



Retomando los principios de la Reforma de 1918, durante ese periodo se logró una singular cohesión entre los protagonistas de la vida académica en torno a la idea de una universidad comprometida con su sociedad. Al mismo tiempo, ellos percibieron que la mejor manera de ejercer ese compromiso era promoviendo una enseñanza, una investigación y una extensión de calidad.

Como la esencia misma de la actividad universitaria es el cambio, siempre resulta oportuno regresar a las fuentes que inspiraron las transformaciones del pasado. No pocas veces la historia encierra la clave de lo que las instituciones son en el presente y, sobre todo, ofrece una privilegiada visión de lo que pueden llegar a ser en el futuro. Resulta innegable que son muchos los cambios sociales e institucionales que se han producido en los 35 años transcurridos desde la publicación del libro. Es evidente que el contexto en que se desarrolla la universidad actual es muy diferente del de entonces. Sin embargo, la lectura de este libro nos plantea una manera de concebir los mismos problemas que nos afectan, que no son sino las cuestiones permanentes de una universidad: qué enseñar, a quiénes, cómo, para qué hacerlo. El mejor homenaje que hoy podemos rendir a los constructores de esa universidad que tanto decimos respetar es emprender esta peregrinación a las fuentes a la que nos invita el libro de Risieri Frondizi, realizar la visita intelectual que nos propone hacer a la universidad de entonces, la de siempre. Nos guía uno de nuestros grandes intelectuales, que integra la extensa nómina de descolantes personalidades que generó esta institución, referencia insoslayable en la construcción de la cultura argentina.

Guillermo Jaim Etcheverry
Rector, Universidad de Buenos Aires


eudeba
www.eudeba.com.ar

ISBN 950-23-1385-2



9 789502 313856



RISIERI FRONDIZI

Prólogo de Guillermo Jaim Etcheverry

LA UNIVERSIDAD EN UN MUNDO DE TENSIONES

Misión de las universidades en América Latina


eudeba

RISIERI FRONDIZI

Prólogo de Guillermo Jaim Etcheverry

**LA UNIVERSIDAD
EN UN MUNDO
DE TENSIONES**

Misión de las universidades en América Latina

 *Eudeba*

Fronidzi, Risieri

La universidad en un mundo de tensiones : misión de las universidades en América Latina - 1a. ed. - Buenos Aires : Eudeba, 2005.

360 p. ; 23x16 cm (Biblioteca de América)

ISBN 950-23-1385-2

I. Educación Superior-América Latina I. Título
CDD 378.4980



Eudeba

Universidad de Buenos Aires

1ª edición: Paidós, 1971

1ª edición en Eudeba: abril de 2005

© 2005

Editorial Universitaria de Buenos Aires

Sociedad de Economía Mixta

Av. Rivadavia 1571/73 (1033) Ciudad de Buenos Aires

Tel: 4383-8025 / Fax: 4383-2202

www.eudeba.com.ar

Fotografías de tapa y contratapa: Grete Stern, 1961.

Diseño de tapa: *Silvina Simondet*

Diseño de interior: *Félix C. Lucas*

ISBN 950-23-1385-2

Impreso en Argentina.

Hecho el depósito que establece la ley 11.723



No se permite la reproducción total o parcial de este libro, ni su almacenamiento en un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, electrónico, mecánico, fotocopia u otros métodos, sin el permiso previo del editor.

A mis hijos,
Josefina Isabel y Carlos Alberto,
y a los estudiantes
que luchan por reformar
la universidad
y ponerla al servicio
del país.

ÍNDICE

PRÓLOGO A LA PRESENTE EDICIÓN:	
PEREGRINACIÓN A LAS FUENTES, <i>por Guillermo Jaím Etcheverry</i>	9
PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	19
1. Los males de la universidad, p. 20; 2. Los enemigos de la Reforma, p. 27; 3. Los intentos de reforma. Sus aciertos y fra- casos, p. 29.	
I. MISIÓN CULTURAL	
1. Misiones específicas de la universidad, p. 47; 2. Formación cultural, p. 49; 3. ¿Cuál es el punto de partida?, p. 53; 4. Esencialismo y existencialismo educativos, p. 54; 5. La doctrina de Jacques Maritain, p. 60; 6. La teoría progresista, p. 68; 7. La educación como desarrollo integral de la personalidad, p. 75; 8. Consecuencias prácticas de las tres doctrinas, p. 87; 9. Formación cultural y desarrollo tecnológico, p. 91; 10. ¿Qué, cuándo y cómo enseñar?, p. 94; 11. ¿Cuándo deben ofrecerse los cursos de forma- ción cultural?, p. 96; 12. ¿Cuántos cursos?, p. 103; 13. ¿Qué enseñar?, p. 103; 14. ¿Cómo enseñar?, p. 110; 15. Evaluación de lo enseñado: los exámenes, p. 115; 16. ¿Examen oral o escrito?, p. 117; 17. Formación de la conciencia moral y la responsabilidad social, p. 125; 18. Formación cultural fuera de clase, p. 131.	
II. INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA	
1. Preservación y creación, p. 135; 2. ¿Es la investigación tarea de la universidad?, p. 141; 3. ¿Por qué se debe incrementar la investigación científica?, p. 146; 4. Causas del bajo nivel científi- co en nuestras universidades, p. 150; 5. ¿Cómo acrecentar la investigación científica?, p. 153; 6. La dedicación exclusiva, p. 156; 7. Formación de investigadores, p. 162; 8. Institutos de investigación, p. 165; 9. Investigación y docencia, p. 170.	

III. FORMACIÓN DE PROFESIONALES

1. Universidad y profesionalismo, p. 175; 2. Profesión y ciencia, p. 184; 3. ¿Qué profesionales debe formar la universidad?, p. 187; 4. Carreras de nivel medio, p. 193; 5. ¿Cuáles son las necesidades del país?, p. 197; 6. La formación profesional y el problema del ingreso, p. 202; 7. Recomendaciones sobre el ingreso, p. 208; 8. Departamento de Orientación Vocacional, p. 213; 9. Cursos de capacitación, p. 217; 10. Deserción, p. 223; 11. Pérdida de talentos juveniles, p. 227; 12. La enseñanza profesional, p. 230; 13. Reentrenamiento de graduados, p. 236; 14. Éxodo de profesionales, p. 238.

IV. MISIÓN SOCIAL

1. Sentido dinámico de la misión social, p. 247; 2. Universidad y sociedad, p. 249; 3. Formación de la conciencia social de los profesionales, p. 254; 4. Estudio de los problemas nacionales, p. 259; 5. Estudio global y planeamiento, p. 269; 6. Formación de dirigentes, p. 275; 7. La universidad como fuerza orientadora del país, p. 278.

V. LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

1. Autonomía universitaria y dictadura política, p. 287; 2. La noción de autonomía, p. 290; 3. ¿Por qué deben ser autónomas las universidades?, p. 299; 4. ¿A qué se deben las restricciones a la autonomía?, p. 302; 5. Autonomía y responsabilidad, p. 306; 6. Intervención, p. 307; 7. Defensa de la autonomía, p. 311; 8. Libertad de cátedra, p. 313; 9. Límites de la libertad académica, p. 318.

