

Política de desarrollo autónomo de la Universidad Latinoamericana

DARCY RIBEIRO

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

Es coyuntural, en el sentido de que deriva, en gran medida, del impacto de fuerzas transformadoras, que están afectando a todas las universidades del mundo como efecto de la transición de una civilización de base industrial a una nueva civilización. En esta transición, a los impactos de la revolución industrial se suman, aparentemente, los desafíos de una nueva revolución científica y tecnológica, la revolución termonuclear, cuya capacidad de transfiguración de la vida humana parece ser infinitamente mayor. En las universidades de las naciones avanzadas, esta crisis asume la forma de traumas, provenientes de la conscripción de sus investigadores y laboratorios para las tareas de la guerra fría y caliente y de tensiones resultantes de innovaciones prodigiosas de las actividades productivas y de los servicios que absorben contenidos técnico-científicos cada vez más apreciables, exigiendo una preparación de nivel universitario para toda la fuerza de trabajo. En las naciones históricamente atrasadas, los síntomas de esta crisis coyuntural comparecen como efectos reflejos, entre los cuales sobresale el de desafiar a sus universidades —que fracasaron en absorber, aplicar y difundir el saber humano alcanzado en las últimas décadas— a realizar la tarea casi impracticable de autosuperar sus deficiencias para dominar un saber nuevo que se amplía cada vez más, o ver aumentar progresivamente su desfase histórico con relación a las naciones avanzadas.

La crisis es también política, una vez que las universidades, estando insertadas en estructuras sociales conflictuales, se ven sujetas a expectativas opuestas de sectores que las quieren conservadoras y discipli-

nadas, y de sectores que aspiran a verlas renovadoras y hasta revolucionarias. En las naciones desarrolladas, esta crisis política se instaura siempre que la juventud estudiantil y los profesores más lúcidos pasan a cuestionar el orden social y se convierten en cuerpos manifestantes. En las naciones subdesarrolladas, y por esto mismo más descontentas consigo mismas, la actitud de rebeldía juvenil, siendo natural y necesaria, provoca choques inevitables con los custodios del orden vigente.

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

Conforme señalamos, la crisis tiene también contenidos intelectuales e ideológicos. Los primeros, representados por el desafío de estudiar mejor la propia universidad a fin de conocer, precisamente, las condicionantes a que está sujeta y los requisitos de su transformación. Los últimos porque los propios universitarios se dividen con respecto al carácter de estas transformaciones, una vez que ellas tanto pueden contribuir para que la universidad opere todavía más eficazmente como agencia de conservación del orden instituido, como para que se constituya en un motor de cambio de la sociedad global.

I. MODERNIZACIÓN REFLEJA CRECIMIENTO AUTÓNOMO

Las tensiones y los traumas derivados de esta crisis múltiple ya son suficientemente fuertes para compeler a cada universidad latinoamericana a discutir su propia forma y a proponerse caminos de superación de sus problemas. Estos caminos son reductibles a dos políticas básicas, no simplemente distintas, sino opuestas, sostenidas con mayor o menor lucidez por todos los universitarios. Una de ellas es la de modernización refleja, fundada en la suposición de que, agregando ciertos perfeccionamientos o innovaciones a nuestras universidades, las veremos acercarse cada vez más a sus congéneres más avanzadas hasta volverse tan eficaces como aquéllas. La otra política, que designamos de crecimiento autónomo, parte del presupuesto de que la universidad, como una subestructura insertada en una estructura social global, tiende a operar como una agencia de perpetuación de las instituciones sociales,

mientras actúe espontáneamente; y que sólo puede representar un papel activo en el esfuerzo de superación del atraso nacional, si intencionaliza sus formas de vida y acción con este objetivo.

La primera política no exige esfuerzos especiales para ser llevada a cabo, sea en el plano de creatividad intelectual, sea en el de las relaciones externas de la universidad. La siempre interacción espontánea de los factores dentro de la universidad permite perfilar una política modernizadora, a través de la cual algunos sectores crecerán merced a la impetuosidad de sus dirigentes y otros se atrasarán, por razones opuestas. La universidad, como resultado residual de este entrechoque, seguirá existiendo y ejerciendo su papel tradicional como lo hizo hasta ahora, inconsciente de sí misma y de la sociedad a que sirve. Puede hasta experimentar mejoras en sus servicios, gracias a la generosidad de programas internacionales y extranjeros de asistencia y de financiamiento, desde que asiente en conformarse según los modelos de estructuración que le fueren propuestos y en ejercer los papeles de enseñanza, investigación y difusión que le fueren prescritos.

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

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

Plantado en términos tan perentorios el problema de la crisis parece simple: se trataría de optar entre orientaciones tan contrastantes que un mínimo de identificación con los intereses nacionales llevaría a la mayor parte de los universitarios a decidirse por el crecimiento autónomo. En cambio, la cuestión es mucho más compleja, porque estas opciones se ofrecen no solamente a la universidad sino a la sociedad entera, exigiendo que se decidan por una o por otra vía todos los sectores influyentes. Agréguese, aún, que la opción autonomista afecta enormes

intereses invertidos una vez que el mantenimiento del *statu quo* beneficia naturalmente a los sectores ya favorecidos por la estructura vigente y que su alteración pone en riesgo por lo menos algunos de sus privilegios.

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

Efectivamente, vivimos hoy una coyuntura equivalente a aquella dentro de la cual amplios sectores de los más influyentes en la toma de decisión ya asumieron posición: aspiran a progresos parciales y reflejos como los experimentados en el pasado, cuando nos hicimos consumidores de los frutos de la industrialización ajena y no de sus semillas —tales como ferrocarriles, iluminación eléctrica, automotores, exportados por los grandes centros industriales. Es de señalar que las propias universidades actuales de América Latina son también resultantes de esa modernización que las hizo surgir a las remodeló según el patrón napoleónico de organización de la enseñanza superior. En su calidad de trasplantes, ellas jamás alcanzaron autenticidad, porque sólo copiaron el modelo en lo que tenía de formal, sin buscar atender las funciones que él ejercía, en el contexto original, de transfiguración de la cultura nacional.

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

También entre los universitarios, la opción modernizadora cuenta con muchas adhesiones, entre las cuales la de los pesimistas que niegan

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

Por todas estas razones, el problema de la crisis de la universidad latinoamericana debe ser expuesto en términos más precisos: se trata de saber si es posible estructurar una universidad que sirva a la transformación estructural en sociedades cuyas capas dominantes no desean más que una modernización refleja que consolide, en lugar de debilitar, su dominación. Y si es practicable ganar a la mayoría de los cuerpos universitarios para una política de crecimiento autónomo de la universidad, a efectos de contribuir a que la sociedad nacional se encamine por la vía de la aceleración evolutiva.

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

A los contenidos de la conciencia ingenua, presentes en la sociedad y en la universidad, corresponde una política de modernización refleja; y a los contenidos de la conciencia crítica, una política de crecimiento autónomo. Esto significa que una lucha está trabada entre los portadores de estas dos concepciones en el cuadro de la sociedad global, como una disputa por apropiarse de la universidad a fin de conformarla según sus designios. Significa también que, el estado de subdesarrollo en que ingresamos por esta mutación ideológica, provocando una disconformidad cada vez más generalizada con respecto a la sociedad, lleva a amplias capas de la población a cuestionar todas las ins-

tituciones sociales, inclusive la universidad, indagando si cada una de ellas actúa en el sentido de la superación del atraso o de su perpetuación.

II. LA UNIVERSIDAD CUESTIONADA

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

Podría contestarse que nadie en la universidad se opone al progreso autónomo; que ésta es y siempre fue la meta de los universitarios latinoamericanos. Lamentablemente, este argumento es falaz. La mayoría de nuestros docentes universitarios —y entre ellos muchos de los más prestigiosos— exhibieron siempre una actitud conservadora, o, cuando mucho, modernizadora. Vivieron y actuaron como personajes muy orgullosos de sus pequeñas hazañas, viéndose a sí mismos como inteligencias excepcionales y meritorias, sólo por serlo en el ambiente retrógrado en que vivían, vanagloriándose de las instituciones que creaban, precisamente por su vinculación y dependencia con relación a centros universitarios extranjeros de los cuales constituían meros apéndices. Aún hoy es frecuente tal postura en América Latina y es en ella que se asienta la política modernizadora, que argumenta a favor de las ventajas de los perfeccionamientos parciales alcanzados con la ayuda extranjera, pero

está ciega por el estrecho alcance de sus aspiraciones. Para avalar esta estrechez, basta considerar que si las universidades lationamericanas recibieran, en los próximos veinte años, ayuda extranjera veinte veces superior a la que obtienen ahora para programas modernizadores, al final de este plazo se encontrarían en la misma situación actual de atraso relativo.

