, Hans Paul Bahrdt: “La organización moderna de la investigación. La Universidad Moderna”, en *La Universidad: ensayos de autocrítica*. Editorial SUR — Buenos Aires, 1966, p. 20.

tífica y filosófica, no veo por que la universidad haya de tener estudiantes...; investigar y enseñar son funciones distintas; constituyen también dones diversos y no suelen encontrarse comúnmente unidos en una sola persona.”⁴ En el mundo hispánico don José Ortega y Gasset, como es conocido, al atribuir a la universidad la función de transformar al hombre-medio en un hombre culto, situándolo “a la altura de los tiempos”, no veía tampoco razón alguna para tratar de convertirlo en un hombre de ciencia. De ahí que don José, a sabiendas del escándalo que implicaba su afirmación, se atrevió a decir que “la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la universidad ni tiene que ver sin más ni más con ellas”. Pero esta afirmación de Ortega es necesario examinarla con extremo cuidado. Lejos está del ánimo del gran pensador español menospreciar la investigación científica. Por el contrario, la exaltaba como “una de las cosas más altas que el hombre hace y produce”. De ahí que don José sostenía que la universidad no debía, por una exigencia de autenticidad, proponérsela entre sus finalidades primarias si no estaba capacitada ni disponía de los recursos para llevarla a cabo adecuadamente. Por lo mismo, Ortega delimitaba el concepto de universidad *stricto sensu*, a la institución que enseña al estudiante medio a ser hombre culto y buen profesional. El estudiante medio no debía, entonces, perder parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin proponía eliminar la investigación científica del torso o *minimum* de la estructura universitaria. Pero claro está que la universidad no es sólo ese torso o *minimum*. La universidad, decía Ortega, es, además, ciencia. Y no se trata de un además cualquiera, a modo de simple añadido, sino que la universidad tiene que ser, antes que universidad, ciencia, desde luego que para este filósofo “la ciencia es la dignidad de la universidad; más aun, es el alma de la universidad, el principio mismo que la nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo”.⁵

Del magisterio orteguiano la lección más importante que cabe extraer, en cuanto a la investigación, es su apelación al viejo imperativo de autenticidad, pues dado que nuestras universidades están urgidas de fomentar la

⁴ Las ideas del cardenal Newman estaban referidas a la erección de una universidad católica en Dublín, para lo cual recibió en 1852 la comisión de preparar un proyecto. Sus conceptos responden a las tradiciones universitarias inglesas, principalmente en su expresión oxfordiana. Newman perteneció al Trinity College de la Universidad de Oxford por cerca de treinta años hasta su conversión al catolicismo. Véase, cardenal Newman: *Naturaleza y fin de la educación universitaria*, Madrid, EPESA, p. 33.

⁵ José Ortega y Gasset: “Misión de la Universidad”. *Revista de Occidente*, Madrid, 3ª edición 1960, pp. 36-37-59 y 63.

investigación, es preciso también prevenirlas de uno de sus mayores enemigos: la simulación. Nada causaría más daño a esos afanes que el engaño o el fingimiento, como cuando nos atrevemos a calificar de investigación cualquiera de sus caricaturas o cuando pretendemos, sin duda llevados por la exageración o el entusiasmo, que todo profesor universitario sea un investigador. En nuestros días, el astrofísico y profesor de la Universidad de París Sud, Vladimir Kourganoff, en su polémica obra *La cara oculta de la Universidad*, sostiene que lo que más ha degradado la enseñanza universitaria es la fusión de las funciones universitarias y la primacía de la investigación sobre la docencia. Esto ha conducido, según él, a que tal enseñanza se encuentre en manos de “seudodocentes que son ante todo investigadores”, pero que no tienen realmente interés por enseñar. Si se desea realmente mejorar la formación de los estudiantes, que es el fin principal de la universidad, agrega Kourganoff, es preciso disminuir un poco el “culto a la investigación” y tomar medidas para que la enseñanza superior se componga de una mayoría de docentes realmente dignos de este nombre. La reestructuración de la carrera docente, procurando que la aptitud para la enseñanza sea tan importante, o más, para la promoción profesoral que las cualidades investigativas, es uno de los medios que Kourganoff propone. Las motivaciones y las cualidades para la investigación, dice, son distintas de las necesarias para la enseñanza: “Mientras que el sabio auténtico busca la alegría de descubrir, el docente auténtico busca la alegría de comprender, para sí y sobre todo para los demás.”⁶ Pero aun con estas premisas, Kourganoff no llega a proponer la “disociación” entre la investigación y la enseñanza superior, sino una modernización de los modos de relación entre ambas actividades.

Y es que sobre el binomio docencia-investigación, desde su formulación por Guillermo de Humboldt para la organización de la Universidad de Berlín (1810), descansa la universidad moderna. Humboldt devolvió a la universidad tareas hasta entonces confiadas a las academias y sociedades científicas, señalándole como función la investigación y la formación del hombre. Sin embargo, la universidad de nuestros días no puede, sin caer en el aislamiento estéril, asumir, como recomendaba Humboldt, sus responsabilidades científicas prescindiendo de sus obligaciones sociales. La ciencia penetra ahora todos los procesos y no puede cultivarse buscando únicamente sus efectos formativos no utilitaristas, a como pedía el neohumanismo alemán. Más, a esta corriente de pensamiento le corresponde el mérito de haber colocado

⁶ V. Kourganoff: *La cara oculta de la Universidad*. Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, 1973, p. 51.

la investigación científica en el corazón de las preocupaciones de la universidad, decisión que tanto contribuyó al desarrollo de la ciencia, así como la concepción del Land Grant College de los Estados Unidos (Ley Morrill de 1862) estimuló luego poderosamente el desenvolvimiento de sus aplicaciones tecnológicas.

De todos estos antecedentes arranca la idea de la universidad contemporánea, que en palabras de Karl Jaspers podemos definir como “una corporación con autonomía que tiene la misión de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos”. También es, y de manera algunas veces agónica, “la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época”, como lo advierte el propio Jaspers.⁷

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

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

⁷ Karl Jasper: “La idea de la Universidad”, en *La idea de la Universidad en Alemania*, Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959, pp. 210 y 211.

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

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

Nuestro criterio es que si bien la investigación en la universidad debe estar en simbiosis con la formación y el adiestramiento de las nuevas generaciones, no debe reducirse a un papel subalterno en relación con la docencia, mucho menos cuando se trata únicamente de la docencia de las profesiones liberales. Esto sería perjudicial para el desenvolvimiento de la ciencia misma. En la universidad la investigación tiene derecho a su lugar propio, más en interés de ella misma y de las tareas formativas que incumben a la educación superior, debe contribuir no sólo al descubrimiento de nuevas verdades sino también a la transmisión de los métodos que permiten tales hallazgos, lo que precisamente garantiza la continuidad de la búsqueda. En la universidad la investigación, como dice Julián Marías, es la que vivifica todas las demás funciones. Además, la investigación universitaria no se concibe sin la divulgación de sus logros, de sus procedimientos y la crítica constante de sus

⁸ José Mata Gavidia: *Docencia en forma de investigación*. Editorial Universitaria. Guatemala, 1967, p. 20.

⁹ David Stitchkin B.: “Objetivos de la educación superior”. *Seminario sobre técnicas de planeamiento y diseño de edificios de educación superior*. CONESCAL, 1973.

resultados y de sus aplicaciones. La imagen misma de la universidad contemporánea tiene mucho que ver con sus aportes al progreso de la ciencia y a la indagación de los problemas que se dan en su contexto social, para los cuales tienen la obligación ineludible de proponer soluciones. Y esta afirmación es válida tanto para las universidades de los países avanzados como para las de los países subdesarrollados. Porque, digámoslo de una vez, no es cierto que la investigación científica sea un lujo que sólo los países desarrollados se pueden permitir. Hay un amplio campo de investigación, aun de la llamada básica o fundamental, que es accesible a las posibilidades de nuestros países. Claro que demanda una adecuada asignación de recursos; recursos que por otra parte existen pero que, desafortunadamente, se destinan con frecuencia a otros propósitos, como, por ejemplo, excesivos e inútiles gastos militares. Por lo tanto, constituye una falacia la afirmación de que por la escasez de recursos los países tienen que optar entre el cultivo de la ciencia o de la simple tecnología, limitándose a importar los frutos de la ciencia hecha en otras latitudes. "Esta última alternativa nos condenaría a una perpetua dependencia científica y técnica, y a la aceptación del subdesarrollo como una fatalidad contra la cual nada podemos hacer." Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia y a adoptar las tecnologías extranjeras, jamás podrán constituirse en sujetos de su propia historia. De ahí que en la médula de los esfuerzos encaminados a promover el desarrollo integral de un país y su liberación, se encuentra el esfuerzo destinado a la investigación científica y técnica así como la formulación de una adecuada política de desarrollo científico y tecnológico.

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

En cuanto a la validez general del argumento referente al bajo ingreso de los países de la región, se puede señalar, dice Amílcar Herrera, que mientras Argentina y Venezuela dedican al ID el 0.2% de su PNB, la Unión Soviética, Japón e Israel, con ingresos per cápita del mismo orden de magnitud, destinan entre el 1.1% y el 2%. Conviene recordar, además, que China, con un ingreso per cápita inferior al de los mencionados países, invierte alrededor del 1.5% de su PNB en ciencia y tecnología.¹⁰ El 95% de la investigación

¹⁰ Amílcar O. Herrera: "Bases para planificar la investigación científica en la universidad peruana", en *Cuadernos del CONUP*, núm. 16, marzo, 1974, Lima, Perú, p. 15.

científica que se realiza en el mundo se concentra en unos 30 de los países más avanzados, mientras que los restantes 100 países que representan más de 2/3 de la población mundial sólo llevan a cabo el 5% restante.