BIBLIOGRAFÍA 323

PRÓLOGO A LA PRESENTE EDICIÓN: PEREGRINACIÓN A LAS FUENTES

Es indudable que, en la rica y accidentada historia contemporánea de la Universidad de Buenos Aires, la década comprendida entre 1956 y 1966 surge como una de sus etapas más fecundas. No es casual que, cuando se habla de la UBA, se haga referencia a la “universidad de los 60” o a la “universidad de Risieri”, con inocultable nostalgia. Es que el periodo durante el cual el rector Risieri Frondizi condujo los destinos de la institución —acompañado por un Consejo Superior integrado por destacados decanos, profesores, graduados y estudiantes— fue pródigo en concepciones originales acerca de los elementos que deberían conformar una universidad en transformación. Ese proyecto generó creaciones que siguen vigentes y que, preciso es mencionarlo, se concretaron bajo las mismas normas estatutarias que aún nos rigen, lo cual subraya la influencia de las personas en el proceso de cambio.

Retomando los principios de la Reforma de 1918, durante ese periodo se logró una singular cohesión entre los protagonistas de la vida académica en torno a la idea de una universidad comprometida con su sociedad. Al mismo tiempo, ellos percibieron que la mejor manera de ejercer ese compromiso era promoviendo una enseñanza, una investigación y una extensión de calidad.

Como la esencia misma de la actividad universitaria es el cambio, siempre resulta oportuno regresar a las fuentes que inspiraron las transformaciones del pasado. No pocas veces la historia encierra la clave de lo que las instituciones son en el presente y, sobre todo, ofrece una privilegiada visión de lo que pueden llegar a ser en el futuro. Para volver la mirada a nuestros orígenes, impulsamos hace un tiempo la reedición de la *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, obra imprescindible escrita por Tulio Halperin Donghi en 1962 y que abarca el período 1821-1960.

Ahora, hemos considerado oportuno promover la reedición de otro libro fundamental, escrito por el rector Risieri Frondizi. Con la perspectiva que le dio el tiempo transcurrido luego de cumplido su período al frente de la UBA entre 1957 y 1962 –durante el que se puso en marcha la comentada experiencia de transformación institucional clausurada abruptamente en 1966 con la “Noche de los Bastones Largos”–, Frondizi expuso su visión de la misión de las universidades en América Latina en *La Universidad en un mundo de tensiones*, libro escrito en 1970. En él formula un sólido planteo conceptual acerca de nuestras universidades, indudablemente influido por su experiencia al frente de la UBA, una de las más importantes de América Latina. Como queda reflejado en estas páginas, su actividad en otros ámbitos académicos contribuyó a la profundidad y riqueza de sus concepciones. Combinación sabiamente dosificada de teoría, testimonio y propuesta, el libro de Frondizi nos llama a la reflexión acerca de la importancia de elegir entre los caminos que se nos abren en un momento decisivo –como lo son todos– de nuestra universidad.

Resulta innegable que son muchos los cambios sociales e institucionales que se han producido en los 35 años transcurridos desde la publicación del libro. Es evidente que el contexto en que se desarrolla la universidad actual es muy diferente del de entonces. Sin embargo, la lectura de este libro nos plantea una manera de concebir los mismos problemas que nos afectan, que no son sino las cuestiones permanentes de una universidad: qué enseñar, a quiénes, cómo, para qué hacerlo. Frondizi resume muy bien el desafío en su prólogo cuando dice:

“La tesis central de la obra es que nuestras universidades deben convertirse en uno de los factores principales de transformación radical de las anticuadas estructuras económicas, sociales, políticas y culturales de nuestra América. Para que esto sea posible deben antes experimentar un cambio interior, intenso y profundo. Renovar los fines, modernizar los métodos de enseñanza, impulsar la investigación científica, desechar viejos hábitos y actitudes, elevar su rendimiento y cambiar sus estructuras arcaicas. Y, ante todo, aprender a auscultar las necesidades del contorno social y ponerse a su servicio”.

Estas aspiraciones, de indudable actualidad, describen la tarea pendiente. Por eso resulta apasionante recorrer en estas páginas la naturaleza de los intentos que se realizaron para concretar esos objetivos; advertir las dificultades que se enfrentaron; celebrar los logros que se obtuvieron.

Tal vez lo que surja como distintivo de esa época sea la existencia de una genuina preocupación compartida por la institución. Más allá de ideologías políticas o de pertenencias partidarias, la actuación de quienes entonces asumieron la grave responsabilidad de la transformación parece, al menos a la distancia, surgida de una suerte de compañerismo universitario. Esta complicidad de raigambre académica hacía posible el diálogo entre personas de las más opuestas posiciones, que no intentaban destruirse mutuamente sino que buscaban encontrar un terreno común. También resulta evidente la importancia que los sectores progresistas o reformadores asignaban entonces a la cultura, a la reflexión, al rigor intelectual, a la prudencia, al análisis crítico de otras experiencias. Todos éstos eran considerados ingredientes esenciales para impulsar los cambios. La práctica política era la concreción de un serio y exigente trabajo de elaboración intelectual, realizado en común.

Se han escrito muchas páginas –estudios académicos, ensayos periodísticos, reconstrucciones históricas– acerca de la experiencia de nuestra universidad en la década de 1960. Uno de los más interesantes aportes recientes a esa historia colectiva es el volumen testimonial *La construcción de lo posible*, compilado por Catalina Rotunno y Eduardo Díaz de Guíjarro (Libros del Zorzal, 2003).

Pero nada mejor que volver a las fuentes originales, acercándonos al pensamiento de Risieri Frondizi, uno de los protagonistas centrales de esos años. Sus reflexiones sagaces y profundas nos estimulan a repensar los problemas actuales. Seguramente nos impulsarán también a aproximarnos a muchos de quienes actuaron entonces, y que aún están entre nosotros, en busca de opinión y consejo.

El mejor homenaje que hoy podemos rendir a los constructores de esa universidad que tanto decimos respetar es emprender esta peregrinación a las fuentes a la que nos invita el libro de Risieri Frondizi, realizar la visita intelectual que nos propone hacer a la universidad de entonces, la de siempre. Nos guía uno de nuestros grandes intelectuales, que integra la extensa nómina de descoltantes personalidades que generó esta institución, referencia insoslayable en la construcción de la cultura argentina.

Guillermo Jaim Etcheverry
Rector, Universidad de Buenos Aires

PRÓLOGO

Esta obra no es el resultado de una necesidad teórica o de una preocupación académica. No se trata, tampoco, de un estudio descriptivo de lo que ocurre en las universidades latinoamericanas. Es, más bien, un diagnóstico. El diagnóstico de un mal que reclama medidas urgentes y drásticas, como las que se proponen en la obra.

Este mal se nos revela de muchos modos. Examinaremos sus distintas manifestaciones y causas en el cuerpo de este estudio. Si bien es crónico, adquiere en épocas de crisis mayor significación. Se siente entonces una necesidad más intensa de combatirlo.

La actual rebelión estudiantil, con su diversidad de motivos y causas, revela la insatisfacción que reina en nuestras universidades. En algunos países la protesta es sorda por razones circunstanciales, pero el espíritu de rebelión no es menos intenso. Igualmente intensa es la insatisfacción entre los profesores progresistas.