La conciencia nueva, vuelta posible a América Latina en el tránsito del estado de atraso histórico al de subdesarrollo tanto nos alarga la visión como nos plantea interrogantes. Nos advierte de los riesgos de la modernización refleja, porque nos hace más exigentes para con nosotros mismos y para con el contexto internacional en que nos insertamos. Aunque menos pobres y menos atrasados de lo que fuimos en cualquier tiempo, estamos más en rebeldía contra la ignorancia y la penuria, reducidas pero no erradicadas y sin perspectivas de ser superadas en plazos previsibles. También esta nueva conciencia crítica es la que nos lleva a ver lo existente como no natural e innecesario y nos hace interpretarlo como el resultado de opciones erróneas que buscaban atender los intereses minoritarios de la clase dominante en perjuicio de la población total. Es ella, aún, la que no nos consiente satisfacciones con los progresos parciales de naturaleza refleja que antes —y aún hoy— parecían deseables a tantos. Es ella, en fin, la que nos exige la formulación de un proyecto propio de autosuperación que abra a nuestras sociedades perspectivas de ingreso en la civilización emergente, por vía de la aceleración evolutiva, como pueblos que existen para sí mismos y no para servir a designios extraños y a la prosperidad ajena.

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

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

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

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

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

¿Qué hacer, en estas circunstancias, si tantos profesores son cómplices del orden instituido y agentes del conservadurismo y si la mayoría de los jóvenes, cumplida su rebeldía juvenil, también se acomodan? Esta cuestión básica nunca podría ser propuesta por la conciencia ingenua; con todo, una vez postulada por la conciencia crítica, exige una contestación. Lo que nos cumple hacer, como intelectuales y como universitarios es, en primer lugar, explotar hasta el límite extremo la conciencia vuelta posible para el diagnóstico de la sociedad y de la universidad y para la formulación de una estrategia para la lucha nacional contra todos los factores conducentes a la actualización histórica. En segundo lugar, entregarnos a una militancia que permita llevar a la práctica aquella estrategia, conduciendo la lucha en la universidad no como una barricada aislada, sino como nuestro sector de combate, en el cual debemos anticipar todas las transformaciones estructurales factibles y que contribuyan a la renovación de la sociedad global. Nuestra meta como universitarios es, pues, hacer de la acción docente y estudiantil un ariete que se lance tanto contra la universidad obsoleta y los que la quieren así, como contra nuestras sociedades atrasadas y los que están conformes con su atraso.

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

En el esfuerzo por formular algunas respuestas preliminares a las indagaciones hasta aquí mencionadas, que sirvan de base a nuestros debates, haremos, a continuación, un análisis de la situación coyuntural en que se encuentra actualmente la universidad latinoamericana, dando énfasis especial a los contenidos políticos. Examinaremos, seguidamente, las constricciones de carácter estructural más responsables del atraso de nuestras universidades y de su limitada capacidad de actuar como un motor de desarrollo autónomo. Analizaremos, después, la faz de los desafíos con que nos enfrentamos en el plano del crecimiento físico de la universidad y de la superación de sus deficiencias en el plano cultural y científico. En base a ese conjunto de análisis diagnósticos, examinaremos críticamente las principales tentativas de renovación de

nuestras universidades, para fijar, al final, algunas directrices para la nueva reforma que se impone a las universidades latinoamericanas.

III. UNIVERSIDAD Y POLÍTICA

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

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

En tanto o donde se mantiene vigente el régimen liberal, la universidad consigue imponer un *modus vivendi* a las instituciones reguladoras del orden, preservando cierto grado de autonomía. Siempre que se rompe la legalidad democrática, sin embargo, aunque la universidad se reconcentre en una actitud reservada, evitando contactos con los nuevos cuerpos gubernamentales, éstos acaban por entrar en choque con ella. Entonces sus casas de estudio son invadidas, sus profesores y estudiantes perseguidos, encarcelados, y muchos de ellos, expulsados de sus países. El carácter reiterativo de estas crisis no permite a ninguna universidad consolidarse porque, cuando una de ellas consigue

desarrollar, a través de esfuerzos ingentes, una masa crítica mínima de recursos humanos y materiales para el ejercicio adecuado de sus funciones, justamente sobre ella recae la acción represiva. Así, a periodos de trabajo fecundo se suceden fases de conflagración, luego de las cuales hay que retomar las obras interrumpidas y las instituciones degradadas para rehacerlas y restaurarlas.

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

Habiendo vivido reflejamente ese proceso, copiando, después de cristalizados, los nuevos modelos de organización universitaria que entonces se crearon estamos llamados a vivirlo, hoy, directamente. Pero ya no nos enfrentamos tan sólo con disidencias internas de la universidad. Luchamos contra fuerzas externas que, en su desesperación por mantener las estructuras vigentes de poder, juzgan necesario acallar y paralizar la universidad. Nuestros contendientes ya no son los clérigos, sino los militares formados también fuera de los medios académicos e igualmente sometidos a influencias extrañas. Son esos militares de nuevo tipo los que al imponer su tutela sobre la nación, se lanzan con toda furia contra las universidades como uno de los blancos preferidos de su acción represiva, porque la definen como intrínsecamente subversiva. Es de señalar que estos profesionales de la subversión de las instituciones políticas no pueden admitir otro orden de subversión, que identifican en la universidad porque ésta se vuelve contra el orden vigente en lo que tiene de retrógrado, de injusto, de desigualitario y de incapaz de progreso. En estas condiciones, se vuelven más tensos los conflictos entre los custodios del *statu quo* y todas las fuerzas virtualmente insurgentes, inclusive —y a veces hasta principalmente— la universidad.

La intervención de estos jefes militares en la vida política latinoamericana responde, esencialmente, al fracaso de las clases dominantes nativas que, al no conseguir asegurar un mínimo de progreso autónomo a sus sociedades, se volvieron incapaces de preservar las instituciones republicanas. Ante elecciones que fatalmente perderían —dado el des-

contenido de la población y la emergencia de nuevos liderazgos reformistas o revolucionarios que le disputan el poder— la vieja clase se alía a los militares para imponer regímenes de excepción. Éstos se constituyen como una entidad nueva en la vida política de América Latina porque no son identificables con las antiguas autocracias militares, por el carácter nacionalista y hasta progresista de algunas de ellas en relación con el perfil retrógrado de los nuevos gobiernos militares. Su característica más saliente es su falta de compromiso con el progreso y la autonomía nacional, que ellos sacrifican sin el menor escrúpulo al único valor al que efectivamente rinden culto: la preservación del viejo orden institucional y principalmente de sus tentáculos económicos; el latifundio rural y la libertad de movimiento para las grandes corporaciones internacionales.

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

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

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

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

movimientos de reforma institucional y de emancipación con respecto a la explotación neocolonial.

Es fácil imaginar la perplejidad de esos militares al ver transfigurarse la coyuntura internacional de múltiples potencias hostiles unas a las otras, que permitían cierta libertad de maniobra, para dar lugar a la hegemonía mundial norteamericana de posguerra que volvía aparentemente inevitable la integración de América Latina en su esfera de poder, como área neocolonial.

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

La separación tradicional entre universitarios y militares —graduados en diferentes escuelas superiores, sometidos a influencias externas distintas— facilitó un aislamiento creciente entre las concepciones de unos y otros con respecto a la nación y a la coyuntura mundial en que ella vive su destino y a sus respectivos papeles sociales y políticos. En estas circunstancias, precisamente en la etapa en que en América del Norte las fuerzas armadas se aproximaron más a las universidades, en la convicción de que sólo allí encontrarían los cuadros de alto nivel científico y tecnológico para alcanzar sus designios, en América Latina los militares y los universitarios entraron en conflicto abierto. Estas dos posturas no son, en realidad, opuestas, sino complementarias, dentro de una estrategia general que predefine el papel de las fuerzas armadas en las áreas céntricas y en las periféricas. La aceptación pasiva de una posición periférica es lo que imposibilita a los militares latinoamericanos la percepción del valor estratégico de la ciencia y de la tecnología que se cultiva en las universidades. Concibiéndose a sí mismos como fuerzas auxiliares que sólo necesitan adiestrarse para maniobrar material importado, ven a las universidades de sus países como instituciones superfluas y como meros focos de agitación subversiva.