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

II

Buen número de los científicos sociales latinoamericanos que han especulado en el campo tan novedoso de la sociología de la ciencia, afirman que la causa más profunda y el mayor obstáculo para nuestro desenvolvimiento científico y técnico es nuestra situación de subdesarrollo y dependencia. En otras palabras, sostienen que el atraso científico no es una de las causas del subdesarrollo, sino una de sus consecuencias. Es más, aseguran que “si no se tiene en cuenta esta relación determinante entre sociedad y sistemas científicos, cualquier planificación del desarrollo de la ciencia, con miras a convertirla en un verdadero instrumento de progreso y transformación social, está condenada al fracaso”.¹² En último análisis, sostiene un informe de la OECB, la debilidad de las actividades tecnicocientíficas obedece fundamentalmente al subdesarrollo que mantiene estructuras económicas en las cuales la ciencia y la técnica juegan un papel secundario, más precisamente, que no demandan conocimientos científicos para la producción.” Esto quiere decir que, en definitiva, es imposible abordar el problema del atraso científico y técnico de América Latina, y por lo mismo de la investigación, sin relacionarlo con los factores esenciales que condicionan el subdesarrollo de la región y que configuran a nuestros pueblos como países periféricos con respecto a las llamadas economías centrales, con toda la constelación de consecuencias socioeconómicas, políticas, culturales y científicas que esto conlleva. Por lo tanto, corresponde insertar el esfuerzo por el mejoramiento de la

¹¹ Risieri Frondizi: *La Universidad en un mundo de tensiones*. Editorial PAIDÓS — Buenos Aires, 1971, p. 139.

¹² Amílcar O. Herrera: *Ob. cit.*, p. 13.

investigación y la ciencia dentro de la estrategia global encaminada a superar la dependencia y el subdesarrollo. Dentro de esta línea se pronunció la conferencia de ministros de educación convocada por la UNESCO en Venezuela, en 1971, cuando declaró que es necesario “dar importancia básica a la ciencia y la tecnología en el proceso de desarrollo, lo que debe traducirse en una política científica y tecnológica claramente definida dentro de la política de los gobiernos”... “orientada en un sentido liberador de la dependencia económica”.¹³

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

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

¹³ “Informe final. Conferencia de ministros de Educación y de ministros encargados del fomento de la ciencia y la tecnología en relación con el desarrollo de América Latina y el Caribe convocada en cooperación con la CEPAL y la OEA”. Venezuela 6 al 15 de diciembre de 1971. UNESCO. ED/MD/22. París, 1972. Recomendación núm. 29, p. 61.

¹⁴ Osvaldo Sunkel: “La Universidad Latinoamericana ante el avance científico y técnico: algunas reflexiones”, en *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. UDAPE, México, 1970, p. 99. En la década de 1961 a 1970

es la que fundamenta la tremenda afirmación hecha por José Leite Lopes, quien sostiene que: "Si se llegara a cerrar una de las grandes universidades de un país de América Latina, el sistema económico de ese país no sufriría ninguna alteración" . . . "La economía continuaría, como ha sucedido en el pasado, dependiendo de la técnica externa que el país compra o arrienda, como si fuese una fatalidad histórica." ¹⁵

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

A Jorge Sábato se debe una lúcida formulación teórica de la necesaria interrelación que debe existir entre el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-técnica, para dar base sólida al desenvolvimiento de las ciencias y la teconología y asegurar su efectiva contribución al desarrollo de nuestros países. Es la famosa tesis del "triángulo científico-tecnológico", que ha sido ampliamente divulgada y que incluso, en cierta forma, acogió el llamado "Consenso de Brasilia", que es el documento final de la "Conferencia Especializada sobre la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina" (CACTAL) celebrada en Brasilia en mayo

más de 61 000 profesionales latinoamericanos fueron admitidos en los Estados Unidos en calidad de inmigrantes, según cifras del Departamento de Justicia de aquel país.

¹⁵ *Ibid.*, p. 97.

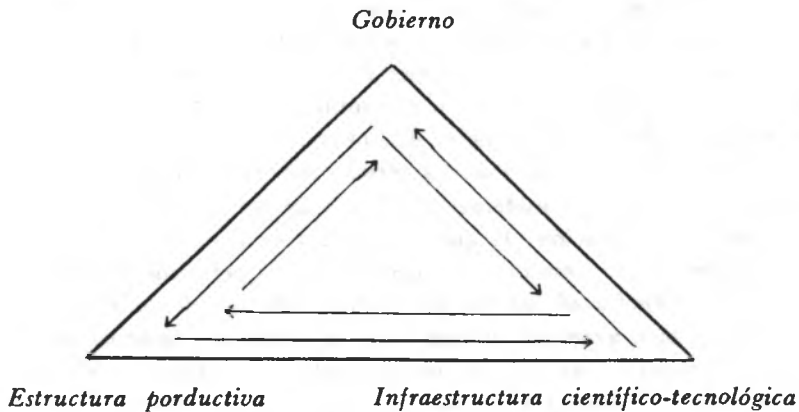
¹⁶ *Ibid.*, p. 99.

de 1972, convocada por la OEA. En este documento se dice que “la estrategia global de desarrollo científico y tecnológico debe procurar la vinculación y coordinación continuas de las actividades pertinentes del sector gubernamental, el sector productivo, el sector financiero y el sistema científico y tecnológico. . .”

“La experiencia histórica demuestra que este proceso político (saber dónde y cómo innovar) constituye el resultado de la acción múltiple y coordinada de tres elementos fundamentales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas: el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica. Podemos imaginar que entre estos tres elementos se establece un sistema de relaciones que se representaría por la figura geométrica de un triángulo en el cual cada uno de ellos ocuparía su vértice respectivo. El vértice infraestructura científico-tecnológica está constituido por el sistema educativo, que produce los hombres que protagonizan la investigación: científicos, tecnólogos, etcétera, los laboratorios, institutos, centros, plantas-pilotos, donde se hace la investigación; el sistema institucional de planificación, promoción y coordinación de la investigación (consejos nacionales de investigación); los mecanismos jurídico-administrativos y los recursos económicos y financieros aplicados a su funcionamiento. El vértice estructura productiva, es en sentido general, el conjunto de los sectores productivos que proveen los bienes y servicios que demanda una determinada sociedad. El vértice gobierno, por su parte, comprende el conjunto de papeles institucionales que tienen por objeto formular políticas y movilizar recursos de y hacia los vértices de la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica, a través de los procesos legislativos y administrativos.”¹⁷ A las relaciones que se producen en el interior de cada vértice Sábato las llama interrelaciones; las que se producen entre los vértices las denomina interrelaciones y las que se generan entre el triángulo o uno de sus vértices con el contorno externo reciben el nombre de extrarrelaciones. “A partir de la gran revolución científico-tecnológica de la segunda mitad del siglo XIX, es imposible, asegura Sábato, imaginar un esfuerzo sostenido y constante en ciencia y tecnología, sin tener en cuenta un presupuesto básico: que la generación de una capacidad de decisión propia, en este campo, es el resultado de un proceso deliberado de interrelaciones entre el vértice gobierno, el vértice infraestructura científico-tecnológica y el vértice estructura productiva. Este proceso se establece a través del flujo de deman-

¹⁷ Jorge Sábato y Natalio Botana: “La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina”, en *América Latina: ciencia y tecnología en el desarrollo de la sociedad* (varios autores). Editorial Universitaria, S. A., Santiago, 1970, pp. 59 a 76.

das, que circulan en sentido vertical (interrelaciones recíprocas entre el vértice-gobierno y los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva), y en sentido horizontal (interrelaciones recíprocas entre los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva).



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

puedan servir de modelos para implantar nuevos triángulos con dimensiones más amplias. El sector gubernamental tiene que formular una política tendiente a acoplar la infraestructura científico-tecnológica al proceso productivo. Luego será preciso pensar en la integración científico-tecnológica de América Latina, diseñando un triángulo de interrelaciones que comprenda a todo el continente. La "innovación", que tanto necesitamos, es el producto natural de un sistema de relaciones como el descrito. Superar los obstáculos que impiden establecer estas relaciones no es, por supuesto, tarea de un día, porque ellos se encuentran en la raíz misma de nuestro sistema cultural: en los valores, actitudes y creencias que orientan el comportamiento de los sujetos colocados en cada uno de los vértices del triángulo.

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

¹⁸ Helio Jaguaribe: *Ciencia y tecnología en el contexto sociopolítico de América Latina*. Universidad Nacional de Tucumán, 1971, p. 24 y ss.

esquemas mentales que difundió, de favorecer la incorporación de la ciencia y de la investigación. La inferioridad de España en el campo de las ciencias, pese a su extraordinario desarrollo en las letras y las artes es, por cierto, un fenómeno que ha merecido hondas reflexiones de parte de las mentes españolas más lúcidas. En el siglo XVIII, el padre Feijoo escribía: "Acá ni hombres ni mujeres quieren otra geometría que la que ha menester el sastre para tomar bien la medida". Madariaga, en nuestros días, habla de la "ausencia casi total de los españoles en la ciencia. Ni ayer ni hoy. . . Nos hemos pasado el siglo viviendo a expensas de Ramón y Cajal; y ahora parece que intentamos vivir a costa de Severo Ochoa."¹⁹ En América Latina, por décadas, hemos vivido a expensas de don Bernardo Houssay.

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

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

El modelo estructural de la universidad latinoamericana tradicional no dejó lugar a la ciencia ni a la investigación. Construida sobre un esquema eminentemente profesionalista, la universidad latinoamericana clásica se preocupó más por las aplicaciones profesionales de la ciencia que por la ciencia misma, que se redujo así a su posición subalterna. El modelo tampoco contempló la investigación científica como tarea de la universidad. Ciencia e investigación estuvieron ausentes del diseño al momento que se produjo la

¹⁹ Citado por Marcel Roche en "La ciencia entre nosotros", en "Papeles". *Revista del Ateneo de Caracas*, pp. 14 a 25.