El mal no es de la universidad sino del país. La universidad refleja lo que ocurre en la nación, porque forma parte de ella. Todos nuestros países —unos más que otros— necesitan una reforma radical. Un cambio profundo de las estructuras

económico-sociales. La universidad puede contribuir a dicho cambio; debe hacerlo. Y participar luego activamente en el vigoroso proceso de reconstrucción. La universidad no cumple con su misión si no se convierte en uno de los factores principales de aceleración del cambio.

Pero la universidad actual no está en condiciones de poder cumplir con esa misión. Primero se la debe reformar, total y profundamente. El propósito de este libro es indicar por qué se la debe reformar, en qué dirección y cómo se puede lograr el objetivo.

La reforma es hoy necesaria e inevitable. El peligro es que degenera en un mero cambio de nombres, o que se la encare con apresuramiento y sin comprender la complejidad del problema. En ambos casos se malogrará una excelente oportunidad para ir al fondo de la cuestión. Grave daño ocasiona a la universidad quien malgasta una oportunidad de reforma profunda por falta de conocimiento, por improvisación o mala fe.

No tiene sentido reformar por simple afán de cambiar lo existente. Sólo el desconocimiento de los complejos problemas que encierra la universidad y su funcionamiento puede inducir a personas sin experiencia a improvisar reformas que se malogren antes de ser llevados a la práctica. Reformas de este tipo sirven tan sólo para crear escepticismo en los grupos que la desean, y alentar a los que se empeñan en mantener las cosas como están. Ante la falta de méritos propios hay quienes se condecoran con los fracasos del adversario. Cabe recordar, por otra parte, que no importa cuán mala sea una universidad; siempre existe la posibilidad de empeorarla.

Cada universidad debe encarar la reforma por sí misma. En cada lugar adquirirá una fisonomía distinta. En ninguna parte podrá ser la obra de una persona o de un grupo reducido. No basta sentir la necesidad de un cambio radical; es menester examinar las alternativas sin apresuramiento y conocer el problema en la diversidad de sus facetas. También es imprescindible ser capaz de evaluar los medios con que se cuenta para iniciar y mantener la reforma.

Esta obra aspira a ayudar a los estudiantes y profesores que sienten la necesidad de una reforma, a encarar seriamente el

cambio radical de rumbo de la universidad y de sus estructuras. Si bien no surgió de una necesidad teórica, no hay *praxis* sin *teoría*. Más aún, la teoría debe preceder a la acción para que ésta no se convierta en un mero andar sin ir a ninguna parte. Las ideas que aquí se proponen son resultado de una prolongada preocupación teórica y de una larga experiencia del autor, como estudiante y profesor en varias universidades latinoamericanas, europeas y norteamericanas. Recoge, además, la experiencia de varios años de intensa labor directiva, como decano y rector. Teoría y práctica van unidas en esta obra, como debe ocurrir en toda labor educativa.

El modelo de universidad que se propone no está plenamente realizado en ninguna universidad latinoamericana. Creemos que es realizable y que conviene que se lo lleve a la práctica. Por otra parte, es un ideal universitario forjado sobre la realidad latinoamericana, y no el producto de la fantasía o la copia de algo que no encaja en nuestro hecho sociocultural.

Los problemas que debe enfrentar una obra de esta naturaleza son complejos y de variada naturaleza y jerarquía. El autor se esforzó por reducir tal complejidad a esquemas sencillos que guíen al lector y no lo confundan o desorienten. Y señalarle prioridades en la maraña de problemas. Se buscó deliberadamente claridad conceptual y de expresión y no se recargó la obra con datos innecesarios, incluidos por mero afán erudito. La información debe estar al servicio de una idea; por sí misma, es ripio que sirve de lastre a la inteligencia.

Cuando el problema lo requiere, se muestran las alternativas y ventajas de uno y otro modo de resolverlo, sin ocultar las preferencias ni silenciar los motivos.

La tesis central de la obra es que nuestras universidades deben convertirse en uno de los factores principales de transformación radical de las anticuadas estructuras económicas, sociales, políticas y culturales de nuestra América. Para que esto sea posible deben antes experimentar un cambio interior intenso y profundo. Renovar los fines, modernizar los métodos de enseñanza, impulsar la investigación científica, desechar viejos hábitos y actitudes, elevar su rendimiento y cambiar sus estructuras arcaicas. Y, ante todo, aprender a auscultar las necesidades del contorno social y ponerse a su servicio.

Como se podrá advertir, no nos guía un espíritu de remendón. La reforma debe ser total y profunda, aunque hay que aprovechar lo ya logrado. Se trata de impulsar a la institución, no de perturbar su marcha. De reorientarla, no de detenerla.

La universidad es un organismo vivo y la reforma ofrece, por consiguiente, serias dificultades. Si un edificio es inadecuado, se lo puede modificar; aun se lo puede destruir por completo y construir otro sobre sus ruinas. Con la universidad no ocurre lo mismo. El organismo universitario tiene que seguir viviendo; los cambios se deben realizar sobre la marcha.

Se puede modificar su dirección, fortalecer ciertos órganos, ampliar la función de otros. Lo que no se puede es aniquilar el organismo con afán de mejorarlo.

La reforma que aquí se propone es global y orgánica. Sus distintos aspectos adquieren sentido en función del todo. Algunos cambios que se indican fueron ya encarados en universidades de nuestra América. Otros podrán intentarse aisladamente. Cabe introducir una reforma pedagógica, por ejemplo, que ha de mejorar, sin duda, el nivel de la enseñanza. Se debe comprender, sin embargo, que tal reforma es un medio, y que un medio puede estar al servicio de buenos o malos fines. Lo mismo ocurre con la racionalización administrativa, el incremento de la investigación científica, los cambios estructurales y de gobierno. *Al servicio de qué y de quiénes esté la universidad*; eso es lo que cuenta.

Por otra parte, no se trata de introducir cambios para que las cosas queden como están. Hay reformas que alivian la tensión e impiden otras más hondas y duraderas. La que propiciamos es profunda y se refiere a las estructuras básicas de la universidad y de su contorno social.

A quienes estén impacientes por realizar el cambio sin advertir las dificultades, les resultará tedioso entrar en consideraciones referentes a la enseñanza, la investigación científica y otros temas similares. Pero sin ese previo esclarecimiento, cualquier reforma se derramará en un mar de infecundas buenas intenciones.

Para ayudar al lector que desee proseguir el estudio de los problemas aquí examinados se agrega una extensa bibliografía, escogida y clasificada, con indicación del contenido y calidad de cada obra.

Muchos son los amigos y colegas que han leído parte de los originales y me ayudaron con información y sugerencias. Agradezco a todos ellos su valiosa colaboración, y a mi esposa por haber tomado a su cargo la preparación de los manuscritos para la imprenta. Asumo, desde luego, la responsabilidad total del contenido de la obra. Ojalá que ayude a estudiantes y profesores en su esfuerzo por modernizar la universidad y ponerla al servicio del país.

R. F.

Buenos Aires, 27 de agosto de 1970.

INTRODUCCIÓN

Las cosas no pueden continuar como hasta ahora. En América Latina sobrevendrá un cambio radical que puede ser violento o el resultado de un proceso de aceleración. ¿Qué debe hacer la universidad? ¿Ser agente o espectador? ¿Debe mantenerse ajena a lo que ocurre a su alrededor y continuar trabajando rutinariamente en bibliotecas y laboratorios? ¿O, por el contrario, debe participar activamente en el proceso de cambio?