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

Estas dos concepciones opuestas fueron madurando desde formas larvales hasta procedimientos activos que se manifiestan en choques dramáticos entre estudiantes y profesores desarmados, pero concebidos como extremadamente peligrosos, y militares superarmados, que se definen como custodios del orden vigente. En el empeño por mantenerlo intacto, desencadenan golpes preventivos, invaden universidades y, sobre todo, cierran justamente aquéllas en que mejor se cultiva la ciencia y la tecnología. Este desencuentro fue agravado en los últimos años y ya son tantas las intervenciones militares en las universidades que, hoy, hay un mayor número de científicos y estudiosos latinoamericanos de alta calificación fuera de sus países, debido a la persecución política, o por otra causa cualquiera, inclusive la tan discutida fuga de talentos. En realidad, las naciones latinoamericanas están sufriendo una sangría de intelectuales, científicos y tecnólogos de proporciones equivalentes a las que experimentó España en el pasado y que sumergió sus universidades en una mediocridad de la que hasta ahora no consiguió recuperarse. Esta intelectualidad expulsada de sus países, precisamente la más independiente y creativa, fue formada a través de décadas de esfuerzo y al costo de enormes inversiones nacionales. Su pérdida definitiva sería un daño irreparable.

Debemos señalar, sin embargo, que los militares de América Latina no son un grupo monolítico y sin fisuras. Hay entre ellos algunos oficiales abiertos a la conciencia crítica y a la búsqueda de salidas para la dependencia y el atraso. Lo que les confiere un aspecto de cuerpo de jenízaros es la organización jerárquica a que están sometidos que no les permite expresar opiniones divergentes con la ideología impuesta por los norteamericanos. Por esta razón, hoy más que ayer, cumple a los intelectuales acercarse de los militares a fin de quebrar el aislamiento tan

dañoso para ellos como para nosotros; para descubrir los oficiales que nos puedan ayudar en el diagnóstico de los problemas nacionales y en la formulación de estrategias comunes de lucha contra las confuerzas internas y externas que condenan nuestros pueblos al atraso y a la penuria. Las actitudes de reserva y evitación entre intelectuales y militares progresistas sólo sirven a los objetivos de colonización cultural de los norteamericanos.

IV. RECOLONIZACIÓN CULTURAL

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

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

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

Cuando se piensa en la generosidad con que fundaciones, banqueros y gobiernos extranjeros ofrecen préstamos dadivosos y patrocinan inves-

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

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

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

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

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

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

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

Esta conciencia se empieza a manifestar hoy en América Latina, tal como maduró ayer en cada nación moderna, a medida que ella se consolidaba como un estado nacional capaz de dirigir su propio destino, de proponerse un proyecto propio de acción tratando de atender las condiciones de supervivencia y de su progreso entre los demás pueblos.

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

El cosmopolitismo es, para los latinoamericanos, la actitud opuesta, de miopía y de complejo de inferioridad hacia los contenidos nacionales de su cultura y de exaltación hacia los pueblos avanzados y de inge-

nidad o complacencia frente al carácter expoliativo de los vínculos de dependencia externa. Tal actitud, sea ingenua o sea lúcida, conduce a sus portadores a actuar en la universidad y en la sociedad como agentes de designios extraños y ajenos. Los ingenuos operan como auxiliares espontáneos de la colonización cultural que se cobran con los honores del reconocimiento fuera del país, de sus méritos intelectuales o tan sólo de su "imparcialidad" y "amplitud de miras". Los lúcidos son instrumentos conscientes de la colonización cultural, y de hecho, pertenecen al contexto a que sirven, aunque sean nativos. Cuando extranjeros, son nacionalistas a su modo y con signo inverso.

La presencia y multiplicación de personas con esta postura en las universidades latinoamericanas es una consecuencia natural, aunque no inevitable, de la propia condición de dependencia de nuestras sociedades. Pero es también efecto de dos agentes causales: a) la campaña sistemática de adoctrinamiento de los cuadros universitarios y su adscripción a programas foráneos; y b) la ausencia de una conciencia crítica generalizada que se capacite para ganar la lealtad de cada universitario para su propio pueblo y para desenmascarar las posturas cosmopolitistas que atentan contra él, tanto por lo que pueden representar como prestación de servicios a designios ajenos, como por el hecho de que constituyen pérdidas de inversiones nacionales realizadas con escasos recursos.

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

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

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

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

Una postura crítica en relación al cosmopolitismo no puede caer, sin embargo, en la formación opuesta del patriotismo y la estrechez. La ciencia es, de hecho, una empresa humana universal, no susceptible de ser compartimentada; ninguna actividad científica puede, por esto, ser cultivada en el aislamiento, sin contacto y sin convivencia con la comunidad científica internacional por parte de los especialistas en cada campo del saber. Esta comunidad es la única capacitada para apreciar el mérito del trabajo científico y para aceptar, absorber y rechazar las nuevas contribuciones al conocimiento. En estas circunstancias, la comunicación externa es indispensable y debe ser ejercida a través de todas las formas de cooperación. Para ello es necesario, todavía, crear previamente —como resultado de un esfuerzo intencionalmente conducido— el núcleo local del saber con la masa crítica mínima que lo vuelva autosuficiente y creativo en el plano nacional; que le dé la calidad necesaria para que sea admitido a la convivencia como parte integrante de la comunidad científica internacional; y que lo haga independientemente en los criterios y lúcido en la definición del camino por el cual la universidad sirva a su propio pueblo y no a intereses ajenos.

V. LA UNIVERSIDAD TRADICIONAL

Dentro de la estructura universitaria latinoamericana, los órganos que tienen vitalidad propia, tradición académica secular y consciente de sí misma, son las facultades o escuelas. La universidad misma es una abstracción institucional que sólo se concreta en los actos rectorales solem-

nes de apertura y clausura de cursos y en las asambleas del claustro. En ellas los representantes de las facultades disputan parcelas del presupuesto o debaten problemas de reglamentación institucional, siempre obsesionados por su lealtad real, que dedican a la unidad docente de que forman parte y casi nunca a la universidad en sí. Es en estas escuelas donde el estudiante ingresa y vive toda su existencia académica hasta su graduación. Las únicas actividades comunes interuniversitarias que conoce son las gremiales estudiantiles. En muchos casos, los estudiantes llamados al ejercicio del cogobierno revelan un interés mayor por los problemas universitarios generales que los mismos cuerpos académicos, amurallados dentro de sus facultades y mirando sólo las cuestiones que atañen a éstas y a su competición con las demás.

La escuela, como unidad operativa y como órgano real de la universidad, es también un coto privado perteneciente a una corporación docente profesional tendiente a regirla según intereses de clientela; en primer lugar, de la misma clase profesional docente, investida en las cátedras, y en segundo lugar del círculo mayor de estudiantes y egresados de la respectiva comunidad profesional. Dentro de estos círculos cerrados, hay todavía otra división que separa los campos del saber, dentro de cada especialidad, en cátedras regidas señorialmente por profesores investidos de la administración autónoma de todos los recursos puestos a la disposición de su sector de enseñanza. De hecho, son ellos los detentores legales del dominio de aquel campo del saber, cualquiera sea su capacidad efectiva y tienen autoridad completa sobre todos los auxiliares docentes puestos a su servicio, como ayudantes personales.