adopción por nuestras incipientes repúblicas del patrón universitario francés o napoleónico. Este arquetipo, que con justa razón ha sido calificado en su propio país de origen como esencialmente antiuniversitario, significó la ruptura de la unidad institucional y académica de la universidad y su sustitución por un conglomerado de escuelas profesionales, sin nexos entre sí. Pero, mientras en Francia, Napoleón confió a las academias e institutos las tareas de cultivar y ampliar la ciencia, nuestros próceres olvidaron o descuidaron la academia. La verdad es que las necesidades de ciencia y tecnología en las sociedades latinoamericanas del siglo XIX y principios del presente siglo se mantenían en un nivel muy modesto. El esquema napoleónico tenía su razón de ser en la Francia del imperio. Como se sabe, Napoleón se propuso, a través de la Universidad de Francia, promover la unificación política y cultural de la nación francesa y proveerla de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales más perentorias, todo bajo la égida de un Estado fuerte y centralizado. Entre nosotros, en cambio, destruyó el concepto de universidad, que mal que bien se había plasmado en las universidades coloniales; hizo prácticamente imposible el arraigo de la ciencia por el sobreénfasis profesional; burocratizó nuestras casas de estudio y las supeditó a la tutela del Estado. Las corrientes iluministas, primero, y las positivistas, después, así como la admiración exaltada por todo lo que de Francia provenía, que predominó en los cenáculos emancipadores, llevó a la república a escoger el esquema de Napoleón cuando se propuso reformar la universidad colonial, que tampoco respondía a las nuevas circunstancias. Ésta, como vimos antes, no había sido albergue propicio para la ciencia y la investigación. Si bien hubo en nuestro período colonial destacados científicos, no fue la universidad la sede de sus inquietudes, salvo en aquellas que se abrieron a la Ilustración. Muy poca ciencia podía salir de aquellos claustros donde casi sólo se escuchaba el rumor de silogismos, réplicas y repeticiones. La poca ciencia que existía no se cultivó ahí sino en las sociedades creadas por los sabios americanos. Éstos fueron los auténticos hombres de ciencia que Alejandro de Humboldt encontró en su célebre viaje por América y que tanta admiración le causaron. "América, nos dice Arciniegas, se fue llenando de sociedades literarias, de tertulias científicas. La universidad conservaba la bomballa, las chirimías, los atabales."²⁰ Al emigrar la ciencia de sus aulas la suerte de la universidad colonial quedó sellada: la república no hizo sino certificar su defunción. Pero en vez de buscar la renovación de las augustas y anta-

²⁰ Germán Arciniegas: *El estudiante de la mesa redonda*. EDHASA, Tercera edición, Buenos Aires, 1959, p. 121.

ñonas casas de estudio siguiendo la brecha abierta por los sabios americanos, que constituía una respuesta original que quizá hubiese conducido al arraigo de la ciencia entre nosotros, se decidió por la importación de un modelo extranjero, cuyo profesionalismo ahogó los últimos vestigios de ciencia que quedaban. Fue éste el primer caso de “modernización refleja”, como diría Darcy Ribeiro, que inauguró nuestra tendencia a innovar en materia universitaria copiando modelos de países extranjeros.

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

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

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

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

²¹ George Waggoner: “La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica”, en *Revista de la Educación Superior*. ANUIES, Vol. III, núm. 3, 1974, p. 8.

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

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

En la estructura académica que Córdoba dejó intacta predominaron la cátedra y la enseñanza profesional. Por décadas en América Latina fue posible estudiar medicina, pero no biología; ingeniería civil, pero no matemática; farmacia, pero no química. Además, los cuerpos docentes y discentes estaban integrados principalmente por profesores y estudiantes de dedicación parcial, cuando no tangencial o accidental; a las labores universitarias. En estas condiciones, el ambiente para el desarrollo de la investigación no existía. Esto no significa que durante toda esa época no se haya realizado alguna investigación en nuestras universidades o institutos; pero la que tuvo lugar

²² Roberto Munizaga Aguirre: *Libertad de cátedra y libertad de investigación*. Facultad de Filosofía y Educación, Universidad de Chile, 1964, p. 45.

se debió más que nada al esfuerzo de extraordinarias personalidades que tuvieron que luchar en contra de condiciones adversas y contra la ausencia casi total de interés por este tipo de actividades. Estos pioneros, cuya labor alcanzó en algunos campos renombre mundial, merecen toda nuestra admiración y respeto por la extraordinaria labor que realizaron.

En resumen, los obstáculos a la investigación, provenientes de la propia universidad suelen ser entre otros, los siguientes; *a*) su propia estructura académica profesionalizante; *b*) la preponderancia de la cátedra unipersonal; *c*) la escasez de profesores de dedicación exclusiva (en términos de “dedicación exclusiva psicológica”); *d*) el recargo de labores docentes sobre los pocos profesores de dedicación exclusiva; *e*) poco dominio por parte del cuerpo docente de los métodos de investigación y predominio de los métodos tradicionales; *f*) limitación de recursos financieros y materiales, incluyendo la pobreza y deficiencia de organización de las bibliotecas y laboratorios; *g*) falta de estímulos adecuados para alentar las vocaciones científicas; *h*) deficiente reglamentación de la carrera docente; *i*) falta de coordinación, dentro de la universidad, de la poca investigación que se lleva a cabo en ella y ausencia de mecanismos de coordinación a nivel nacional o con otras universidades del mismo país; *j*) predominio de la investigación de tipo unidisciplinario, por lo mismo que en general es, o suele ser, una extensión de la cátedra y un subproducto de la docencia; *k*) falta de vinculación de los temas a investigar con las prioridades que exige la problemática nacional, y tendencia a investigar temas en boga en los países avanzados, llegándose, en casos extremos, a la simulación de modales y estilos extranjeros. Pobreza, pues, en pocas palabras, de adecuación y autenticidad y *l*) falta de “masa crítica” capaz de sustentar un ambiente de investigación.

Las preocupaciones por una reforma académica a fondo de nuestras universidades, que surgieron en casi todos nuestros países más o menos hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial, han cambiado el panorama universitario latinoamericano. Numerosas universidades han emprendido importantes esfuerzos encaminados a restablecer la concepción unitaria de la universidad; superar el énfasis profesionalista; introducir la educación general como parte de la formación de todo universitario; organizar la docencia por departamentos, llegándose incluso, en algunos países, a la abolición total de las cátedras de la estructura universitaria; crear facultades, centros e institutos encargados de impartir las disciplinas fundamentales del conocimiento (facultades de ciencias y letras, centros de estudios generales, institutos de ciencias básicas), a cuyo cargo está la docencia de estas disciplinas para toda la universidad y su cultivo con independencia de sus aplicaciones

profesionales inmediatas, etcétera. En forma concomitante, se han hecho esfuerzos por aumentar el número de profesores de tiempo completo y dedicación exclusiva, reglamentar adecuadamente la carrera docente, organizar programas de mejoramiento del profesorado universitario, revisar las escalas de salarios y de las prestaciones sociales, etcétera. No vamos a referirnos aquí a todos los aspectos de lo que se ha dado en llamar la “segunda reforma” de la universidad latinoamericana. Tan sólo nos limitaremos a los aspectos relacionados con la investigación, adelantando que existe consenso de que pese a los notables progresos logrados las reformas académicas introducidas no han tenido, al menos en lo que a la investigación se refiere, todos los efectos deseados.

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

²³ Darcy Ribeiro: *La Universidad nueva — Un proyecto*. Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, pp. 49 y 60.

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

III

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

1° Los países en desarrollo deberían dar prioridad a la ciencia empírica antes que a la teoría. La verdad es que toda praxis exige una teoría y no hay ciencia empírica sin fundamentación teórica. La ciencia moderna es la síntesis de experiencia y teoría. Luego, lo que cabe es fomentar la investigación teórica y sus contactos con la investigación empírica.

2° La ciencia y las investigaciones en los países subdesarrollados no pueden aspirar a la universalidad. Su mejor contribución puede estar en el estudio de las particularidades que no se dan en ninguna otra parte. Lo cierto es que “toda ciencia es universal o no es ciencia sino folklore”. Debe estimularse el estudio de los problemas nacionales, pero deben ser tratados al nivel internacional de la ciencia. “Las peculiaridades nacionales, dice Bunge, deben recibir especial atención, tanto para enriquecimiento del saber universal como para su eventual utilización. Pero todo objeto o problema típico deberá tratarse con el método y el fin universales de la ciencia. Biología del trópico, bien. Biología tropical, no. No más provincialismo científico”... “Limitar la investigación a lo autóctono es rebajar trágicamente el nivel de la investigación.”

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

En verdad, la tecnología moderna no es más que ciencia aplicada: “la producción de granos se mejora seleccionando semillas con ayuda de la genética y la ecología”... “la criminalidad y otros problemas sociales no se resuelven aumentando la fuerza policial sino efectuando reformas económicas, sociales y educacionales y todas estas reformas exigen estudios económicos,

²⁴ Véase Mario Bunge: *Teoría y realidad*, Editorial Ariel, Barcelona, 1972, pp. 283-301. Esta sección sigue de cerca los planteamientos de este autor.

sociológicos y psicológicos". Lo cierto es que, como bien dice Luis Scherz, la universidad debe ser la casa de la ciencia y no simplemente de la tecnología. "Toda tecnología flota sobre un océano de hallazgos científicos de los cuales se nutre; librada a sí misma no llega muy lejos"... "Quien sepa leer una página de ciencia podrá leer un libro de tecnología; quien sepa leer una página de tecnología sabrá sólo éso."²⁵ La investigación básica es la que contribuye a dar su fisonomía propia a una universidad. La creación de estudios de postgrado no puede prescindir del desarrollo de la investigación desinteresada, que por sus fecundos resultados deviene en la más interesada de las investigaciones. Se preguntaba Santiago Ramón y Cajal: "¿Habrá alguno tan menguado de sindéresis que no repare que allí donde los principios o los hechos son descubiertos brotan también por modo inmediato, las aplicaciones?" Obviamente, como en América Latina nuestras empresas llevan a cabo muy poca investigación tecnológica, resulta indicado que tal investigación se extienda también a nuestras universidades, aunque no la asuman en su totalidad. La investigación básica es la que mejor genera la actitud y la tradición científicas. Además, como ha sido señalado, el traspaso eficiente de la tecnología sólo puede efectuarse si el país recipiente ha alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita adaptar adecuadamente la tecnología extranjera. Luego, las universidades de la región tienen una responsabilidad también en el desarrollo de la investigación aplicada.