A lo largo de toda América, los universitarios —profesores, graduados y estudiantes— tienen que preguntarse cuál es su deber en esta encrucijada y no dejarse arrastrar por la rutina y la indiferencia.

Salvo momentos de excepción, la universidad latinoamericana ha servido escasamente a la sociedad que la mantiene. Se continúa malgastando enormes sumas de dinero y esfuerzo. La universidad es estéril porque no ha logrado aún el maridaje de la ciencia y la técnica con las necesidades del país. No sólo la institución es estéril, sino que los profesores, salvo escasas excepciones, no engendran hijos —discípulos— capaces de mantener la continuidad del saber, sino profesionales sin conciencia ni responsabilidad social, apresurados por lograr los réditos del esfuerzo realizado en la etapa estudiantil.

El rápido desarrollo científico y tecnológico permitió a muchos países aventar el hambre, la miseria y la enfermedad. En amplias zonas de nuestra América, en cambio, sólo sirvió para hacer más lucrativa la explotación de las clases trabajadoras y estabilizar técnicamente la injusticia social.

1. Los males de la universidad

El mayor defecto de las instituciones que se hallan en países de bajos recursos y que necesitan desarrollarse rápidamente en todos los ámbitos es que malgastan dinero y esfuerzo en tareas improductivas, tanto para el saber como para la economía. A esta categoría pertenecen los dos primeros males que señalaremos.

Cabe indicar un mal anterior a los sugeridos y que, al mismo tiempo, comprende a todos. Es la falta de conciencia de que nuestras universidades no cumplen con las misiones que les corresponden. Esta ignorancia ha mantenido a nuestras instituciones en la rutina tradicional. De ahí que parezcan condenadas a marchar sin rumbo.

Quien no advierta los defectos jamás logrará corregirlos. El punto de partida es, pues, tomar conciencia de esos males, estudiar luego sus causas y llegar a los remedios adecuados.

Nuestras universidades no responden a las necesidades de la comunidad en la que viven. Se formaron por aluvión de arrastre, sin conciencia de la dirección del crecimiento. Surgieron para formar una pequeña *élite* oligárquica. Cuando el número de alumnos se duplicó y triplicó, no cambiaron de estructura ni de rumbo. En pleno siglo XX, la universidad mantiene sus estructuras coloniales y sigue formando profesionales que el medio no necesita.

Desde el siglo pasado las profesiones clásicas fueron las de abogado, médico e ingeniero. El desarrollo de la ciencia y la tecnología, por una parte, y el proceso de industrialización e incremento demográfico, por otra, exigían que la universidad se reorientara. Sin embargo, aun en la actualidad, el número de estudiantes de las facultades de Derecho, el monto de sus presupuestos y el lugar de preeminencia que tienen frente a las

facultades de Ciencias, por ejemplo, revela que se sigue viviendo en el siglo pasado.

De 1962 a 1965 se graduaron en la Universidad de Buenos Aires 6 licenciados en Geología y 1.860 abogados. En las demás universidades argentinas la proporción fue igual o peor, pues la mayoría carece de estudios de geología y todas, salvo dos, tienen Facultad de Derecho. En 1965 la Universidad de La Plata tenía 19.076 estudiantes en la Facultad de Derecho y 1.462 en la de Veterinaria. Dicha universidad, como es sabido, se encuentra en la zona ganadera más importante de América Latina. El número de alumnos puede inducir a error; los graduados fueron tan sólo 62 veterinarios, varios de ellos extranjeros.

En el mismo año se graduaron en la Universidad Central de Venezuela 3 estudiantes en Ingeniería de Petróleo y 349 en Derecho. Y sobre un total de 144 graduados en la Universidad Autónoma de Honduras, 51 fueron abogados. ¿Puede un país como Honduras solucionar sus dramáticos problemas sanitarios, educativos, económicos y de vivienda e impulsar su producción agrícola si la universidad sólo contribuye con abogados?

Las cifras en los demás países son similares. La relación abogado-científico, o abogado-ingeniero electrónico, es uno de los mejores índices para advertir el grado de desarrollo de una universidad y de un país. En la Universidad de Honduras se graduaron 51 estudiantes de abogacía y ninguno de Ciencias Físicas; el mismo año, en la Universidad de Buenos Aires, 486 en abogacía y 166 en Ciencias Físicas; en Estados Unidos, 14.251 en Derecho, 25.222 en Ciencias Físicas y 25.554 en Ciencias Matemáticas.¹ En nuestro país la *ratio* abogado-físico revela las diferencias de grado de desarrollo de las diversas universidades y en la misma institución muestra los esfuerzos para superar la estructura universitaria colonial, como ocurrió en la Universidad de Buenos Aires a partir de 1958.

1. Las cifras se tomaron del *Censo Universitario Latinoamericano* (Unión de Universidades de América Latina, México D.F., 1967) pp. 32 y 427. Las de Estados Unidos, de la obra *Earned Degrees Conferred, 1965-66* (Washington, D.C., 1968) publicada por el Department of Health, Education and Welfare. Cf. p. 8.

Todo el mundo, incluyendo a los abogados, sabe que nuestros países precisan cada vez más científicos y técnicos y menos abogados. El proceso de desarrollo industrial y económico se retarda, sin embargo, porque la universidad no forma los profesionales que este proceso requiere.

Mantener una estructura anticuada significa malgastar dinero en formar profesionales que la comunidad no necesita y en dejar de formar los que necesita. El mal es más grave aún pues se daña no sólo a la comunidad, sino también a cada estudiante que prosigue una carrera estéril. Después de muchos sacrificios, el graduado adquirirá una profesión que no podrá ejercer cabalmente por haberse creado un proletariado abogadil, como ocurre actualmente en Buenos Aires y otras grandes ciudades de nuestra América. En algunos casos, la frustración se produce durante la carrera y muchos estudiantes abandonan la universidad, yendo a engrosar el ejército de resentidos sociales por culpa de una institución que se desentiende de los requerimientos del medio.

El segundo mal de la universidad latinoamericana significa igualmente despilfarro de los recursos. Se refiere al escaso número de graduados en relación a los estudiantes que ingresan y al dinero que se invierte. Las cifras son realmente aterradoras. Si bien trataremos este tema en el capítulo III, § 10, es necesario que se tenga, desde un comienzo, una idea clara sobre la gravedad del mal.

En América Latina se gradúan del 5% al 15% de los estudiantes que ingresan; el resto queda en el camino para engrosar un ejército de fracasados. En la mayoría de los casos no son ellos los culpables de lo que ocurre. Estructuras socioeconómicas injustas, falta de atención de la universidad, mala formación de la enseñanza media y otros errores que pueden y deben corregirse privan al país de los profesionales que necesita y crean frustraciones a miles de jóvenes deseosos de adquirir una educación superior.

La deserción universitaria es muy grave, pues quien llega a la universidad es ya un privilegiado. La mayor mortalidad se produce en la enseñanza primaria y secundaria. Y dentro de la primaria, en primer grado. En nuestra capital, el 14,66% de los niños abandonan sus estudios en primer grado, y, en el noroeste

del país, la cifra alcanza al 25,79%. Mucho más elevada es en otras naciones de América de menos desarrollo sociocultural.