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

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

- 1) la organización federativa de la universidad, como un haz de escue-

las y facultades autárquicas desprovistas de estructura integrante que las capacita para actuar cooperativamente;

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

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

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

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

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

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

8) la incongruencia del sistema de concesión de títulos y grados, que varían de una escuela a otra, que no corresponden a los patrones internacionales de formación universitaria y que no se articulan con los puestos de la carrera del profesorado superior;

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

10) el carácter no profesionalismo y honorífico de la docencia, destinada casi exclusivamente a otorgar licencias legales para el ejercicio de las profesiones liberales en cuyos *curricula* las ciencias básicas sólo son

admitidas después de haber sido previamente adjetivadas para servir específicamente a cada campo de aplicación;

11) la estructuración unilateral y paralela de los *curricula*, que obliga al estudiante a optar por una carrera antes de su ingreso a la universidad y, por lo tanto, antes de tener cualquier información realista respecto a ella y que, además, no le permite reorientar su formación sin el reingreso a otra escuela de la universidad, con la pérdida de todos los estudios anteriores;

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

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

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

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

16) la gratuidad de la enseñanza, reducida a la exclusión de tasas de ingreso o a la manutención de comedores, no permite asegurar a los estudiantes más capaces pero desprovistos de recursos, las condiciones para dedicarse exclusivamente a los estudios;

17) el aislamiento entre las escuelas de cada universidad, por falta de mecanismos integradores, y entre ésta y la sociedad, por falta de recursos de investigación aplicada y de instrumentos de comunicación de masas;

18) el carácter burocrático de la organización de la administrativa que convierte algunas universidades en entes estatales estructurados uniformemente por la ley, dependientes del presupuesto nacional y cuyos profesores son funcionarios regidos por la reglamentación general de todos los servidores públicos;

19) el activismo político estudiantil como reflejo de una conciencia nacional crítica y disconforme con la realidad social, pero tendiente a interesarse poco en la crítica interna a la universidad;

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

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

Constringida por su compartimentación, la universidad latinoamericana está condenada a operar siempre en el tercer nivel de formación de profesionales, sin alcanzar a operar en el cuarto nivel, correspondiente a la posgraduación y la preparación de sus propios docentes y de investigación. En consecuencia, aun en aquellos sectores donde la universidad logra un nivel de excelencia internacional, la ausencia de estudios regulares de posgraduación los constriñe a actuar dentro del *curriculum* de las facultades. En ciertos casos, esos núcleos, por su excelencia misma, lograda a través del esfuerzo personal de un profesor o de un equipo, pueden también deformarse porque crecen aislada y disfuncionalmente. Es así que, con frecuencia, se encuentran facultades que si cultivan bien las matemáticas, les hace falta la física, carecen de una química o de una biología de nivel igualmente alto, volviendo imposible el efecto de interfecundación indispensable para el desarrollo del saber. Cuando se trata de una disciplina más especializada, como la bioquímica de alto nivel, el propio desarrollo de tal núcleo puede resultar dañoso por su aislamiento y disfuncionalidad. En estos casos, tal esfuerzo opera como una "ancilla" dentro de la estrecha estructura de escuelas profesionalistas, conduciendo a un cientificismo que exige de cada estudiante más de lo que sería necesario para la formación profesional común y menos de lo indispensable para una preparación más ambiciosa. Estos núcleos corren a veces el grave peligro de constituirse en meras representaciones nativas de grandes centros científicos ajenos, que sólo tienen sentido para ellos. De este modo, cuando un sector de la universidad alcanza un alto grado de dominio de su especialidad, se corre el riesgo de perderlo para la nación, porque él se estructura como una formación apendicular, dependiente de centros extranjeros de cultivo del mismo campo. Es igualmente impracticable, en estas universidades compartimentadas, realizar las funciones de difusión cultural que imparten. Lo es, igualmente, la realización de programas de capacitación de graduados que faculten el reingreso de los egresados a la universidad para enterarse de los avances de su campo, ya que las cátedras sólo están preparadas para dictar cursos para estudiantes

de cierto año de una carrera. La investigación aplicada a los problemas de productividad y a los programas de estudio de las causas del atraso es también obstaculizada, pues los órganos de cultivo de la ciencia, al modelarse por ideales academicistas que no permiten tratar cuestiones prácticas en nombre de la devoción a la investigación fundamental, tampoco llegan a realizar aquélla.

En estas condiciones, vuélvese también imposible la realización de esfuerzos para crear una cultura nacional auténtica para erradicar los contenidos alienantes que sobrevivieron de la dominación colonial o fueron inducidos a lo largo del periodo de dependencia neocolonial. Nada puede hacer tampoco frente al adoctrinamiento masivo de su sociedad, a través de la prensa, de la radio, de la televisión y del cine, llevado a cabo mediante programas intencionalmente montados para moldear la opinión pública según designios extraños. La misma formación humanística del estudiantado, la configuración de la imagen que tiene del mundo contemporáneo y su información sobre las alternativas de posición frente a los problemas humanos y nacionales, no puede ser cumplida por la universidad. Todo esto significa, en síntesis, que, lo que se supone ganar con la política elitista y de carácter netamente antisocial, se pierde en virtud de constricciones estructurales que sólo admiten una simulación grotesca de los ideales profesados de perfeccionamiento del saber.

VI. TENTATIVAS DE RENOVACIÓN

Como ya se ha expresado, la universidad latinoamericana no se encuentra estancada en la forma tradicional en que cristalizó en las primeras décadas del siglo xx. Por el contrario, ella acusó múltiples cambios producidos por causas tanto internas como externas. Las primeras, debidas a los esfuerzos de renovación institucional de los profesores más disconformes y, sobre todo, a la presión del movimiento estudiantil; las últimas, debidas a influencias innovadoras que le hicieron agregar muchas escuelas a los conjuntos originarios y enriquecieron el contenido de los viejos planes de estudio, con nuevas disciplinas básicas y aplicadas. El panorama de conjunto ya no corresponde, por esto, al modelo estructural descrito anteriormente como peculiar a la universidad tradicional, excepto en aquellos países de la región en los cuales los progresos fueron más lentos en el plano institucional y en el docente.

Esos esfuerzos de renovación, sin embargo, al ejercerse episódicamente, apenas agregaron al antiguo modelo de organización universitaria una serie de apéndices, sin llegar jamás a la médula del sistema, por un cambio de la estructura misma. Algunas de las tentativas de

renovación y de reestructuración, deben, sin embargo, ser examinadas como experiencias concretas que mucho pueden enseñar, sea por los progresos alcanzados a través de ellas, como por los fracasos experimentados a la vez.

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

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

La característica distintiva de las universidades latinoamericanas, generalmente atribuido a la reforma de Córdoba, es el cogobierno, por el cual se instituyó la representación del estudiantado con derecho a voz y a voto en proporciones variables, en los órganos deliberativos de la universidad y de las facultades. Los países en los cuales los estudiantes alcanzaron más alta representación son Argentina, Uruguay, Bolivia, Perú, y más recientemente México, Venezuela y Colombia. En los demás, esta representación es la principal reivindicación estudiantil, objeto de permanente combate junto con los demás objetivos de la reforma.

Gran parte del ideario de Córdoba está hoy superado, tal como la exigencia de aparatosos concursos públicos para el acceso a las cátedras que, si se justificaba en el pasado como forma de imponer procedimientos impersonales de selección de docentes contra el nepotismo catedrático y la política de clientela de los órganos centrales, ya hoy constituye, frecuentemente, un obstáculo a la organización de la carrera del magisterio. Por lo mismo no se justifica más la reivindicación de la no obligatoriedad de asistencia a los cursos, que apenas revelaba un juicio hondamente disconforme sobre las viejas clases magisteriales, en virtud de la naturaleza verbal y retórica de una universidad, en la que predominaban los estudios jurídicos. La reivindicación de exámenes permanentes respondió asimismo a la necesidad, hoy superada, de compeler a los profesores al ejercicio de esta función, a la que frecuentemente se negaban o resistían, prolongando innecesariamente los cursos.

No ocurre lo mismo con otros postulados, como la lucha por el establecimiento de mandatos renovables en las cátedras, una vez que tenía como mira quebrantar el principio, aún vigente en algunos países, de la vitalidad de la cátedra, concebida como una propiedad privada de su titular. Este principio fue y sigue siendo defendido sin perjuicio de la lucha paralela por la libertad docente, o sea por asegurar al profesor el derecho de expresar libremente su pensamiento. También la gratuidad de la enseñanza, que corresponde a ideales de democratización de la universidad, que sólo fueron alcanzados parcialmente, sea a través de éste o de otros procedimientos. La lucha por la autonomía representa una permanente aspiración universitaria siempre negada por la contradicción irreductible entre su voluntad de ser libre y de su dependencia frente al poder estatal que la costeaba. Esta lucha, que todavía hoy prosigue, debe hacerse con conciencia de que, sin perjuicio de las dificultades que implica, la dependencia respecto del Estado como órgano financiador es la mejor, puesto que sus alternativas son la sujeción a las iglesias o al mecenazgo privado.

Otra fuente decisiva de innovaciones de la universidad latinoamericana fue y sigue siendo la lucha de los profesores de ciencias contra el profesorado de estilo tradicional. No pudiendo vender a clientelas privadas su saber científico en matemáticas, física o genética, por ejemplo, necesitan vivir del salario que la universidad les paga. No pudiendo además, reducir sus actividades creativas a los años previos al concurso, deben seguir estudiando e investigando a lo largo de la vida como imperativo de su carrera y no se contentan con una presencia de la universidad de sólo tres a cinco horas semanales.