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

4^o Nuestras universidades deberían dar prioridad a la investigación y desarrollo de las ciencias naturales más que a las sociales, pues las ciencias

²⁵ Luis Scherz: "El papel de la Universidad en América Latina: ser y deber ser", en *Identidad y realización de la Universidad*, FUPAC, 1972, p. 74.

naturales tienen más posibilidades de contribuir al avance tecnológico y, por lo mismo, al incremento de la producción. Esto condujo, en épocas recientes, a concentrar todos los esfuerzos en el mejoramiento de las ciencias básicas, hacia las cuales se canalizó casi toda la cooperación internacional, con grave descuido de las ciencias humanas y sociales. Afortunadamente, el equilibrio tiende a restablecerse. Y es que en países con tan graves como urgentes problemas sociales no puede de ningún modo descuidarse o postergarse el cultivo de las ciencias sociales. El estudio de los aspectos sociales de nuestro desarrollo debería ser, por cierto, una de las más altas prioridades de nuestras tareas de investigación. Todo graduado universitario debería tomar un buen curso de ciencias sociales y participar en un seminario de investigación que le ponga en contacto directo con la realidad de su país. Todas las ciencias del hombre deben merecer atención adecuada, pues de lo contrario se podrían propiciar serios desequilibrios en el interior de nuestras universidades. Uno de los campos donde la investigación estuvo menos desarrollada entre nosotros fue precisamente el de las ciencias sociales, donde hasta hace pocas décadas predominó una enseñanza eminentemente teórica, una "sociología de la cátedra", digamos, sin ninguna o escasa apelación a los métodos empíricos. Paradójicamente, cuando en los últimos años comenzaron a introducirse los métodos científicos de investigación, fue frecuente que la imitación de los métodos experimentales de las ciencias naturales las llevara al otro extremo: el de un empirismo exagerado, que se concentró en la investigación monográfica, de aspectos muy particulares o segmentos muy reducidos de la realidad, resultando entonces tan estéril como la simple especulación teórica, pues se perdió de vista el contexto general. Las ciencias sociales, sin embargo, en los últimos años han experimentado entre nosotros un impulso extraordinario, gracias a un grupo muy calificado de científicos sociales, que están ganando renombre internacional. A ellos se deben las bases críticas y científicas que han dado lugar a toda una teoría latinoamericana del atraso, la dependencia y el subdesarrollo, llamada a convertirse en soporte teórico de una nueva estrategia para nuestro desarrollo. Tal es la teoría estructural de la dependencia, elaborada por los sociólogos latinoamericanos y llamada a convertirse, según Antonio García, en "la más trascendental categoría analítica de las ciencias sociales latinoamericanas".²⁶ Las ciencias sociales, como se ha dicho, son las que mejor pueden garantizar el sentido genuinamente latinoamericano de nuestro desarrollo. Necesitamos,

²⁶ Antonio García: "Hacia una teoría latinoamericana de las ciencias sociales del desarrollo", en *América Latina: Dependencia y subdesarrollo*, EUDCA, San José, 1973, p. 684.

pues, de las ciencias sociales, “para ubicarnos con sentido propio y participar en forma activa e independiente en la organización del mundo futuro”.

IV

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

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

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

El problema de la libertad académica se plantea más frecuentemente en el campo de la investigación pura que en el de la aplicada. “Generalmente las comunidades científicas sostienen que si bien la investigación aplicada puede ser objeto de una programación, la básica o fundamental debe ser

absolutamente libre de toda interferencia y no admite otra orientación que la inspiración del científico individual.” Sin embargo, aun en este campo la planificación es necesaria, pero debe expresarse en políticas y prioridades de carácter muy general, dejando al investigador amplio margen de libertad para ejercer su iniciativa individual. Por otra parte, el papel de la investigación básica puede ser mejor comprendido, y por lo mismo recibir más apoyo, dentro del contexto de una política científica nacional. “Incluir la investigación pura dentro de la planificación de la ciencia no significa dar directivas sobre el tipo de investigación que debe realizarse, sino más bien, asignarle un cierto peso dentro de la adjudicación de recursos y regular el estímulo sobre cada una de sus ramas. Ningún daño para la libertad académica puede surgir de aquí. Por el contrario, debería atraer como consecuencia un reconocimiento del *status* del hombre de ciencia dedicado a la investigación básica libre.”²⁷ Los esfuerzos en este campo, si no están integrados en la política nacional de desarrollo, están sujetos a serias limitaciones o terminan por depender enteramente de la ayuda extranjera.

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

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

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

²⁷ Documento UNESCO/MINESLA/3, p. 146.

²⁸ Documento UNESCO/MINESLA/3.

²⁹ UNESCO: *La política científica en América Latina* — 2, núm, 29, p. 219.

2º A nivel de las universidades corresponde crear organismos encargados de promover y coordinar las labores de investigación que se llevan a cabo en las facultades, escuelas, institutos y departamentos. Cada universidad debe tener su programa de investigaciones y éste debe, a su vez, coordinarse con la política científica nacional. Al frente de estos consejos debe estar una autoridad universitaria, con rango de vicerrector, encargada de velar por el estímulo a la investigación y por el cumplimiento de los programas previstos. Es conveniente, para auspiciar la deseada vinculación entre docencia e investigación, que el vicerrector académico de la universidad, de docencia o de estudios, como se le llama, según los países, forme parte, ex officio, del consejo de investigaciones. En las universidades donde los estudios de postgrado estén organizados en una escuela de graduados o en un sistema, los directores de estos organismos deben también formar parte del consejo de investigación, lo mismo que los directores de la biblioteca central y de los centros de documentación e informática.

3º La investigación debe estar ligada a las tareas docentes, como reiteradamente lo hemos dicho y, en general, con todo el quehacer de la universidad. Ella debe estar presente en toda la actividad universitaria, como su espíritu vivificante. Debe, entonces, organizarse de manera que se asegure su carácter irradiante. Aquí es donde surgen distintas maneras de hacerlo y serias dudas acerca de cuál sea la mejor solución. En algunas universidades ha existido, y aún persiste, la tendencia a crear institutos de investigación separados de las facultades u organismos docentes. Esta solución tiene algunas ventajas y no pocos peligros, pues puede conducir a que la labor investigativa se separe esencialmente de la docente o guarde con ella una relación puramente formal. Incluso puede llegar a transformar la investigación en una actividad adicional y no en la fibra principal del tejido universitario, amén de que puede producir una segregación entre “docentes” e “investigadores”, dicotomía que no conviene en la educación superior. Por eso, algunas universidades prefieren que la investigación tenga su sede en los mismos departamentos, que representan el elemento estructural básico de la universidad moderna y que debe ser el soporte, en el campo de su especialidad, de las actividades de docencia, investigación y extensión que la universidad emprenda. De esta suerte se facilita la simbiosis docencia-investigación, y se logra un mayor contacto entre quienes llevan a cabo estas tareas como responsabilidad principal. Conviene, sin embargo, tener presente que la propia departamentalización tiene sus peligros, cuando se convierte en rígida comportamentalización, lo que conduce a la fragmentación y atomización de la ciencia, y a la especialización por compartimientos estancos. Como la inves-

tigación moderna se caracteriza por su enfoque interdisciplinario, la estructura departamental, que es esencialmente disciplinaria, puede representar un obstáculo a ese enfoque. De ahí la conveniencia de agrupar los departamentos en unidades más amplias (institutos, centros, escuelas o facultades) y de organizar algunas investigaciones en forma de programas que congreguen a los especialistas de distintas áreas, a fin de asegurar el enfoque interdisciplinario, único que hoy día cabe aplicar a las investigaciones. Se ha dicho, con razón, que un sistema departamental rígido puede menoscabar las tareas de investigación y la efectiva vinculación de la universidad con su realidad, que evidentemente exige el tratamiento multidisciplinario. Si la realidad nacional debe ser una de las grandes preocupaciones de nuestras universidades, a ellas sólo podemos acercarnos, dada su complejidad, en forma interdisciplinaria. La interdisciplinariedad es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario y las estructuras universitarias deben fomentarla. La mejor organización académica es entonces, la que permite entronizar en el quehacer universitario esta modalidad que, por lo demás, es la única que corresponde a la naturaleza de la ciencia y de la sociedad de nuestros días. La interdisciplinariedad nos permitirá también recuperar la concepción unitaria de la universidad y del saber. De ahí que el meollo de las reformas universitarias, en lo que a organización académica concierne, radica en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad (departamento, facultad e instituto) de manera de hacer realidad esa interdisciplinariedad.

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

No existe ni siquiera una terminología comúnmente aceptada en este campo. Algunos los llaman "estudios de postgrado"; otros, "estudios postuniversitarios"; "estudios para graduados"; "cursos de especialización", "cursos de postgrado o de quinto nivel", dice la UNESCO; de "cuarto nivel" los

llama Darcy Ribeiro, etcétera. Tampoco existe una definición generalmente aceptada de los mismos. Nosotros suscribimos el siguiente concepto: “la educación de postgrado consiste en estudios avanzados diseñados para ser cursados por profesionales que poseen previamente un título de educación superior (licenciatura o equivalente). Dichos estudios tienen como finalidad la formación y desarrollo de recursos humanos de alto nivel, bien sea para el sector académico (es decir para la investigación y la docencia superior: maestría y doctorado) o para el mejoramiento profesional (o sea la especialización y actualización)”.³⁰

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

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

En el campo de la convalidación internacional de los títulos y diplomas universitarios se ha dado recientemente un paso muy significativo con la firma por 17 países de América Latina, en julio de 1974, del “Convenio

³⁰ Víctor Morales Sánchez: “Notas para la educación de postgrado en Venezuela”, en la Revista *Universitas* 2000, núm. 5, p. 5.

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

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

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

6° Para que la investigación arraigue en nuestras universidades se necesitan recursos y, generalmente, de una magnitud mayor que la que suele pensarse. La investigación es una actividad cara. Esto deben tenerlo presente los gobiernos, autoridades universitarias, profesores y estudiantes. Nuestros

países podrían destinar más recursos a la investigación científica si le otorgan la prioridad que le corresponde. Ésta es una de las tareas que deben acometer los organismos de política científica. No pueden nuestros programas de investigación depender únicamente, o en forma principal, de la ayuda externa. Los que así se establecen corren el riesgo de no arraigar o de responder a prioridades que no son las nuestras. Claro que la cooperación internacional, principalmente de especialistas, es valiosa; pero a condición de que se la sepa utilizar y se eviten sus posibles efectos disfuncionales. Uno de ellos podría darse si la cooperación se concentra en forma exagerada en un solo campo o instituto, dando lugar a que dentro de la universidad se forme un verdadero enclave académico, es decir, un departamento o programa que alcanza un nivel de desarrollo que no guarda relación con la situación académica general de la institución, llegando así a constituirse, hasta cierto punto, en un cuerpo extraño a la misma. El efecto disfuncional estaría en que un desarrollo de tal naturaleza podría ser fuente de graves conflictos. Además, todo convenio de colaboración con una institución extranjera para organizar un programa de investigaciones debería contemplar, como condición *sine qua non*, que el proyecto encaje en el programa de investigaciones de la universidad; que su prioridad se determine por las necesidades nacionales y no por el interés de la institución extranjera; que participe en la investigación personal nacional, para que se gane un adiestramiento valioso para el país, y que los resultados de la investigación se publiquen e incorporen al patrimonio nacional. Esto último para evitar convenios que no conducen más que a una minería académica, como cuando la investigación sólo sirve para recopilar datos (materia prima) que luego son procesados y utilizados en el país extranjero, ni más ni menos que como sucede en las llamadas "industrias extractivas".