La representación gráfica del rendimiento escolar en América Latina, a partir del primer grado hasta la graduación universitaria, tiene la forma de una pirámide, de perfil muy agudo, que termina en una aguja. Esa imagen gráfica parecería representar simbólicamente las dificultades que existen para llegar a la cima, pero ellas no derivan de la incapacidad de nuestros jóvenes; son el resultado de una profunda injusticia social que es imprescindible reparar.

La gravedad de lo que acontece se pone más de manifiesto si se recuerda que en los Estados Unidos se gradúa más del 50% de quienes ingresan. En algunas carreras de ingreso fijo, como ocurre en las Escuelas de Medicina y Odontología, el porcentaje se eleva al 90%. En las universidades soviéticas el porcentaje general de graduación es mayor que el norteamericano. El problema desborda toda cuestión ideológica. Es algo que atañe a la responsabilidad de quienes gobiernan nuestras universidades. Sé por experiencia personal que unas pocas medidas atinadas producen efectos muy beneficiosos.

Al hacerme cargo del Rectorado en 1957, el porcentaje de graduados era muy bajo y se logró elevarlo al doble en cinco años, a pesar de la mayor exigencia en los exámenes. Los cursos preparatorios, el examen de ingreso, las becas, la labor de orientación vocacional y otras medidas, produjeron el efecto deseado. El incremento no fue sólo cuantitativo; también mejoró la calidad de los graduados.

El mal es muy antiguo y no se cura con plegarias. Hay que enfrentarlo con espíritu realista, imaginación y energía. Lo que ocurre actualmente es una estafa a los esfuerzos de quienes sostienen la universidad, sea con dinero derivado de los impuestos o con trabajo, sufrimiento y sacrificio, como sucede con las clases de bajo ingreso. Según las estadísticas oficiales del Consejo de Rectores de las universidades nacionales, el porcentaje de graduados en las universidades argentinas bajó al 5,7 en 1969.

No es menos alarmante la situación de las tradicionales funciones específicas de la universidad: misión cultural, investigación científica y formación profesional.

En la formación cultural de los estudiantes se advierten deficiencias de todo orden. En algunos casos no existe el menor deseo de atender esa necesidad, como ocurre en las escuelas profesionales (Medicina, Odontología e Ingeniería). En otros casos falta un propósito claro de lo que se debe hacer y el cumplimiento suele ser deficiente. El mayor defecto corresponde al simple acopio de información sin atender al aspecto formativo de la personalidad total del estudiante. El ideal de muchos profesores es convertir al alumno en una enciclopedia y, desgraciadamente, ese propósito se obtiene en algunos casos. Es el recitador de fechas, estadísticas, clasificaciones y opiniones de todo el mundo sobre todas las cosas. Pero él no tiene opinión sobre nada. Esto, que se refiere a la cultura general, adquiere proporciones grotescas en literatura y filosofía. Hace años escribimos que nuestro universitario "es inculto porque sabe muchas cosas". La información funciona como ripio del espíritu. Los cambios en este punto deben comprender los objetivos educativos, los contenidos y los métodos de enseñanza.

Nuestras universidades no forman, como vimos, los profesionales que la comunidad necesita. La mayoría de los que logran graduarse carecen de un nivel profesional a la altura de los tiempos. Hay, desde luego, excepciones; los médicos representan el mayor porcentaje de ellas.

Las razones del bajo nivel profesional se deben buscar en los métodos de enseñanza. Se atiende más a la información que a la formación de la capacidad para enfrentar situaciones nuevas. La creación de capacidad, espíritu crítico, imaginación creadora no parecen ser los objetivos de nuestras universidades. La capacidad se crea por el ejercicio. La falta de ejercicio "atrofia" el cerebro. La tradicional enseñanza de la anatomía descriptiva, el aprendizaje de los artículos del Código Civil, Comercial o Penal, la memorización de los acuerdos internacionales, la repetición de demostraciones dadas por el profesor, son símbolos de una enseñanza tan anticuada como perjudicial. A la reforma que tienda a incrementar el número de profesionales debe acompañar otra que asegure la competencia de esos graduados para las tareas que deberán desempeñar en la comunidad.

No están mejor nuestras universidades en el orden de la investigación científica. Si se juzgara la situación por el número de institutos científicos, la impresión sería muy distinta. Conocemos y admiramos muchos de estos institutos. La admiración se debe justamente a que realizan una labor creadora y de formación de investigadores en un medio poco propicio y en competencia con instituciones de nombre similar, pero que prestan más atención a las relaciones públicas y a la autopropaganda que a la labor creadora.

Los llamados "institutos de investigación" son, en la mayoría de los casos, apéndices burocráticos de las cátedras.²

La administración de nuestras universidades corre pareja con las deficiencias señaladas. El gran despilfarro de dinero y energía lo insume la creciente e ineficaz burocracia. Se habla con frecuencia de las millonarias universidades norteamericanas. La verdad es que muchas de nuestras "pobres" universidades gastan proporcionalmente cuatro veces más en la organización administrativa que Harvard, Yale, California o la Universidad Lomanosof de Moscú. Baste un ejemplo de lo que es común a toda nuestra América: la pesada y costosa burocracia se multiplica por el número de Facultades. Una universidad con diez facultades tiene diez secretarios, diez subsecretarios, diez tesoreros, diez subtesoreros, diez contadores, diez subcontadores, diez bibliotecarios, diez subbibliotecarios, sin contar el personal subalterno, que también se multiplica por diez. La centralización administrativa de las universidades norteamericanas y de muchas europeas convierten a nuestras organizaciones en algo realmente risible.

La burocracia hunde a las universidades. Y también a nuestros países. Cualquier cambio radical debe ir acompañado de medidas drásticas en el orden administrativo: reducir su costo, simplificar y centralizar su funcionamiento y darle mayor agilidad y eficiencia. De lo contrario, la reforma languidecerá, desangrada por burócratas preocupados por encontrar dificultades más bien que soluciones.

2. Véase cap. II, § 8.

Los males señalados no son patrimonio de las universidades estatales. Las privadas los padecen en igual o mayor medida, a pesar de que no deben hacerse cargo del incremento desbordante de población estudiantil y de otros inconvenientes propios de los organismos del Estado.

Pese a que muchas universidades privadas argentinas fueron fundadas hace poco tiempo, padecen hoy de "senilidad juvenil" por imitar los esquemas anticuados.

Quien crea que hemos exagerado los males de nuestras universidades debe escuchar la opinión de uno de los grandes especialistas en educación superior comparada, sir Eric Ashby, *Master* del Clare College de la Universidad de Cambridge, quien afirma:

"Desde la independencia, las universidades de América Latina perdieron su vigor e iniciativa. La mayoría de ellas vegetan hoy como jardines descuidados de una enseñanza anticuada, con planes de estudios estancados, con estatutos y jerarquías de autoridad que subsisten como raros sobrevivientes de una época ya ida. Aquí y allá se encuentran signos de rejuvenecimiento y renovación; pero, por lo general, mantienen un isomorfismo medieval porque su historia las ha hecho resistentes al cambio".³

Por suerte, no todas las universidades latinoamericanas se encuentran en este deplorable estado. Nuestras universidades corresponden a distintas etapas de desarrollo —¿o subdesarrollo?—; a épocas históricas distintas. Viven a un mismo tiempo, pero no son contemporáneas entre sí. Hay universidades que pertenecen a siglos pasados; otras se esfuerzan por cabalgar este siglo de rápida marcha.