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

La primera forma de institucionalización de la ciencia en las universidades de institutos catedráticos que se multiplicaron rápidamente, copiando los modelos alemanes y franceses, menos para los que querían y podían hacer investigación original que para los profesores más prestigiosos, que tenían el poder de imponerse a sus universidades para engalanar sus cátedras. Confiados dentro de escuelas profesionalistas, tales institutos crecieron disfuncionales, tendiendo siempre a caer en un cientificismo o a obsolescer con la ausencia del profesor, cuya capacidad aseguraba su existencia.

La otra solución encontrada para integrar en la universidad el nuevo perfil de profesor de alta formación científica o técnica y dispuesto a dedicarse profesionalmente a la universidad, fue la adopción del régimen de tiempo completo. América Latina da todavía los primeros pasos en este sentido, enfrentándose con dificultades para expandirlo, debido a la escasez de recursos, a la poca disposición de los viejos catedráticos a adoptarlo y a la presión que éstos ejercen en el sentido de igualar los salarios de ella y, finalmente, en virtud de la falacia de que la enseñanza profesional sólo puede ser impartida por los que ejerzan la respectiva carrera en las condiciones reales de relación con la clientela.

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

VII. PROGRAMAS DE REFORMA

Sin igualmente significativas algunas experiencias latinoamericanas de reforma estructural de la universidad, aunque todas ellas fracasaran. Tentativas de este tipo se repitieron en diversos países durante y después de la década de 1930 como expresiones de un inconformismo aún más lucido y activo hacia la universidad tradicional y como síntomas de tensiones agudas a que estuvieron sometidas las sociedades y las economías latinoamericanas, frente a la crisis en 1929. En cada uno de estos casos, se hicieron cuidadosos análisis de las deficiencias de la universidad y en base a ellos se establecieron las tareas primordiales para su renovación estructural. Sus objetivos más ambiciosos eran:

1) la creación de condiciones para que la universidad, además de los profesionales liberales, se capacite para formar los altos cuadros culturales de la nación, tal como Francia, por ejemplo, los forma en el College de France o en su Institut;

2) la incorporación del cultivo de las actividades de investigación científica y tecnológica, como fines legítimos en sí mismos y no como actividades de demostración y entrenamiento de la enseñanza profesionalista;

3) la creación de órganos integradores de la vida universitaria que permitiesen superar su compartimentación en escuelas autárquicas, con la consecuente duplicación de esfuerzos e inversiones;

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

Ejemplifican estos esfuerzos renovadores, la creación de la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras, en Brasil, y de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, en Buenos Aires. En los dos casos, sin embargo, los nuevos organismos profesionales, los cuales, aunque elevando el nivel de enseñanza humanística a otras tantas escuelas profesionales, no pudieron ejercer la función integrativa en nombre de la cual habían sido creadas.

Otros proyectos de menos bulto están siendo llevados a cabo en universidades extremadamente precarias. No obstante, ofrecen especial interés por configurar el modelo de organización universitaria propugnado por los norteamericanos para América Latina. El primero de ellos surgió en 1958, en la Universidad de Concepción (Chile). Los que más progresan están todos, en América Central, donde actúan bajo el patronato de la OEA, del BID y de la UNESCO. Lo que tienen todos en común es la implantación de un Departamento de Estudios Generales destinado a impartir una enseñanza correspondiente a la de los primeros años de los Junior Colleges o de los Undergraduated Courses de las universidades norteamericanas. Para eso todos los estudiantes de la universidad son encaminados hacia tales departamentos, donde le brindan un año más de enseñanza general, complementaria de su formación de nivel medio y propedéutica de los cursos profesionales.

En Honduras, esto se logra a través de un Centro Universitario de

Estudios Generales. En Costa Rica, por medio de una Facultad de Ciencias y Letras que imparte cursos introductorios diferenciados por áreas de acuerdo con la orientación profesional que desee seguir posteriormente el estudiante, que se propone asimismo formar maestros secundarios. El ensayo tiene algunos méritos, aunque tenga mayores inconvenientes. Es, en esencia, lo mismo que fue intentado en algunos países latinoamericanos con la creación de los cursos propedéuticos correspondientes a los dos últimos años de liceo impartidos por la universidad misma. Un análisis crítico de estos experimentos demuestra que ellos no se justifican por el hecho de que a la universidad incumbe mejorar la enseñanza de nivel medio y no sustituirla y, además, porque los costos de la educación propedéutica que imparten las facultades son mucho más elevados que el de los liceos, haciendo impracticable su ampliación.

El ensayo centroamericano sitúa estos cursos propedéuticos en el tercer nivel, o sea, después de la graduación liceal. Su adopción sólo se justifica allí donde los cursos medios son de muy bajo nivel y la universidad se desalienta por mejorarlos, prefiriendo asumir ella misma la responsabilidad de brindar una formación mejor a todos los estudiantes.

Hasta ahora, los experimentos en curso dan a estos proyectos el nivel de meros cursos propedéuticos, sin mayores ambiciones. Lo grave, sin embargo, es que parecen tener como presupuesto básico la aceptación por las universidades latinoamericanas que los adoptan, de una posición de dependencia respecto de las universidades-madres norteamericanas, a las que incumbiría siempre proveer los niveles más altos de formación y el personal calificado para investigaciones originales. Quien tenga mayores ambiciones, incluso la modesta ambición de romper un día con el subdesarrollo, debe mirar con especial cuidado estos ensayos de implantación de un nuevo modelo estructural de inspiración extranjera.

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

fuerzos larvales. Allí se contó con recursos humanos y materiales que permitieron aspirar a la creación de una universidad efectivamente capacitada para el entero dominio del saber moderno; para el ejercicio de la función de órgano central de renovación de la universidad brasileña y para el desempeño del papel de agencia de asesoramiento gubernamental en la lucha por el desarrollo autónomo del país.

La experiencia de Brasilia sólo duró cuatro años; cuando daba sus primeros pasos, el golpe militar del 1º de abril de 1964, que sometió al Brasil a una dictadura regresiva, asaltó la universidad y le puso un interventor. La preocupación obsesiva del gobierno militar y de sus agentes para subyugar y controlar una universidad que no comprendían, determinó más tarde la dimisión de todos los profesores que se habían reunido para implantarla. Así se destruyó el proyecto más ambicioso de la intelectualidad brasileña, reduciéndolo a un simulacro de universidad que aguarda su restauración.

Después de 1964 muchas universidades brasileñas, antes hostiles al plan de organización de la Universidad de Brasilia, empezaron a manifestar el propósito de adoptarlo como su proyecto de reestructuración. Naturalmente, no en su integridad sino en formas subalternizadas de implantación de falsos institutos centrales degradados en departamentos de estudios generales y de falsas departamentalizaciones, en un esfuerzo ridículo por atender a lo que les parece ser la exigencia de los norteamericanos para conceder sus disputados financiamientos.

La experiencia está en curso y aún es difícil apreciarla. Quizá algunas de las universidades más ricas alcancen a progresar hacia una estructuración más funcional, inspirada en el modelo; de Brasilia, en caso que se mantengan fieles al patrón original. Es seguro, sin embargo, que las pequeñas universidades provinciales, orientadas en la misma dirección, sólo alcanzarán a crear simulacros de institutos centrales o, lo que es aún peor, imitaciones de los Undergraduated Courses norteamericanos equivalentes a los implantados en Honduras y Nicaragua. Abandonarán así, por un amor al dinero que les costará demasiado caro, la posibilidad de preparar los médicos, abogados, ingenieros que son efectivamente capaces de formar, para atender a las enormes carencias locales. De este modo, en lugar del ejercicio de su función fundamental de universidades regionales, se convertirán en réplicas pretenciosas de modelos foráneos de educación superior que corresponden a otra tradición y que tienen exigencias de funcionamiento que ellas jamás alcanzarán a atender.