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

V

El progreso de los pueblos se ciñe, cada vez más, a su adelanto científico y tecnológico. La sociedad contemporánea está cada vez más impregnada de ciencia. América Latina necesita ingresar resueltamente en la civilización científica. Para elaborar nuestro propio proyecto histórico, debemos incrementar la investigación y ponerla al servicio de nuestro desarrollo, con-

vencidos de que la ciencia, como decía Goethe, significa “un perpetuo esfuerzo por llegar y una llegada continua”. El camino está sembrado de obstáculos; a nuestras universidades les corresponde una gran parte de la responsabilidad en los esfuerzos destinados a removerlos. Valgan aquí nuevamente las palabras que hace más de medio siglo pronunció el maestro don Justo Sierra en el acto solemne de reapertura de la Universidad Nacional de México (1910): “La ciencia avanza, proyectando hacia adelante su luz, que es el método, como una teoría inmaculada de verdades que va en busca de la verdad; debemos y queremos tomar nuestro lugar en esa divina procesión de antorchas...”

LA INTERDISCIPLINARIEDAD

LA INTERDISCIPLINARIEDAD

La preocupación por las relaciones entre las diferentes disciplinas ha estado presente en el pensamiento humano desde hace mucho tiempo.¹ Pero es en nuestros días que adquiere especial relevancia como una nueva etapa del desarrollo del conocimiento científico, que provoca un replanteamiento y una reflexión esencial sobre la enseñanza y la investigación en las universidades.

En 1957, el novelista y hombre de ciencia inglés C. P. Snow, publicó su célebre ensayo *Las dos culturas*, inteligente alegato sobre las relaciones entre intelectuales literarios e intelectuales científicos, en el cual denuncia, con singular humor e ironía, la incomunicación entre la cultura literaria y la científica.² A raíz de la difusión de este ensayo, se incrementó no sólo en Inglaterra sino en muchos otros países, el interés por los enfoques interdisciplinarios que permitieran "cruzar la línea Snow". La discusión sometió a

¹ "Aun cuando el tema de la interdisciplinariedad como asunto estrictamente académico es relativamente reciente, existe lo que Luyden ha llamado la *prehistoria de la interdisciplinariedad*, que nosotros ubicamos en la clasificación de las ciencias, tema que se remonta a los griegos, especialmente a Aristóteles, y cuyos hitos sucesivos más significativos los podemos ubicar en Bacon, Comte, Spencer, Dilthey, Wildelwand y Rickert, hasta llegar al cuadro actual de la clasificación cuya complejidad es impresionante. Sin embargo, este tipo de clasificación se ha referido en general a una división de las ciencias en cuanto a la naturaleza propia de la episteme en ellas comprometida, de modo que más que una auténtica interdisciplinariedad era una división lógica, las más de las veces dicotómica, que indicaba un orden de clases entre las diversas especies de conocimientos y no una manera de buscar la interrelación de éstas a través de un género común." Luis F. Gómez Duque: *La Universidad posible*. Ediciones del Externado de Colombia, Bogotá, D. E., junio de 1976, pp. 18 y 19.

² "Una tarde a principios de los años treinta, G. H. Hardy dijo: —Qué extraño que hoy en día cuando se habla de "intelectuales" no se incluya a personas como yo y como J. J. Thomson y Rutherford. Hardy fue el matemático más sobresaliente de su generación; J. J. Thomson fue el físico más sobresaliente de la suya; Rutherford, a su vez, fue uno de los hombres de ciencia más excelentes que hayan jamás existido. Que algún listo o novel literato (no recuerdo en qué contexto) los hubiera excluido del recinto reservado para los intelectuales pareció a Hardy increíblemente divertido durante cierto tiempo. Ahora el asunto ya no parece divertir a nadie. Ante nuestros ojos, ha ido aumentando la separación entre las dos culturas; no hay entre ellas sino la más mínima comunicación, hecha de diferentes clases de incompreensión y antipatía... Ninguna de las dos culturas conoce las virtudes de la otra; con frecuencia parece que deliberadamente no quieren conocerlas. El resentimiento que la cultura tradicional, principalmente literaria, siente hacia la cultura científica está matizado de temor; del otro lado, el resentimiento no está matizado sino rebosante de irritación de la cultura tradicional, se encuentran como diría William Cooper, en verdaderos aprietos." C. P. Snow: *Las dos culturas*, capítulo originalmente publicado en *The New Statesman and Nation*, el 6 de octubre de 1956. Véase también de C. P. Snow: *The two Cultures and the Scientific Revolution*. Cambridge, University Press, 1959.

dura crítica el sistema departamental, sobre el cual recayó buena parte de la culpa por la incomunicación existente entre las disciplinas. En la universidad contemporánea, se dijo, la organización departamental se ha hipertrofiado, lo que ha provocado la fragmentación del “todo universitario”: el encierro de los especialistas en pequeños feudos académicos que los aíslan del resto del saber y de la realidad; la duplicación y la dispersión innecesaria de esfuerzos; rivalidades y fricciones entre las distintas disciplinas, con frecuentes disputas de fronteras, etcétera. Esto ha creado un ambiente poco propicio para la colaboración entre las distintas ramas del saber.³

La actual discusión acerca de la interdisciplinariedad es así no sólo una consecuencia de la evolución del conocimiento,⁴ sino también una reacción en contra de los vicios del “departamentalismo” y sus consecuencias en la organización de la enseñanza e investigación universitaria. De ahí que la discusión internacional sobre el tema se haya orientado, hasta ahora, a esclarecer el concepto de interdisciplinariedad; en qué medida ésta favorece una enseñanza e investigación adaptadas al actual desarrollo del conocimiento, y a examinar sus posibilidades como elementos fundamentales de innovación en el ser y quehacer de la universidad contemporánea.

³ “Según uno de los exdirectores de la London School of Economics, ‘la organización en departamentos lleva con frecuencia hacia una hipertrofia monstruosa que falsea los estatutos universitarios y encierra a los profesores en un corral como si fuera un ganado’. Dado el rápido desarrollo de algunas universidades británicas y norteamericanas, en años recientes varios departamentos de universidades grandes han alcanzado dimensiones superiores a las de facultades enteras en las universidades más pequeñas. Tras esto, se han esforzado por rivalizar con departamentos homólogos de otras universidades cuando menos en la primera medida en que se han interesado en su posición dentro de su propia universidad.” Asa Briggs y Guy Michaud: “Problemas y soluciones”, en el libro colectivo: *Interdisciplinariedad, op. cit.*, etcétera, p. 277.

⁴ En su ensayo “La epistemología de las relaciones interdisciplinarias”, incluido en el libro citado en la nota anterior, Jean Piaget muestra como la evolución del conocimiento paulatinamente va pasando de una etapa durante la cual tendía a fragmentarse en disciplinas y subdisciplinas crecientemente especializadas a otra en que se produce una verdadera inversión del procedimiento científico. “No tenemos por que seguir dividiendo la realidad en estrechos compartimentos hidráulicos; ni en pandos estratos que correspondan a los aparentes límites de nuestras disciplinas científicas. Por el contrario, sentimos un impulso hacia la búsqueda de interacciones y mecanismos unitivos. La interdisciplinariedad —dice— ha llegado a ser el prerrequisito del progreso investigativo y de ninguna manera un lujo innecesario ni un artículo marcapunta en baratillo. La relativamente reciente popularidad de los intentos interdisciplinarios no se debe a una ola de la moda, ni solo a los imperativos provenientes de la complejidad de los problemas sociales. Parece resultar de una interna evolución de la ciencia”. Citada por Alfonso Borrero, S. J., en “La educación universitaria en la integración latinoamericana”, en Revista *Universidades*, núm. 65, UDUAL, México, julio-septiembre de 1976, pp. 577 a 598.

En primer lugar, fue preciso llevar a cabo un cuidadoso deslinde conceptual para precisar la naturaleza de la interdisciplinariedad, distinguiéndola de la multidisciplinariedad, de la pluridisciplinariedad y de la transdisciplinariedad. Luego, ya en el campo de la interdisciplinariedad, distinguir las diferentes modalidades que ésta puede asumir, según sea la etapa de madurez alcanzada en el proceso. La mejor contribución a este esfuerzo es el que resultó del proyecto de investigación que sobre la interdisciplinariedad auspició, en los años 1969 y 1970, el Centro para la Investigación y la Innovación de la Enseñanza (CERI) de la OECB, que culminó con el "Seminario sobre la interdisciplinariedad en las universidades", que tuvo lugar en la Universidad de Niza, Francia, en septiembre de 1970. El volumen que recoge los trabajos preparatorios, las ponencias y las conclusiones del seminario, representa el más valioso acercamiento teórico a la discusión sobre la interdisciplinariedad.⁵

En su contribución al Seminario de Niza,⁶ el profesor Jean Piaget distinguió tres niveles de interdisciplinariedad, según el grado de interacción alcanzado entre las disciplinas componentes:

El nivel inferior podría ser llamado "multidisciplinariedad" y ocurre cuando la solución a un problema requiere obtener información de una o dos ciencias o sectores del conocimiento, sin que las disciplinas que contribuyan sean cambiadas o enriquecidas. Ésta situación podría constituir una primera fase que sería posteriormente trascendida, pero que duraría un tiempo más o menos largo. Esto es con frecuencia lo que se observa cuando se forman grupos de investigación con un objetivo interdisciplinario y al principio se mantienen en el nivel de información acumulativa mutua, pero sin tener ninguna interacción.

Piaget reserva el término de interdisciplinariedad para designar el segundo nivel: "donde la cooperación entre varias disciplinas o sectores hetero-

⁵ El volumen fue preparado por un comité de redacción integrado por Léo Apostel, de la Universidad de Gante, Bélgica; Guy Berger, de la Universidad de París VIII, Francia; Asa Briggs, de la Universidad de Sussex y Guy Michaud, de la Universidad de París X, Francia. La OECB lo publicó en francés e inglés en 1972 bajo el título: *Interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (edición francesa) e *Interdisciplinarity: Problems of Teaching and Research in Universities* (edición inglesa). Con autorización de la OECB, la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior (ANUIES) de México publicó en 1975 la versión en español bajo el título: *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades*, Unión Gráfica, S. A., México, 1975.