Podríamos continuar enumerando los vicios concretos, profundos, dramáticos de nuestras universidades. Muchos otros se señalarán en el cuerpo de la obra con ánimo de indicar su posible corrección. Los indicados parecen suficientes para sublevar a cualquier conciencia responsable. Pero la indignación

no basta; hay que encauzarla en la acción inteligente, desinteresada, tesonera.

Frente a los hechos concretos señalados que revelan la diversidad y profundidad del mal universitario, ¿puede algún insensato pensar que son perturbadores y antipatriotas quienes desean la reforma y luchan por ella? Se trata justamente de lo contrario. Creo que es un deber patriótico —de la patria representada por la propia nacionalidad y de la patria grande que es América Latina— luchar sin descanso para lograr el gran cambio que permita convertir a la universidad en un instrumento de progreso y de aceleración de desarrollo.

Es necesario despertar la conciencia de la necesidad de la reforma y esclarecer su orientación y magnitud. La reforma debe ser inmediata, pero no apresurada. Para poder llevarla a feliz término, es menester que se advierta claramente su necesidad, pues las reformas educativas no pueden imponerse. Deben arraigar primero en la conciencia individual de los miembros de la comunidad universitaria para que se conviertan luego en una labor constructiva, obra de todos y para satisfacción de todos, y no obra de muchos para satisfacer la vanidad de unos pocos.

2. Los enemigos de la Reforma

Los primeros enemigos de toda reforma son los reaccionarios que se alimentan con las cenizas de la Historia. No vale la pena ocuparse de ellos. Viven aferrados a las ruinas de unas estructuras caducas que la corriente de la historia convirtió en resaca.

En el extremo opuesto se encuentran los utopistas. Son enemigos de cualquier reforma que se proponga, porque todo es poco en comparación con lo que sueñan. Refugiados en un mundo de fantasía donde las dificultades se resuelven por arte de magia, se mantienen en actitud contemplativa frente a una realidad que reclama acción. Esta actitud puede responder a una modalidad psicológica, una evasión o un justificativo ingenuo por la falta de acción frente a lo que ellos mismos critican. Ninguna reforma que haga pie en la realidad puede contar con la participación de los utopistas.

3. Sir Eric Ashby, *Universities: British, Indian, African. A Study in the Ecology of Higher Education*, Londres, Weidenfeld and Nicolson, 1966, p. 10.

El tercer y último grupo adquirió importancia en los últimos tiempos, si bien constituye una vieja tesis revolucionaria. Se basa en la observación, parcialmente cierta como veremos, de que la universidad refleja la sociedad en que se halla, y extrae erróneamente la conclusión de que es preciso postergar toda reforma hasta el momento del gran cambio político-social. Unos creen que cualquier esfuerzo previo a tal cambio está irremediablemente condenado al fracaso; otros —ingenuos optimistas— están convencidos de que la universidad mejorará tan pronto se logre la transformación político-social. En un caso el esfuerzo es inútil; en el otro, innecesario.

La fuente principal de tal error es la falsa creencia de que la universidad mantiene con la sociedad una relación unilateral y pasiva, que refleja en su seno lo que ocurre en la sociedad, mas no influye —ni puede influir— sobre ella. Pero no es así; la universidad sufre la influencia del medio social e influye sobre él. No se trata, pues, de una relación unilateral, sino de una interrelación.

Por otra parte, no es una relación —o interrelación— de dos entes que tienen existencia independiente. La universidad puede influir sobre la sociedad, puesto que forma parte de ella. Es natural que el todo imponga su sello a las partes, pero no se debe olvidar que ese todo no existe por sí mismo, sino que depende de las partes que lo constituyen y mantiene la dirección que éstas le imprimen. O, dicho en otros términos, el todo —la sociedad— influye sobre las partes y éstas sobre aquél. Tratar a los organismos interdependientes como si tuvieran existencia propia y separada es un error frecuente. Se opone a veces la universidad a las facultades, como si la universidad pudiera existir sin sus facultades. El error en el manipuleo de conceptos conduce a la paradoja de que justamente quienes pretenden mantener los pies en el suelo se dejan atrapar por conceptos abstractos, alejados de la realidad, que parecen entes metafísicos.

Es evidente que el efecto que produce una auténtica revolución —es decir, un cambio profundo y repentino de las estructuras políticas, económicas y sociales— repercute en la universidad. Es ingenuo, en cambio, creer que algo semejante corrija por arte de magia los males crónicos. La experiencia de países donde se produjo ese cambio es aleccionadora. La universidad tiene su

propia dinámica interior y los niveles de la enseñanza y la investigación no se elevan con fervor revolucionario. El cambio político puede asignar a la universidad una misión que antes no tenía; misión que no podrá desempeñar una institución arcaica en el doble plano de la ciencia y la tecnología. Por otra parte, las doctrinas políticas, económicas y sociales se elaboran y difunden en la universidad. Una institución rutinaria repetirá las doctrinas de los viejos manuales y formará profesionales incapaces de todo esfuerzo creador.

Universidad y sociedad pueden mantener una íntima y activa interrelación que variará según las circunstancias. Está abierta la posibilidad de que la universidad incremente su influencia y se convierta en un factor importante de la aceleración del proceso de cambio. Quien se maneja con abstracciones no advierte que la influencia de la universidad sobre la sociedad ha sido decisiva en muchas oportunidades. En un plano más realista, hay que tener cuidado de que el exaltado espíritu revolucionario “de café” no sea un justificativo para eludir la responsabilidad actual que tiene todo estudiante y profesor de luchar por el mejoramiento de su universidad. Tal esfuerzo no es incompatible con el que se haga en otro ámbito de la vida social.

No me detendré en analizar la actitud de quienes niegan la posibilidad de la reforma por creer que estamos condenados “por la naturaleza de las cosas” a ser económica y culturalmente dependientes y subdesarrollados. El colonialismo mental de quienes sostienen semejante tesis es un torpe intento de justificación de un irresponsable y cómodo ocio.

3. Los intentos de reforma. Sus aciertos y fracasos

La universidad actual no creó los males que padece. Los heredó de la universidad colonial y ésta, a su vez, de la universidad española. La falta radica en no haber roto con esa tradición, en no haber realizado el esfuerzo necesario para ponerse a la altura de su tiempo.

El mal es antiguo; antiguo es también el intento por enmendarlo. De todas las reformas intentadas, hay una que se ha

convertido en símbolo. Es la reforma por antonomasia. Se inició en Córdoba en junio de 1918, se extendió muy pronto a las otras universidades argentinas y más tarde a los demás países de nuestra América.

Todas las reformas posteriores entroncan con ésta, que marca el punto de partida de la rebelión abierta contra una universidad colonial e infecunda. El célebre *Manifiesto Liminar* de la reforma del 21 de junio de 1918 comienza así: "Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica".

Comenzó como un acto de protesta, una llamarada de indignación. Por diversas y complejas razones no logró cristalizar en obra constructiva y permanente. De ahí que haya tenido que ensayar el grito de rebelión en varias oportunidades. Y que el grito esté aun hoy ahí, en el aire, a la espera de nuevas gargantas juveniles.