Todas estas tentativas de renovación pueden ser agrupadas en tres tendencias principales. La primera de ellas, representada por los esfuerzos autóctonos de modernización debidos a la presión del movi-

miento estudiantil y de los profesores más progresistas, apenas llegó a formularse incipientemente, no madurando, por esto, como un proyecto global de renovación de la universidad y reduciéndose, en la práctica, a esfuerzos dispersos o frustrados de perfeccionamiento. El segundo está representado por las tentativas de inspiración norteamericana de introducción del Departamento de Estudios Generales con las características de sus Undergraduated Courses o de degradación del proyecto de Institutos Centrales a esta misma forma básica. El tercero está representado por los proyectos de implantación de una universidad orgánicamente integrada como una estructura tripartita de Institutos Centrales de Ciencias Físico-Matemáticas, Ciencias Biológicas, Ciencias Humanas, Letras y Artes; y de Facultades Profesionales reagrupadas en grandes campos de aplicación del saber (Ciencias Médicas, Ciencias Agrarias, Ciencias Jurídico-Administrativas, Ingeniería, Arquitectura y Urbanismo y Educación); y de Órganos Complementarios (Biblioteca Central, Editora Universitaria, Estadio, Museo, Teledifusora), con sus respectivos cursos universitarios de bibliotecnia, comunicación de masas, educación física, museología, etcétera.

Ese esquema teórico de universidad procura atender a los siguientes requisitos: Primero, acopiar un cuerpo explícito de alternativas y opciones para el planeamiento de la renovación estructural de sus órganos y la revisión de los procedimientos a través de los cuales ejerce sus funciones. Segundo, actuar como un cuerpo de contrastes para el diagnóstico y la crítica de las estructuras vigentes y para una justa apreciación de las conquistas ya alcanzadas por las universidades latinoamericanas que deben ser preservadas en cualquier futura reforma estructural. Tercero, ofrecer una tabla de valores que permita evaluar la eficacia e importancia de cada proyecto parcial de cambio que la universidad se proponga realizar. Cuarto, movilizar los cuerpos universitarios para un esfuerzo conjugado de reforma, habilitado para contraponer a la universidad real la universidad necesaria y para formular un proyecto específico de transición efectiva de la una o la otra. Quinto, oponer a los proyectos de colonización cultural de América Latina y de perpetuación de su subdesarrollo y dependencia, a través de la modernización refleja, un proyecto propio que llene, en el ámbito universitario, los requisitos fundamentales de desarrollo autónomo de la nación.

Es tal vez necesario advertir que ninguna estructura universitaria es perfecta en sí misma. Por esto, lo máximo que puede pretender un modelo teórico es configurar las aspiraciones presentes, siempre históricas y circunstanciales de nuestra universidad de utopía, fatalmente destinada a revisión por las generaciones venideras. Se puede inclusive

afirmar, que la estructura presente de la universidad latinoamericana no presentaría mayor inconveniente si tuviéramos disponibilidades de recursos para invertir en la enseñanza superior de tal suerte que, a pesar de las duplicaciones, pudiesen volverse eficaces. Un modelo estructural nuevo se impone como una necesidad impostergable precisamente porque nuestras universidades no son capaces de crecer y de perfeccionarse en las condiciones actuales a partir de la estructura vigente, y porque esta estructura sirve más a la perpetuación del *statu quo* que a su cambio. Se impone, además, porque los remiendos que se están haciendo en esta estructura, concretados en programas inducidos desde el exterior, amenazan robustecer aún más su carácter retrógrado, aliviando algunas tensiones y atendiendo a algunas carencias, precisamente para mantener sus características esenciales de universidad elitista y apendicular.

En verdad, el mayor desafío con que nos enfrentamos es el de formular el modelo más capaz de configurar la universidad necesaria para atender las exigencias mínimas del dominio del saber científico, tecnológico y humanístico de nuestro tiempo. La construcción de una universidad con tales características constituye la meta mínima de aspiración intelectual de toda nación que se proponga sobrevivir y evolucionar entre las demás orientando autónomamente su destino y su desarrollo. Es, todavía, una meta demasiado ambiciosa para simulacros de universidad cuyos horizontes de crecimiento no pueden sobrepasar los de una agencia de formación profesional ajustada a las necesidades de la zona en que se insertan y que no llegarán a ser verdaderas universidades, sea cual sea el modelo estructural que adopten.

Sin embargo, aun para estas universidades de menor vuelo, es indispensable la existencia de una verdadera gran universidad en el ámbito de la nación o de la región en que se localizan o de la zona lingüístico-cultural de la que forma parte. Sólo esta presencia permitirá a tales casi-universidades levantar el nivel de eficacia de la enseñanza que imparten, abriendo a sus estudiantes y profesores perspectivas de perfeccionamiento que, de otro modo, sólo podrán lograr en el extranjero. Estas advertencias son indispensables porque la adopción del modelo que proponemos, en el caso de las universidades precarias, sería quizás más dañoso que conveniente, ya que podría llevar a simulaciones y alineaciones por lo menos tan graves como las deformaciones científicista y profesionalista anteriormente apuntadas.

La adopción del sistema tripartita importa, sin embargo, un compromiso y algunos riesgos que deben ser debidamente considerados. El compromiso consiste en las responsabilidades de implantar los Institutos Centrales a través de un esfuerzo previo y criterioso de prepara-

ción al personal que deberá actuar en ellos, asegurándose que logre el más alto nivel. Nada podrá producir mayor decepción que la adopción del sistema de Institutos Centrales en sus características formales si no se consigue alcanzar un patrón de excelencia del personal universitario para el ejercicio de la docencia y el cultivo de la investigación. Éste sería el caso de la universidad que por un simple acto burocrático transfiriera el personal disponible que ocupa las cátedras de los sectores básicos de las facultades a "Institutos Centrales" para componer el cuerpo docente, llamado al ejercicio de las nuevas funciones. Tal simulación sería aún más desastrosa que el mantenimiento de sistemas de escuelas autárquicas que, a pesar de las deficiencias señaladas y de su incapacidad para contribuir a la superación del subdesarrollo, siempre forma profesionales que la sociedad nacional es capaz de utilizar.

La adopción del sistema importa, pues, el compromiso de hacerlo progresivamente a través de etapas, con el doble propósito de elevar especialmente el nivel de calificación del personal docente, en cada paso de la transición, para así ir implantando dentro de la vieja universidad una universidad nueva, capacitada para dominar, cultivar, aplicar y difundir el saber contemporáneo. Estos dos propósitos sólo pueden ser atendidos dentro de los límites prácticos, una vez que ninguna universidad puede pretender dominar y cultivar todos los campos del saber en toda la extensión y profundidad deseables. Frente a esta limitación real compete a la universidad fijar los requisitos fundamentales a que deberá atender en su programa de expansión; asegurarse el dominio mínimo indispensable en todos los campos con objetivos operacionales de enseñanza; y elegir lúcidamente los sectores en que invertirá más personal y equipo para poder ejercer una función creadora científica e intelectual de alto patrón. La elección de estos campos de prioridades, en el cultivo de las ciencias, debe establecerse, siempre que sea posible, atendiendo a los efectos de tales inversiones sobre las actividades productivas y los problemas de desarrollo del país.

VIII. EL DESAFÍO CON QUE NOS ENFRENTAMOS

Los cálculos más moderados del incremento físico de las instituciones de enseñanza superior de América Latina en las próximas décadas indican que ellas crecerán a partir de una matrícula de 800 000 estudiantes de nivel superior en 1965, para alcanzar en el año 2000 un total de 2.1 millones, si no experimentaran más que un incremento meramente vegetativo; a 6.5 millones de estudiantes, en el caso de que

su crecimiento alcance el ya logrado hoy por la Argentina: o a 13.5 millones si llegara a fines del siglo a un desarrollo comparable al de Estados Unidos en 1960. En la primera hipótesis se hará necesario un cuerpo docente de enseñanza superior de 210 000 profesores; en la segunda hipótesis se necesitarán 500 000 y en la tercera, cerca de 900 000. En cualquier caso la universidad latinoamericana enfrentará una gran crisis de crecimiento que, si se deja librada a un desarrollo espontáneo, podrá degradar aún más sus niveles ya precarios de enseñanza o apenas mantenerlos al costo de una contención de la oferta de oportunidades de ingreso a la universidad, lo que sería todavía más grave.

Para evaluar la amplitud de este desafío basta considerar que sólo la hipótesis A, no presenta mayor dificultad para ser cumplida, una vez que la población latinoamericana tuvo un incremento del 2.8% al año entre 1955 y 1965, pero la matrícula total se expandió al 7.2% al año. La hipótesis B, correspondiente a la proyección sobre América Latina de la proporción de estudiantes universitarios existentes a 1965 en Argentina, exigirá ya un enorme esfuerzo intencionalmente inducido. La hipótesis C, correspondiente a la progresión experimentada por Estados Unidos entre 1929 y 1960, es mucho más ambiciosa. Efectivamente, el punto de partida de la sociedad de la economía norteamericana era, ya entonces, mucho más alto, puesto que, en 1929, para una población de 121.8 millones de habitantes contaban con un ingreso bruto de 146.6 billones de dólares y con una renta *per capita* de 1,200 dólares, en tanto que Latinoamérica contaba en 1960 con una población de 204.3 millones de habitantes con un ingreso nacional global de 68.4 billones de dólares y con un ingreso *per capita* de 330.00 dólares (Zimmerman, 1966).