⁶ Jean Piaget: "La epistemología de las relaciones interdisciplinarias", en la obra citada en la nota anterior (versión en español), pp. 153 y 171.

géneos de una misma ciencia llevan a interacciones reales, es decir, hacia una cierta reciprocidad de intercambios que dan como resultado un enriquecimiento mutuo”.

Finalmente, el profesor Piaget considera que existe un tercer nivel, una etapa superior que sería la “transdisciplinariedad”, la cual “no sólo cubriría las investigaciones o reciprocidades entre proyectos especializados de investigación, sino que también situaría esas relaciones dentro de un sistema total que no tuviera fronteras sólidas entre las disciplinas. Aunque esto es todavía un sueño, no parece que sea irrealizable...”

La diferencia fundamental entre lo pluridisciplinario y lo interdisciplinario no es más que la simple yuxtaposición de disciplinas, lo interdisciplinario implica la integración de sus métodos y conceptos. “Mientras que la pluridisciplinariedad es más bien una práctica educativa, la interdisciplinariedad es un principio y esencialmente una categoría científica que se relaciona sobre todo con la investigación.”⁷

En cuanto a los tipos de interdisciplinariedad (indeterminado, pseudo-interdisciplinariedad, interdisciplinariedad auxiliar, compuesta, suplementaria y unificadora) no es del caso entrar a discutir aquí sus diferencias. Nos remitimos a los excelentes trabajos que sobre el particular existen.⁸

¿Cuáles son las consecuencias que para la universidad tiene la actual evolución del conocimiento? J. R. Gass, en el prólogo al libro de la OEDC antes mencionado sostiene que:

El cambio creativo de la enseñanza universitaria y la investigación exige, cada vez con mayor fuerza, un acercamiento a la enseñanza interdisciplinaria. Esto no plantea la necesaria destrucción de la enseñanza organizada por disciplinas, sino de enseñar éstas en función de sus relaciones dinámicas con otras disciplinas y con los problemas de la sociedad. El creciente costo social que representa la extrema especialización del conocimiento, justificaría, por sí misma, esta concepción. La interdisciplinariedad no es una panacea que asegure por sí sola la evolución de las universidades; es un punto de vista que permite una reflexión profunda, crítica y saludable sobre el funcionamiento de la institución universitaria.⁹

⁷ Guy Michaud: “Conclusiones generales”, en la obra *Interdisciplinariedad*, etcétera, p. 376.

⁸ Véanse, entre otros, los de Heinz Heckhausen, de la Universidad de Bochum (Alemania); Marcel Boisot, de la Escuela Nacional de Puentes y Suelos de París (Francia) y Enrich Jantsch (Austria), incluidos en la obra mencionada en la nota 5. En Colombia, los ensayos del P. Alfonso Borrero, S. J., mencionados en obras anteriores.

⁹ J. R. Gass: prólogo al libro: *Interdisciplinariedad*, etcétera, p. xiv.

Luego, la interdisciplinariedad es un singular instrumento para provocar un enriquecedor proceso de innovaciones en la universidad de la última parte del siglo xx.

En el panorama mundial de la educación superior ya se pueden mencionar ejemplos de universidades que han organizado toda su labor de acuerdo con un esquema interdisciplinario. Tal sucede con la Universidad de Sussex, en Inglaterra; la Universidad de Wisconsin-Green Bay, en Estados Unidos; la Universidad de Hacettepe, que está organizada en función de un sólo tema: la salud y sus problemas, de suerte que agrupa todas las disciplinas necesarias para este estudio, independientemente de su origen y categoría (ciencias naturales, humanas, sociales y médicas). En esta universidad el programa de enseñanza de las ciencias fundamentales no es concebido como un servicio, como es el caso de muchas facultades de medicina, sino como parte integrante de un programa general.¹⁰ También hay experiencias de centros o institutos que llevan a cabo programas interdisciplinarios, pero ligados a universidades que no han modificado sus estructuras. Tal es el caso del Instituto de Investigaciones de la Universidad Libre de Bruselas, Bélgica; el Instituto de Oceanografía de la Universidad Dalhousie, en Halifax, Nueva Escocia (Canadá); los estudios sobre la región de Muskeg de la Universidad de Nueva Brunswick (Canadá); el Centro de Estudios Nórdicos de la Universidad de Laval, en Quebec (Canadá); el Centro de Estudios Superiores de Desarrollo Regional de la Universidad de Tours (Francia); el Departamento de Música de la Universidad de París VIII en Vincennes, Francia; el Instituto de Sociología y Política del Trabajo de la Universidad de Ruhr-Bochum; los Grados Interdisciplinarios Superiores por Investigación Aplicada de la Universidad de Aston, Birmingham (Inglaterra); etcétera.¹¹ En América Latina corresponde mencionar la Facultad de Estudios Interdisciplinarios de la Universidad Javeriana de Bogotá.

También son dignos de mencionar los esquemas teóricos elaborados sobre la base de la interdisciplinariedad, como el diseñado por Erich Jantsch para el Instituto Tecnológico de Massachusetts.¹²

¹⁰ Mayor información sobre estas universidades y su trabajo interdisciplinario puede consultarse en la obra *Interdisciplinariedad*, etcétera, pp. 319 a 340.

¹¹ Véase volumen *Interdisciplinariedad*, etcétera, pp. 55 a 70.

¹² El modelo de Jantsch sobre tres tipos de universidades cada una de las cuales incorpora su propia versión de la función unificada de educación, investigación y servicio. Estas unidades son: a) *Los laboratorios de diseño de sistemas* (en particular, laboratorios de diseño de sistemas sociotecnológicos), intentarán fusionar elementos de las ciencias físicas y sociales, la ingeniería y la administración, las ciencias biológicas y las humanidades, el derecho y la ciencia política. Sus tareas no estarán claramente definidas, más bien les serán asignadas varias áreas amplias como "Sistemas ecológicos

en ambientes naturales”, “Sistemas ecológicos en ambientes organizados por el hombre”, “Sistemas de información y comunicación”, “Sistemas de transportes y comunicaciones”, “Sistemas de salud pública”, “Sistemas de vida urbana”, “Sistemas de educación”, y otros del mismo orden. Estas vastas áreas pueden —y deben— sobreponerse entre sí. Además del diseño y la modificación de sistemas específicos, estos laboratorios estarán encargados de establecer previsiones a largo plazo y de identificar aspectos y linderos de los sistemas que emergen de la simulación de situaciones dinámicas. Igualmente estarán a cargo de la elaboración de sistemas exploratorios y experimentales a escala reducida y ofrecerán a los especialistas una movilidad de empleo que los ayude a autorrenovarse; b) *departamentos orientados hacia las funciones*; su tarea será considerar, desde el punto de vista de los resultados obtenidos, las funciones que asume la tecnología en los sistemas sociales y tratar con flexibilidad una variedad de tecnologías particulares que podrían contribuir a desempeñar una misma función. Algunos ejemplos de estas funciones son: “Alojamiento”, “distribución urbana”, “generación, transmisión y difusión de energía”, “automatización y control de procesos”, “tecnología educativa”, “telecomunicaciones”, “información tecnológica”, “distribución y producción de artículos alimenticios”, etcétera. Estas funciones están mucho más claramente definidas y forman “módulos” más estables que los sistemas sociotecnológicos a los que pertenecen, a la vez que constituyen categorías de necesidades que evocan la respuesta de diferentes opciones tecnológicas. Pensar en función de estas categorías implica una ruptura con el carácter lineal de la evolución de algunas tecnologías específicas, y una visión constantemente orientada hacia un futuro a más largo plazo. Situada en el marco de estas funciones ejercidas en la sociedad por los sistemas, la educación estará cada vez mejor adaptada a su función social y la industria se verá progresivamente llevada a adoptar un cuadro análogo de organización. Además de la elaboración de opciones tecnológicas, actividades que son inherentes a estas funciones, estos departamentos procederán esencialmente a un análisis de sistemas de los efectos directos o indirectos que han resultado de la elección de tecnologías particulares destinados a responder a las necesidades de los dominios mencionados. Se trata de un género de predicciones que podríamos llamar predicciones tecnológicas, entendido esto en su sentido más amplio, y de una evolución de la “efectividad de los sistemas” propios de ciertas tecnologías dentro del contexto de sistemas sociales; c) *departamentos orientados hacia el estudio de una disciplina*. Estos serán de un tipo más familiar pero tendrán un alcance un poco diferente y comparativamente más pequeño y más directamente enfocado sobre el potencial interdisciplinario (“valencia”) de las disciplinas. Estos departamentos serán creados principalmente para las disciplinas científicas básicas que pertenecen al nivel empírico del sistema de educación e innovación, y para las ciencias estructurales, e incluirán campos nuevos como el de la ciencia de la computación o informática”. Erich Jantsch: ensayo incluido en la obra *Interdisciplinarietà, op. cit.*, pp. 135 a 137.

**EL NUEVO CONCEPTO DE EXTENSIÓN
UNIVERSITARIA Y DIFUSIÓN CULTURAL**

EL NUEVO CONCEPTO DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y DIFUSIÓN CULTURAL *

I

La preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía obligada para con su colectividad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, precisamente el que ejercía el dominio de la sociedad: la Corona, la Iglesia y las clases superiores de peninsulares y criollos. La universidad colonial hispánica, como sabemos, fue una universidad de corte señorial y clasista, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español. El advenimiento de la república no implicó la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intactas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. La república no encontró mejor cosa que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa que acababa de experimentar profundos cambios, bajo la dirección de Napoleón. El énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (academias e institutos). Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y dejaron de ser la razón misma del quehacer universitario.

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

* Trabajo presentado al Primer Cónclave Centroamericano de Directores de Extensión Universitaria, celebrado bajo los auspicios del CSUCA, en San José de Costa Rica, en el mes de diciembre de 1977

El esquema francés, con inteligentes adaptaciones al medio, inspiró también, años después, a don Andrés Bello cuando le correspondió redactar la Ley Orgánica de la Universidad de Chile, llamada a sustituir a la antigua Universidad Colonial de San Felipe. El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile, se debió, según Hans-Albert Steger, a que “la universidad de abogados” de don Andrés era una universidad “urbana y adecuada ‘al siglo’ en su condicionalidad social”. El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del derecho romano y del código civil. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX. La universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia y de la Corona; la republicana debía dar “idoneidad” a los funcionarios del Estado. “No hay que olvidar, nos advierte José Medina Echavarría, que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la independencia hasta las primeras décadas de este siglo. Y que sólo a partir de los ramalazos de la Primera Guerra Mundial, empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la universidad latinoamericana tendría que hacerse, paso a paso, a lo largo de esa línea esquemática fundamental. Sin grandes variaciones durante un siglo, entra a toda prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Ésa es su situación actual.”¹

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

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

comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una universidad enquistada en esquemas obsoletos.