La reforma tuvo una inspiración inicial de raíz liberal-burguesa y anticlerical, como lo reconocieron los propios iniciadores años después. Los reformistas advirtieron pronto la complejidad del problema universitario y su íntima conexión con el problema nacional. De ahí que la reforma universitaria se convirtiera, para muchos, en reforma social. Deodoro Roca, redactor del *Manifiesto Liminar* en 1918, escribe en 1936: "Hoy la juventud comprende bien que no puede haber reforma educacional 'a fondo' sino con una reforma social también a fondo".

El movimiento se amplió y profundizó. También se dividió. En la actualidad, los términos "reforma" y "reformista" son vagos y cubren una amplia gama de posiciones que van desde el liberalismo finisecular hasta las diversas modalidades del marxismo; y, dentro de éste, desde la revolución social burocratizada hasta las explosiones emocionales de raíz individualista. A pesar de la amplitud y diversidad de matices, la reforma siempre se inspiró en la insatisfacción frente a la universidad de su hora y en un intento de cambio profundo. Jamás adoptó una actitud servil; se alzó siempre en contra de las dictaduras militares y combatió sin descanso el clericalismo y el imperialismo.

Cabe llenar hoy de contenido el grito juvenil de indignación, y poner la reforma al día. Cincuenta años no pasaron en vano

en el mundo y en nuestra América. Los que se han mantenido a través del tiempo son los enemigos de la reforma y de la universidad progresista. En algunos casos, los enemigos de ayer y de hoy tienen el mismo apellido, y las mismas ideas anticuadas de sus padres.

No cabe en un estudio introductorio analizar cada una de las reformas intentadas y las causas de sus fracasos. No nos guía un interés histórico. Nos referimos a estos antecedentes para que se aproveche la experiencia negativa y no se caiga en los mismos errores.

En los últimos cincuenta años hubo varios intentos de cambio en las universidades de nuestra América. Muchos se inspiraron en la reforma de 1918, pero ninguno llegó a satisfacer plenamente.

La mayoría se redujo a corregir errores. No debe confundirse una reforma con la mera enmienda de errores. Quien los corrige mantiene la estructura, y una reforma efectiva implica el cambio de las estructuras básicas de la institución. Generalmente, las deficiencias son síntomas de vicios estructurales. Si se las corrige sin ir a la raíz del mal, se corre el riesgo de que aparezcan bajo otra forma. Hay que descender a las causas profundas y no empeñarse en combatir los efectos o los síntomas.

Otras reformas fueron de tono retórico o simples reformas en el papel. O peor aún, consistieron en la sanción de disposiciones legales muy ambiciosas pero que jamás se llevaron a la práctica; de las que se sabía por anticipado que no podían ponerse en vigencia.

El punto central de la mayoría de las reformas intentadas se refiere a la forma de gobierno, sin saber para qué se quiere el poder. Resultaba claro lo que se deseaba destruir, pero no se sabía cómo mejorarlo.

Hubo reformas del nivel académico que, en el mejor de los casos, terminaron en cientificismo, esto es, en el cultivo de la ciencia en menosprecio de las necesidades del país. En oposición a ellas, algunas universidades intentaron ayudar al pueblo en un nivel que no correspondía y descuidaron, en cambio, la formación científica y técnica de sus estudiantes.

Por último, existieron reformas demagógicas que sólo buscaban la popularidad y el apoyo estudiantil; éstas no mejoraron

ni el nivel científico ni la función social de la universidad. Tampoco se lo propusieron. Si se antepone el elogio del gobernante a toda cuestión de fondo, no es la institución lo que interesa; por otra parte, el servilismo a nada conduce, salvo a la degradación. La universidad debe ser autónoma, tanto en el orden legal como en el moral, y usar la autonomía para servir realmente a las necesidades del país. Jamás queda nada de las reformas demagógicas, salvo una sensación de vergüenza en el ánimo de los aduladores.

En los últimos tres años se iniciaron algunas reformas importantes en varias universidades latinoamericanas y en particular en Chile. Si bien el juicio inicial es favorable a los cambios introducirlos, no ha transcurrido aún el tiempo suficiente para evaluarlos por los resultados.

Quizá sea útil señalar, aunque en forma sucinta, las razones de los fracasos de muchas reformas emprendidas. Hay que dejar de lado aquellas guiadas por la mala fe o que tenían un propósito demagógico, porque jamás se propusieron reformar nada.

La primera y más frecuente causa de los fracasos es que se reparó en aspectos formales: modificación de los planes de estudios, forma de gobierno, aprobación de disposiciones inaplicables o de largos reglamentos de instituciones inexistentes. Por esa vía sólo se logró cambiar de nombre muchas cosas y aumentar el digesto de la universidad. La realidad se mantuvo intacta y, en la mayoría de los casos, se continuó haciendo lo mismo aunque bajo nombre distinto.

Las otras dos fuentes principales de los fracasos han de buscarse en el desconocimiento de la realidad y en la falta de claridad mental frente a los complejos problemas universitarios. Ambos factores se dieron unidos muchas veces y produjeron reformas retóricas o utópicas.

La realidad universitaria y su contorno resiste las reformas; las fuerzas que oponen resistencia son a veces poderosas. Las hay de carácter psicológico, político, financiero, etc. Una reforma nunca cuenta con el apoyo de los factores de poder ni con la gran prensa que es, por lo general, una empresa comercial al servicio de una ideología reaccionaria. Hay también resistencias internas. Los factores internos y externos constituyen

una realidad. Si bien no se debe ceder a la presión, tampoco cabe ignorarla, pues una reforma supone cambios de la realidad y no se puede reducir a "valientes declaraciones" ni a la aprobación de disposiciones imposibles de llevar a la práctica.

La otra fuente de fracasos es el desconocimiento de la teoría pedagógica. Todo cambio supone la elaboración de un esquema conceptual basado en una teoría. Quien ignore los problemas pedagógicos, psicológicos, políticos, económicos y administrativos relacionados con la universidad, no puede emprender ninguna reforma. En cambio, si puede destruir lo malo que existe —y algo de lo bueno— y marchar luego a tientas por un callejón sin salida. Con gritos de protesta y eslóganes no se construye nada. El análisis de los problemas, las alternativas que se presentan, las razones en favor de una y otra, deben desalojar la vaguedad conceptual.

Una reforma total de la universidad supone el cambio de los objetivos fundamentales, de los medios para lograrlo, de las estructuras básicas, del sentido de la enseñanza y la investigación, de la función social de la universidad y del rol que le cabe dentro de la comunidad en que se halla.

Cada paso ofrece dificultades teóricas y prácticas y ambos aspectos están íntimamente unidos. Se debe poner la teoría al servicio de una labor concreta. La reforma ha de eludir por igual el espíritu práctico, pero miope, y la especulación teórica que conduce al utopismo.

Por otra parte, una teoría pedagógica que no puede aplicarse es mala teoría, pues en este campo, como en medicina, lo que importa es la capacidad para mejorar una situación y no el vuelo especulativo de las ideas. Toda reforma efectiva tiene que hacer pie en la realidad; de lo contrario se disolverá en buenas intenciones.