Simultáneamente con los desafíos del crecimiento físico de la universidad y los que involucra la preparación del personal docente, de inversiones en equipo, laboratorios, bibliotecas, edificios, ella tenderá a enfrentar otras tareas fundamentales en el campo de la creatividad científica, intelectual y asistencial. Ese problema crucial es frecuentemente tratado en los términos falaces de una opción entre la ciencia y la tecnología, presentada como inevitable para las naciones pobres que, no teniendo recursos para cultivar las *big sciences*, deberán contentarse con importar sus frutos y sólo cuidar de la enseñanza y la investigación tecnológica. Ésta es una actitud típicamente colonialista que trae implícita una aceptación del atraso presente como una fatalidad contra la cual no se puede combatir. Si el Japón hubiera adoptado esta actitud, que algunos desean imponer en América Latina, seguramente jamás hubiera logrado romper las condiciones de subdesarrollo que pesaban sobre su

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

La ciencia no es un discurso académico sobre el saber y, por esto, sólo puede ser enseñada allí donde se hace ciencia y en el mismo proceso de investigación. Esto tiene una importancia capital para la universidad, porque la advierte para el hecho de que cada investigación tiene virtualidades educativas que es necesario explotar al extremo. Es decir, que las universidades de los países subdesarrollados no sólo deben dedicarse a la investigación por ser ésta indispensable, sino también teniendo en cuenta las virtualidades educativas que ofrece cada investigación, desinteresada o motivada.

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

En la discusión de los problemas de crecimiento de la universidad se maneja con frecuencia otro dilema falaz: el que opone una orientación "democrática" a una orientación "selectivista" en la política de matrículas. De hecho, la universidad tiene compromisos con los dos términos de esa falsa oposición que deben ser atendidos simultánea e integralmente. Así es que debe ampliar al máximo las posibilidades de educación ofrecidas a la juventud, teniendo como mira preparar la fuerza de trabajo masiva de alta calificación que la sociedad requiere para poder vivir y progresar: pero debe, al mismo tiempo, seleccionar de esa masa de estudiantes, según los criterios más objetivos y rigurosos, aquellos jóvenes en los cuales deba hacerse una inversión adicional en virtud de su capacidad o de su laboriosidad, que los hace capaces de alcanzar más altos niveles de saber. La universidad traiciona el cumplimiento de

su función cuando limita los ingresos, simulando elegir desde los primeros pasos a su estudiantado; y también lo traiciona cuando admite masivamente el ingreso, para luego seleccionar los jóvenes de perfil intelectual, desinteresándose de todos los demás. Allí donde existe una masa de jóvenes que terminaron los cursos liceales y que buscan una formación de nivel universitario antes de incorporarse a la fuerza de trabajo nacional, o deseosos de mejorar su posición en ella, corresponde al sistema universitario absorberlos a todos, ofreciendo a cada uno oportunidades de alcanzar el nivel más alto de calificación que sea capaz, en competencia con todos los demás.

Dos ejemplos ilustrativos de actitudes opuestas respecto de este problema nos son dados por las políticas de matrículas de Norteamérica y del Brasil. La primera corresponde a una universidad diversificada y masiva, que ofrece formación superior de todos los niveles, logrando, a un mismo tiempo, elevar al grado universitario la casi totalidad de la fuerza de trabajo de la nueva generación y formar cuadros de la más alta calificación en todos los campos del saber. Lo hace, es cierto, dentro de las contingencias de una sociedad clasista en que los jóvenes de las capas más pobres tienen muchas menos oportunidades de llegar a una formación de alto nivel. Sin embargo, no simula tratar a cada estudiante como un futuro científico de alto patrón. La actitud opuesta es ejemplificable por la política de matrículas impuesta en Brasil por profesores asustados por la amenaza de masificación de la universidad y empeñados en seguir simulando que defienden la calificación de sus estudiantes aunque lo hagan a costa de condenar a la sociedad entera a no contar con los profesionales universitarios indispensables para su desarrollo.

En las universidades latinoamericanas, mantenidas exclusivamente o casi exclusivamente por el Estado, el problema de la democratización de la enseñanza superior o de la selectividad debe ser expresado claramente. En nuestras universidades hay inversión de fondos públicos y la apropiación individual de estos recursos por una minoría. ¿Qué es lo que justifica esta apropiación? En realidad sólo lo explica, aunque no lo justifique, el hecho de que las familias más ricas, contando con recursos para suministrar mejor formación liceal a sus hijos y para mantenerlos mientras disputan las vacantes en la universidad, los habilitan para apropiarse de las inversiones públicas representadas por el costo de formación de cada egresado. A los privilegios existentes se suma, de este modo, el de acumular nuevas "regalías" a quienes ya gozan de muchas ventajas. Como la retribución social de esas inversiones en enseñanza superior sólo se hace indirectamente a través de lo que ella agrega a la productividad nacional, el sistema actúa de manera que la educación superior legitima la estratificación social y ésta perpetúa la estruc-

tura de poder. Lo que es más grave es que por este procedimiento se seleccionan los cuadros superiores de la intelectualidad y del profesorado sobre la estrecha base numérica de una previa tamización económico-social.

IX. PRINCIPIOS RECTORES DE LA NUEVA REFORMA

Todo lo dicho anteriormente demuestra que el carácter de los problemas con que se enfrenta la universidad latinoamericana exige su transformación según un proyecto propio de estructuración que la habilite para el dominio del saber moderno y su aplicación al autoconocimiento de la sociedad nacional y a su desarrollo, que la capacite para enfrentar la ampliación exponencial de sus matrículas y a diversificar ampliamente la gama de formaciones que ha ofrecido hasta ahora. Para alcanzar estos objetivos se impone, previamente, que la universidad latinoamericana se proponga un nuevo modelo estructural y lleve su elaboración al nivel de especificación de un proyecto concreto de transfiguración de toda gran universidad nacional. Sólo armado con este proyecto podrá el movimiento universitario movilizar los elementos más lúcidos y activos de su profesorado y estudiantado hacia un nuevo movimiento de reforma destinado a concretarlo.

Como contribución a la formulación de este modelo se indicarán a continuación algunas directivas generales que deben, a nuestro juicio, orientar la nueva reforma universitaria. Estas directivas presentadas en la forma de principios rectores son la contraparte programática del análisis crítico hecho precedentemente. Ellas no pretenden ser un ideario nuevo que sustituya los valores tradicionales profesados por las universidades, sino indicaciones concretas de objetivos y procedimientos a través de los cuales sea posible realizar aquellos ideales en las condiciones actuales.

Entre las muchas recomendaciones posibles parecen constituir principios fundamentales de la Nueva Reforma, la fidelidad a las siguientes directrices:

I. Responsabilidades de la universidad

1) Las actividades universitarias deben ser enjuiciadas fundamentalmente con respecto a la fidelidad que guardan a los tres principios básicos, que no deben faltar en ninguna universidad que se precie de tal: a) el respeto a los patrones: internacionales de cultivo y de difusión del saber; b) el compromiso activo en la búsqueda de soluciones a los problemas del desarrollo global y autónomo de la sociedad nacional; c) la libertad de manifestación del pensamiento por parte de docentes y

estudiantes que en ninguna circunstancia podrán ser cuestionados, perjudicados o beneficiados en razón de sus convicciones ideológicas o de la defensa de sus ideas.

2) Las actividades de la universidad serán siempre públicas, no admitiéndose formas secretas o reservadas de acción o de investigación. Todos los contratos externos con órganos nacionales e internacionales serán hechos públicos y no se admitirá la obligación de considerar confidenciales los resultados de las investigaciones científicas realizadas por la universidad, excepto cuando se demuestre explícitamente que ello sea necesario al desarrollo nacional autónomo.

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

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

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

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

7) El desafío fundamental con que se enfrenta la universidad latinoamericana es el de superar la espontaneidad vigente, que deberá ser al-

canzado a través de un proyecto propio de crecimiento, desdoblado en programas concretos que fijen las metas que han de ser logradas en los años próximos, en términos de expansión de las matrículas, elevación del nivel de enseñanza, dominio del saber científico y tecnológico contemporáneo, fomento de la capacidad creadora intelectual y científica y asesoramiento de los esfuerzos nacionales de superación del subdesarrollo.