El movimiento no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico-universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político que lo originó. La clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del movimiento, en su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las clases superiores. "Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella", fue una de las divisas consignadas en los primeros documentos del movimiento reformista que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social. El propósito de reformar la enseñanza universitaria no pudo sustraerse a los fenómenos suscitados por los cambios que se estaban produciendo en el seno de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, como bien apunta Jorge Mario García Laguardia, "al interés propiamente académico por la renovación universitaria se unía la preocupación política por la modernización de la sociedad, en busca de la ampliación de la democracia y la participación de los estudiantes en la vida nacional, que quedará entonces como una constante en la región".²

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

1. Autonomía universitaria, en sus aspectos político, docente, administrativo y económico; autarquía financiera.
2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus ele-

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

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

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

a) abrir la universidad a sectores más amplios de alumnos, sin consideración de su origen y posición social, y facilitar en todo lo posible el acceso de estos sectores a las profesiones y especialidades, de donde se derivó la reivindicación de la asistencia libre en beneficio de los estudiantes que trabajan; b) dar acceso a la enseñanza a todos los intelectuales y profesionales competentes, sean cuales fueren sus ideologías y su procedencia, de donde la cátedra libre y la periodicidad del contrato profesional; c) democratizar el gobierno universitario, de donde la participación estudiantil y la representación de los graduados y d) vincular la universidad con el pueblo y la vida de la nación, de donde la publicidad de los actos universitarios, la extensión cultural, las universidades populares y la colaboración obrero-estudiantil.³

La "misión social" de la universidad constituía el remate programático de la reforma. De esta manera, el movimiento agregó al tríptico misional clásico de la universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia

³ Augusto Salazar Bondy: "Reflexiones sobre la reforma universitaria", artículo publicado en *Actual*, Revista de la Universidad de los Andes, mayo-agosto 1968, núm. 2.

su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la extensión universitaria y la difusión cultural entre las tareas normales de la universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de esa misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

II

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

En el Manifiesto Liminar del 21 de junio de 1918 los estudiantes denunciaron el "alejamiento olímpico" de la universidad, su total despreocupación de los problemas nacionales y su inmovilidad senil, por lo mismo que era fiel reflejo de una sociedad decadente. "Vincular la universidad al pueblo" fue así uno de los postulados de la reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. "En lo íntimo de la extensión universitaria, sostenida desde 1918 por el movimiento de la reforma universitaria, estaba, dice uno de sus principales ideólogos, Gabriel del Mazo, el problema del derecho de todos a la educación integral." Se pensaba, que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la de devolver a éste en servicios parte del beneficio que significa pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior, en última instancia pagada por el esfuerzo de toda la comunidad. De la convicción de que la educación

superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes, surgieron toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas “universidades populares”, inspiradas en las universidades populares que se crearon a fines del siglo XIX en varios países europeos (Bélgica y Francia). En las universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, debían confraternizar estudiantes y obreros. De paso cabe señalar que Raúl Haya de la Torre ha dicho que el APRA peruano surgió precisamente de ese contacto obrero-estudiantil que tuvo lugar en las “universidades populares González-Prada”, creadas por el reformismo peruano. De ahí que varios autores, entre ellos Hans-Albert Steger y Alberto Methol Ferré afirmen que la más caracterizada expresión política del movimiento reformista fue la “Alianza Popular Revolucionaria Americana” (APRA) de Haya de la Torre, que en su época y por algunas décadas, representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura anti-imperialista.⁴

Gabriel del Mazo sostiene que el afán de proyectar la labor universi-

⁴ “Se puede decir que el movimiento de Córdoba alcanzó su expresión político-social de relieve continental gracias a una organización que tuvo sus orígenes entre los estudiantes del Perú, la ‘Alianza Popular Revolucionaria Americana’ (APRA). El programa social revolucionario del aprismo ha servido de fundamento a todas las acciones estudiantiles hasta hoy, no obstante que el APRA como partido opere hoy solamente en el Perú y haya perdido desde hace mucho tiempo su garra revolucionaria. Por los años 20 se trataba de un movimiento que ejerció un efecto comparable al ejercido por el fidelismo desde 1960”. H. Steger: *El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales. Deslinde* núm. 17, UNAM, 1972, p. 15. “Allá en el Perú, el joven líder reformista Haya de la Torre, se hacía rector de las Universidades Populares. De ellas extraerá la idea social: Frente Único de Trabajadores Manuales e Intelectuales. De la persecución y el exilio, transitando desde el Río de la Plata a México, abarcará la nación entera y dará un nuevo paso: fundará el APRA. Desde una visión indoamericana recogiendo en un nivel superior los planteos de Rodó y Ugarte, Córdoba daba su fruto auténticamente político e intelectual”. Alberto Methol Ferré: “En el epicentro de Córdoba: de Raúl Haya de la Torre a Fidel Castro”, Corporación de la Promoción Universitaria (mimeografiado). “Las ideas que forman la esencia de la doctrina de González Prado fueron tomadas por nuestro movimiento de la Universidad Popular. De ahí comienza nuestra cruzada. De ahí comienza nuestra labor proselitista, que no era política en aquella época pero que sentó las bases de un nuevo concepto revolucionario que es concordante con el espíritu y la tradición de América Latina”. . . . “Así fue como surgió el APRA, intransferiblemente nuestra, como algo que respondía a la realidad social, económica, histórica, objetiva, como se dice ahora, de nuestra verdadera vida y de nuestra tradición”. Víctor Raúl Haya de la Torre: “La reforma universitaria y el aprismo”, en la compilación de Gabriel del Mazo: *La reforma universitaria. Ensayos críticos*. Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1968, tercer tomo, pp. 106-109.

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

En 1949 Luis Alberto Sánchez, con motivo de la celebración del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, publicó una obra muy difundida ("La Universidad Latinoamericana") en la cual examinó la legislación universitaria entonces vigente y analizó hasta qué punto éstas consagraban los principios reformistas. Salvo en los países entonces dominados por regímenes militares, los postulados de Córdoba habían triunfado, en mayor o menor grado, a todo lo ancho y lo largo del continente. Al examinar las declaraciones de fines y objetivos de las universidades, incorporadas en las leyes o estatutos orgánicos, Sánchez encontró que casi todas ellas incluían, a la par de las funciones docente e investigativa, la de extensión

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

o difusión del conocimiento y la cultura, y agregaban una nueva función, la social o de servicio al pueblo. De ahí que Luis Alberto Sánchez señale en su obra que “en América Latina aparece con más nitidez que en Europa y en los Estados Unidos esta otra función adicional: poner el saber al servicio de la colectividad, es decir, una tarea eminentemente social”.⁶

El Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto de universidad en América Latina, la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto a la acción social de la universidad, el congreso dijo que “la universidad es una institución al servicio directo de la comunidad cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas”. Además señaló que “la universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres”. En lo referente a la extensión cultural, el congreso abogó por su inclusión “dentro de la órbita de las actividades universitarias” por medio de departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a “todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional”. En lo que respecta a su contenido, el congreso puntualizó que “la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura”, debiendo también “estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones”. Finalmente, el congreso aprobó la célebre “Carta de las Universidades Latinoamericanas”, propuesta por el guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), creada en este mismo congreso, y que constituye una brillante reseña de los principios fundamentales del movimiento reformista. En dicha carta se declaran como objetivos y finalidades de la universidad latinoamericana los de apoyar “el derecho de todos los hombres a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios”; “contribuir

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

a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura"; mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo entidad que acumula cultura y transmite el saber, sino un sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital.⁷

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó, en 1957, la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, la que se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia:

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

III

Tal fue el concepto de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos

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

y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracterizó, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una proyección a la comunidad de ese quehacer, como una extensión de su radio de acción susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores más amplios. Es obvio que predominó un criterio de "entrega" y hasta podría decirse de "dádiva cultural" o, en todo caso, un marcado acento "paternalista" o "asistencial" en las labores que se realizaban. La universidad, consciente de su condición de institución elitista y privilegiada, trataba así de remediar un poco esa situación y procuraba que algo de su quehacer se proyectara a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y alcance de su proyección. Además, en esa proyección, es la universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la universidad, depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección, y al cual se supone incapaz de aportar nada valioso. "La idea del pueblo inculto, dice Salazar Bondy, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y de creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización." "Esta difusión, dice a su vez Domingo Piga, es la divulgación que hacen las universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del mundo a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y desciende a darlo a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte." Por su parte Darcy Ribeiro dice que "la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógico que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior".³

Los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizá

³ Darcy Ribeiro: *La universidad latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 289.

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

- a) No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos. Muchas de ellas se iniciaron por el entusiasmo de una autoridad universitaria, de un profesor o de un grupo de estudiantes pero, al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron “utilizadas” más que comprendidas y realmente ayudadas.
- b) Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio. Por eso, precisamente, se les dio el nombre de actividades “extracurriculares”. La universidad, como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes o investigativas.
- c) Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que era fácil advertir un sobreénfasis “culturalista” (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, etcétera). En algunas universidades estas actividades fueron predominantemente intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades en cierto modo suplementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, “un amable complemento, un sedante”, como dice Leopoldo Zea, del adiestramiento profesional y técnico que representaba la preocupación principal de la universidad.
- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera tengan un propósito concientizador y formativo, sino que, por el contrario, un simple cometido informativo y ornamental. Como señaló

Augusto Salazar Bondy en la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria, celebrada en 1972, "La universidad educa de acuerdo con la sociedad en que está instalada, que exige un determinado tipo de educación. No debemos trabajar con un concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Una y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable". De esta suerte, las actividades de extensión universitaria y difusión cultural, forman parte de la función de consenso ideológico y cultural, de socialización, que cumple el sistema educativo, en virtud de la cual los individuos internalizan el esquema de valores y de normas que en última instancia consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no es otro que el de la clase dominante, que aparece como representante genuina de la sociedad. Sin embargo, vale la pena advertir aquí que la educación, y de modo particular la de nivel superior, por las contradicciones que refleja y por su relativa autonomía, contribuye también a generar y difundir valores susceptibles de cuestionar el esquema legitimador. De ahí sus posibilidades como agente de cambio.

IV

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

La educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de éste, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción asegura. A su turno, y por lo mismo que no se trata de un determinismo mecánico sino de una relación dialéctica, posee la capacidad de contribuir al cambio social. "Las dos afirmaciones: 'que la educación asegura la función de reproducción

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

de la sociedad' y que 'toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad' no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación".

El análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituye punto clave para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, 1972), al declarar que "las universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina". Considerando los parámetros: *a*) la situación de la sociedad y *b*) la actitud que guarda la universidad respecto de la sociedad, la conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las universidades a la sociedad, y por lo tanto, de la extensión, que podrían ser las siguientes:

1. En una sociedad tradicional la universidad que acepta el sistema colabora en su consolidación; en esta situación la extensión y la difusión no constituyen factores intervinientes de cambio transformador; por el contrario, afianzan el sistema.
2. En una sociedad tradicional o en evolución la universidad que cuestiona el sistema y trabaja por la creación de situaciones sociales que desencadenan los procesos de cambio. Esta acción universitaria se concierta con otras fuerzas sociales que buscan el mismo objetivo (sindicatos, organizaciones juveniles, etcétera). Aquí sí es posible la realización de la extensión universitaria propiamente dicha.
3. Ante un proceso social acelerado y revolucionario la universidad que constituye una oposición a dicho proceso, producirá un tipo de extensión universitaria contrarrevolucionario.
4. En una sociedad en transformación revolucionaria la universidad que participa positivamente en ella, desarrollará una extensión que contribuya a poner en evidencia las contradicciones aún existentes del sistema, y consecuentemente, colaborará al logro de la participación plena y creadora de todos los miembros del cuerpo social.
5. Un caso más sería el de la "universidad integrada a la sociedad" en que el sistema socioeconómico y cultural del país permite un ingreso a la universidad en igualdad de condiciones a toda la comunidad. En esta situación, considerando la existencia de condiciones de real participación social de todos los miembros de la comunidad, los de la sociedad son armónicos y democráticos y existe una integración de la actividad humana en sus fases productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar ma-

yores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad.

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

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

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido amplia difusión en nuestros medios universitarios y es suficientemente conocido como para hacer innecesario aquí un comentario más detenido sobre sus valiosos aportes, de manera especial sobre su concepto de que toda educación es, o debe ser, concientizadora, desde luego que educación y concientización se implican mutuamente, siendo precisamente la concientización, o toma de conciencia, el primer paso en el camino de la liberación. Procede, sin embargo, referirse más concretamente a las críticas de Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural”,¹¹ en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el problema de la comunicación entre el técnico y el campesino, pero cuyas consideraciones son aplicables a toda la tarea de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues, según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, “la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la ‘otra parte del mundo’, considerada inferior, para a su manera ‘normalizarla’, para hacerla

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

¹¹ Citada en la nota anterior.

más o menos semejante a su mundo. De ahí que, en su 'campo asociativo', el término extensión se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanicismo, invasión cultural, manipulación, etcétera. Y todos estos términos envuelven acciones que, transformando al hombre en una casi 'cosa' lo niegan como un ser de transformación del mundo". Y agrega:

Se podría decir que la extensión no es esto; que la extensión es educativa. Es, por esto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su "campo asociativo" de significado. De este análisis se desprende claramente que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador... Por esto mismo, la expresión "extensión educativa" sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la "domesticación". Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la "sede del saber" hasta la "sede de la ignorancia", para salvar, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que poco saben —por esto saben que saben algo— y pueden así, llegar a saber más, *en diálogo* con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en pensar que poco saben, puedan igualmente saber más.

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

nificación de los significados.” Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo “Dominación y Extensión Universitarias”,¹² sostiene que el término “extensión”, en su uso universitario más común, está ligado y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior, la ciencia, la tecnología y el arte. Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario —personas, instituciones y valores— se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual y colectiva. De este modo, el término se refiere a una situación en la cual, como aspecto esencial, se imponen modelos sociales o se transfieren patrones de comportamiento. Éstos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aun si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operarían en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación, de acuerdo al concepto analizado y al uso más general del término “extensión” y otros semejantes, la universidad decide y da, y la comunidad recibe y ejecuta; la universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se deviene inevitablemente un “lazo de dominación entre la universidad y la comunidad en torno”. Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse “como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana, tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientización. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad”.¹³

¹² Augusto Salazar Bondy: “Dominación y extensión universitarias”, en *Universidades* núm. 51, UDUAL, enero-marzo 1973, México, pp. 11 a 17.

¹³ Augusto Salazar Bondy: “Sobre objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria”, trabajo presentado a la *II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural*, México, febrero 1972. Véase memoria publicada por UDUAL, p. 69.

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

Estas ideas han determinado un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas antes del golpe militar de 1973) han sido reestructurados los antiguos departamentos de extensión universitaria y difusión cultural y sustituidos por vicerrectorías de comunicaciones o de acción social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión, llegando al convencimiento de que la “extensión universitaria” es realmente una “comunicación del quehacer universitario” en diálogo permanente con la sociedad. La

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

función de “comunicación” aparece así como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación sociedad-universidad. La universidad no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes no se esfuerza verdaderamente y en forma concreta por entrar en comunicación con ese pueblo. “Mientras no se cumpla esta condición, la universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad.”¹⁵ Sin esa comunicación no puede la universidad constituirse en centro por excelencia de interpretación del destino de su pueblo.

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

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

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

Objetivos: la extensión universitaria tiene como objetivos fundamentales:

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

I. Contribuir a la creación de una conciencia crítica en todos los sectores sociales, para favorecer así un verdadero cambio liberador de la sociedad. *II.* Contribuir a que todos los sectores alcancen una visión integral y dinámica del hombre y el mundo, en el cuadro de la realidad histórico cultural y del proceso social de emancipación de la América Latina. *III.* Promover como integradora de la docencia y la investigación la revista crítica de los fundamentos de la universidad y la concientización de todos sus estamentos, para llevar adelante un proceso único y permanente de creación cultural y transformación social. *IV.* Contribuir a la difusión y creación de los modernos conceptos científicos y técnicos que son imprescindibles para lograr una efectiva transformación social, creando a la vez la conciencia de los peligros de la transferencia científica, cultural y tecnológica cuando es contrario a los intereses nacionales y a los valores humanos”.

Orientaciones: la extensión universitaria deberá:

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

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

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

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

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

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

En el campo conceptual se ha logrado así un notable avance en cuanto al papel de la cultura y su valoración. En primer término, se tiene hoy un concepto dinámico y vivo de lo que debe entenderse hoy por cultura. No es ya más la antigua idea de la cultura como una tarea individual, resultado del afinamiento o cultivo de las facultades intelectuales del hombre. Por el contrario, se piensa ahora que la cultura es "el conjunto orgánico de las manifestaciones creadoras de una sociedad; el conjunto de bienes, actividades y actitudes que conforman la fisonomía de un pueblo. La cultura es, así, las más refinadas obras de arte, pero también las elocuentes coplas del folklore popular. La cultura es un todo, pero un todo dinámico". . . . "No se trata de una cultura formal, desvinculada de las realidades nacionales; ni de una cultura extranjerizante, mirando siempre hacia otra parte; ni de una cultura dependiente de la holgura económica, o del ocio creador; ni de una cultura elitista y literaria. Todo lo contrario: se trata de una cultura

viva, polémica, actuante...”¹⁶ En una palabra, diríamos, beligerante, fundamental para la afirmación de la personalidad e identidad de los pueblos y factor importante para el robustecimiento de su independencia y liberación.

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

Si el nuevo concepto de extensión universitaria, tal como lo enunció la II Conferencia Latinoamericana sobre el tema, enfatiza la interacción entre la universidad y los demás componentes del cuerpo social, para que ésta asuma y cumpla su compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura, de liberación y transformación de la comunidad nacional, se comprende la estrecha relación que existe entre los programas de extensión universistaria, así concebidos, y las políticas de desarrollo cultural, cuando éstas son formuladas por países que están empeñados en un proceso de transformación social y de robustecimiento de su identidad nacional e independencia. En tales circunstancias, la extensión universitaria está llamada a hacer parte de estas políticas y contribuir al gran propósito de cambio. Cuando no se dan esas circunstancias, la extensión necesariamente debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación.

Mas, ¿cómo hacerlo? Es la pregunta que muchos se formulan. “Existen muchos modos de contribuir para esta concientización”, nos dice Darcy Ribeiro. “Uno de los más importantes es volcar la universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para

¹⁶ Gloria Zea de Uribe: “La nueva cultura colombiana”, en *Gaceta* núm. 10, Instituto Colombiano de Cultura, mayo de 1977, Bogotá.

encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles.” Por su parte Salazar Bondy dice que el primer paso debe consistir en establecer la *dialogicidad* en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en las relaciones profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la célula educativa que en una comunidad dada es la universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía del diálogo permanente entre educador y educando, propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. “El ideal no es que la universidad sea educadora *de* la comunidad, ni siquiera *en* la comunidad, sino que la comunidad sea educadora *con* la universidad.”¹⁷

¹⁷ Augusto Salazar Bondy: “Dominación y extensión Universitaria”, etcétera, *cit.*

Siendo Director General de Publicaciones José Dávalos, se terminó la impresión de *De la Universidad y su Problemática*, el 27 de febrero de 1980, en Editorial Melo, S. A. La edición consta de 1 000 ejemplares.

d) La promoción, en su seno, de las tareas de investigación, ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión;

e) La coordinación de las actividades de investigación, en el seno de cada universidad, mediante la creación de vicerrectorías de investigación o de consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades;

f) La coordinación, a nivel regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, a fin de evitar duplicaciones innecesarias y fortalecer la infraestructura científico-tecnológica de la región;

g) La asignación de mayores recursos para las tareas de investigación, dotando a los investigadores universitarios de los elementos que requieren para el desarrollo de sus labores;

h) El establecimiento de las tareas de investigación como núcleo fundamental de los estudios de postgrado que ofrezcan las universidades.