II. *Directrices de la reforma estructural*

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

9) La universidad latinoamericana enfrenta como tarea fundamental, en el plano académico, ascender responsablemente de la condición de establecimientos de tercer nivel de enseñanza al cuarto nivel, mediante la implantación progresiva de programas permanentes de posgraduación en todos los campos del saber. Esta tarea sólo puede ser cumplida por un esfuerzo coordinado de las universidades de cada región y debe tener como objetivo fundamental alcanzar la plena autonomía en el desarrollo cultural de América Latina, dentro de plazos previsibles.

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

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

12) La unidad básica de los institutos centrales y de las facultades dejará de ser la cátedra, pasando a serla el departamento estructurado

como la unidad operativa responsable de la enseñanza, la investigación y la extensión de cada campo autónomo del saber que integre en un solo equipo a todo el personal docente y cuya dirección deberá ser rotativa.

13) Los departamentos coordinarán la utilización de todos los recursos materiales disponibles para el trabajo en su campo y se asociarán unos con otros a fin de asegurar un ejercicio más eficaz de la investigación y de la docencia. Esto se puede alcanzar mediante la creación de centros de investigación, en aquellos casos que requieran estructuras permanentes, o de programas, cuando se trate de actividades eventuales o transitorias.

14) Cada unidad de trabajo de los departamentos, centros y programas debe tener la forma de un proyecto, con indicación precisa de sus objetivos, de su costo y de su plazo de ejecución, a cuyo final sus resultados deberán ser evaluados en un informe especial y su personal auxiliar devuelto a sus antiguas tareas o despedido en el caso de haber sido admitido para su consecución.

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

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

17) Las necesidades de expansión y perfeccionamiento del sistema de enseñanza superior de América Latina aconsejan especialmente la utili-

zación intensiva de estudiantes avanzados para atender tareas de auxiliares docentes, como modo de resarcir a la sociedad por las inversiones de que son beneficiarios y como forma de aprendizaje para los estudiantes de licenciatura y doctorado, que aspiran a ingresar a la carrera docente.

III. *La carrera del magisterio*

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

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

20) El acceso a los primeros cargos de la carrera docente y la promoción en ella, deben corresponder a programas regulares de posgraduación y a la exigencia de ciertos grados, tales como bachiller para la función de instructor, licenciado para la de profesor asistente, maestro para la de profesor adjunto y doctorado para la de profesor asociado.

21) La posición funcional del docente universitario hasta el nivel de profesor asociado debe ser revisada quinquenalmente. A partir de este nivel, la estabilidad sólo debe ser asegurada mediante la obtención del grado de profesor titular a través de concurso con candidatos de fuera de la universidad, en el cual se valorará con seis puntos sobre diez el mérito de las obras publicadas en el campo de la especialidad en que se concursa.

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

IV. *La universidad y el estudiante*

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

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

25) Las organizaciones estudiantiles deben asumir responsabilidades específicas en la administración de los servicios asistenciales y en la distribución de becas de estudios, ya que son las más capacitadas para examinar de manera no burocrática las necesidades económicas que legítimamente deben ser atendidas con recursos públicos, de modo que mejore el rendimiento de la enseñanza y reduzca el costo de la educación superior.

V. *La universidad creadora*

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

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

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

29) El carácter planeado de ese esfuerzo lleva, necesariamente, a opciones que deben ser realizadas por las universidades en cada sociedad o área, respecto de la delimitación de los campos del saber cuyo cultivo se propone ahondar definiendo, en consecuencia, las prioridades a las que deberá atender dentro de un programa concreto de autosuperación y de desarrollo cultural autónomo.

30) Constituyen requisitos mínimos un alto nivel de dominio de todo el acervo científico, tecnológico y humanístico y un programa estratégico de cultivo de ciertas ramas del saber mediante el ejercicio regular de la investigación y de la actividad creadora, tanto pura como aplicada.

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

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

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

VI. *La universidad docente*

34) La universidad debe restringir sus funciones docentes regulares al tercer y cuarto nivel superior, transfiriendo progresivamente a las escuelas medias toda la enseñanza de ese nivel para que pueda ofrecer a la juventud con preparación posliceal, la más amplia gama de formación académica, profesional y técnica. Sólo en el campo de la extensión se pueden admitir cursos universitarios, que no sean de tercer nivel.

35) Las disciplinas impartidas por todos los departamentos que integran los institutos centrales y las facultades serán articuladas en planes

de estudios, graduados para la formación en las diversas carreras profesionales y en programas de secuencia destinados a preparar especialistas, los que tendrán derecho a certificados de aprobación.

36) Los planes de estudio de todas las carreras regulares ofrecidas por la universidad deben comprender un ciclo básico común a todos los estudiantes de cada uno de los campos más generales del saber, al fin del cual se pueda ofrecer a aquél, la oportunidad de optar según sus méritos, por cualquiera de las carreras de orientación académica, profesional o técnica del respectivo campo.

37) Simultáneamente con la ampliación de las modalidades de formación, la universidad debe abreviar sus cursos regulares a través de una delimitación precisa de las obligaciones mínimas que cada estudiante común puede efectivamente cumplir, en el plazo normal de su curso, sin pretensiones enciclopédicas, pero con miras a capacitarlo a ejercer útil y responsablemente ciertas funciones.

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

39) Los estudiantes de los últimos años de cada línea de formación profesional, que revelen alto aprovechamiento y especial aptitud, deberán ser estimulados a proseguir sus estudios como agregados a un departamento, teniendo por objetivo orientarlos a la licenciatura y aun al doctorado, en lugar de que se conformen con la simple graduación.

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

41) Todos los cursos impartidos por la universidad deberán reservar un cierto porcentaje de matrículas abiertas a estudiantes no curriculares que reúnan condiciones para frecuentarlos con provecho, a efectos de actualización o perfeccionamiento.

42) La universidad deberá desarrollar para cada carrera profesional programas especiales de entrenamiento en el servicio, dentro o fuera de sus muros, correspondientes en lo posible, en cuanto a objetivos educa-

cionales y servicio a la comunidad, a aquellos logrados por los cursos médicos con el hospital-escuela.

43) La enseñanza ofrecida por la universidad deberá diversificarse de manera suficientemente amplia a fin de atender simultáneamente a las necesidades de su propio desarrollo, en tanto que centro cultural, y a las necesidades masivas de preparación de la fuerza de trabajo calificada requeridas por la sociedad nacional.

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

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

VII. *La universidad difusora*

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

47) Las actividades de extensión en el plano académico pueden lograr un alto grado de eficacia, mediante dos órdenes de servicios: a) impartiendo amplios programas regulares de especialización y de capacitación profesional que reabran la universidad a sus egresados y les aseguren medios de mantenerse al día con el progreso de su respectivo campo; b) realizando programas especiales de formación intensiva de personal calificado en los campos requeridos por el mercado de trabajo y el desarrollo nacional.

48) En el plano de la investigación y experimentación, las actividades de extensión se ejercen más últimamente a través de la ejecución de

programas de investigación aplicada a los principales sectores productivos de la economía nacional; y de la creación de servicios de experimentación destinados a crear modelos de escuelas, a establecer tipos de rutina educativa y a producir materiales didácticos para los diferentes niveles de enseñanza.

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

VIII. *La universidad y la nación*

50) Los cuerpos académicos tienen responsabilidades políticas indeclinables de defensa del régimen democrático porque ésta es la condición esencial para el ejercicio fecundo y responsable de sus funciones. Esta responsabilidad debe ser ejercida dentro de un ambiente de convivencia libre de todas las orientaciones políticas progresistas de la sociedad. No es admisible que la universidad sea transformada en portavoz de una doctrina, porque le cabe asegurar a todas las corrientes de pensamiento, que tenga *status* académico, voz y expresión dentro de la universidad.

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

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

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

54) Las relaciones externas de la universidad deben ser orientadas por la preocupación permanente de no dejarse arrastrar a programas de modernización refleja, por cuanto éstos, aunque puedan proporcionar alguna eficiencia marginal a los servicios universitarios y dar lugar a algún progreso, a la larga la condenan globalmente a operar —junto con su propio pueblo— como un instrumento de enajenación y, consecuentemente, de perpetuación del atraso y de la dependencia nacional.