La natural tendencia imaginativa y especulativa latinoamericana nos condujo, en muchos casos, a "grandes reformas" condenadas inicialmente a no traspasar el ámbito del papel. Son reformas nonatas. En el papel se sortean las dificultades con facilidad. Nadie pierde una batalla en un café si el enemigo no está a la vista. Siempre habrá alguien a quien acusar por el fracaso. La realidad es muy distinta; es tenaz en su resistencia. Y los

adversarios de las reformas son, muchas veces, inteligentes y solapados. Un pequeño conflicto, creado quizás artificialmente, puede retardar durante meses una reforma bien planeada. Quien no tome inicialmente en cuenta los factores adversos no logrará jamás reformar nada; se refugiará en sus propias fantasías y malgastará el tiempo en acusar y defenderse de acusaciones.

Lo grave es que muchos fracasos por falta de sentido de la realidad sólo logran desprestigiar excelentes ideas y fortalecer, de rebote, la actitud reaccionaria de quienes tienen alergia a las innovaciones y al progreso.

La realidad de la vida no admite divagaciones ni fórmulas generales. Hay que enfrentar los problemas como se presentan y no como uno desearía que se presentaran. Se refugia en planes utópicos quien no es capaz de bregar con la dura realidad.

No hay que confundir las reformas en el papel, que tienen la consistencia de ese material, con el esclarecimiento conceptual. Las reformas en el papel sólo sirven para desprestigiar las buenas ideas que luego son condenadas por irrealizables. El fracaso se debe, en cambio, a la falta de sentido de la realidad de quienes debían emprender la reforma. Por el contrario, el esclarecimiento conceptual es imprescindible. No hay reforma que prospere sin el previo análisis conceptual de los complejos problemas universitarios: pedagógicos, administrativos, políticos, financieros y de gobierno. El propósito de esta obra es, justamente, contribuir al esclarecimiento conceptual previo a toda reforma profunda y duradera.

Por las razones anotadas, muy pocos fueron los intentos reales de reforma en América Latina con posterioridad a 1918. En el caso de nuestro país hay que agregar un factor importante: las universidades estuvieron, por lo general, en manos reaccionarias. Las pocas reformas que se intentaron fueron llamadas que se extinguieron muy pronto; otras se derramaron en buenas intenciones o en cambios de las disposiciones legales.

Una de las reformas que caló hondo es la que tuvo oportunidad de iniciar, en compañía de un esforzado grupo de colaboradores, en la Universidad de Buenos Aires a partir de enero de 1958. Dicha reforma entroncó con la de 1918, pero atendió los nuevos problemas y recogió la experiencia universitaria del

país y del extranjero en los cuarenta años transcurridos; si bien no corresponde que la juzgue quien la promovió, tampoco cabe silenciar una experiencia real y efectiva que puede servir de punto de apoyo a otras más amplias y profundas. Por dicha razón nos referiremos a ella, aunque sea brevemente.

Tuvimos que iniciar la reforma en condiciones desfavorables. Encontramos una universidad anticuada y orgullosa de su tradición decadente, sin que muchos fueran capaces de distinguir entre una tradición creadora y un tradicionalismo reaccionario que añora el pasado o pretende inmovilizar la historia. La presencia en la universidad de un grupo de "tradicionalistas" constituyó un lastre que tuvimos que arrastrar con gran esfuerzo. Por otra parte, no había una universidad, sino una serie de facultades separadas física y espiritualmente que no trabajaban para un fin común, sino que malgastaban sus energías en rencillas personales o de grupos.

La Facultad de Derecho hacía sentir su peso preponderante. Con la de Medicina era la única que contaba con nuevo edificio, buena biblioteca y abultado presupuesto. La Facultad de Ciencias Exactas había sido postergada durante muchos años; su edificio era ruinoso, sus laboratorios estaban desmantelados y su influencia en el gobierno universitario era escasa o nula. El número de estudiantes es un índice del peso de una y otra. En 1957, Derecho era la facultad que contaba con más alumnos: 19.965; la casi totalidad seguía Abogacía. En cambio, la Facultad de Ciencias, con carreras tan importantes como Matemática, Física, Química, Biología, Geología, etcétera, tenía apenas 1.242 estudiantes. El presupuesto de Derecho era, desde luego, superior al de Ciencias, mientras que el mismo año, en la Universidad de California, en Berkeley, por ejemplo, sólo el presupuesto del Departamento de Física era superior al de Derecho de esa Universidad. Lo mismo ocurría en las instituciones más importantes del mundo. El predominio del abogado sobre el científico revelaba nuestro subdesarrollo, no sólo socioeconómico, sino cultural. No fue tarea fácil corregir estos graves desequilibrios, pues la gente se resiste a renunciar a sus privilegios.

En el orden docente las cosas no andaban mejor. Los métodos eran anticuados, los laboratorios estaban desmantelados, las

bibliotecas atrasadas en muchos años. A su vez, la organización administrativa era calamitosa y la burocracia servía para entorpecer los trámites y no para solucionar las dificultades.

En pocos años la universidad había duplicado el número de alumnos y las autoridades no habían tomado ninguna medida para atender las demandas de ese crecimiento evidente. Por otra parte, era ya una universidad demasiado grande para introducir un cambio de fondo. Cuando la institución es pequeña resulta más fácil lograr una reforma global y unitaria.

A los problemas originados por el rápido crecimiento se agregaban otros muy graves: la existencia de conflictos entre fracciones de profesores que desangraban una Facultad, como ocurrió en Odontología. Ése no fue el único conflicto real, o creado artificialmente por la reacción, que tuvimos que enfrentar. Por otra parte, hubo que atender las necesidades crecientes con un presupuesto escaso, que la inflación galopante reducía sin piedad. Sin contar los problemas comunes de una universidad mal administrada y que salía de una grave crisis política.

Se contaba tan sólo con un factor positivo: la voluntad inquebrantable de un número grande de estudiantes, y uno más reducido de profesores, de modernizar la institución. Los estudiantes no tenían ideas muy claras de lo que se debía y podía hacer, pero compensaban esa deficiencia con pasión renovadora, buena fe y deseo de colaborar. Sin ellos no se habría podido realizar la reforma, pues las nuevas ideas carecían de eco favorable en la mayoría de los profesores. Por otra parte, sin el apoyo estudiantil todo habría quedado en una reforma académica de nombres y etiquetas. Pero no fue así. Se introdujeron cambios profundos que se incorporaron definitivamente y que las autoridades reaccionarias que la rigieron a partir de julio de 1966 no pudieron eliminar.

La reforma tuvo una intención profunda y respondió a un plan concreto de labor que enuncié al tomar posesión del Rectorado el 27 de diciembre de 1957. Muchos factores retardaron su marcha y no pudo alcanzar el nivel y la amplitud que inicialmente se propuso. Quien quiera advertir el ímpetu que tenía debe recordar que en menos de un año (1958) se crearon —por iniciativa del Rectorado— y se pusieron en marcha —con la

colaboración desinteresada de muchos universitarios— los siguientes organismos: Editorial Universitaria de Buenos Aires (Eudeba), Ciudad Universitaria, dedicación exclusiva del personal docente y de investigación en todas sus jerarquías, becas para estudiantes y graduados, Escuela de Salud Pública, y se pusieron en funcionamiento otros organismos importantes que sólo figuraban en el papel.

En ese mismo año se redactaron, discutieron públicamente y aprobaron los nuevos Estatutos de la Universidad, con participación activa de profesores, graduados y estudiantes. En ellos se incorporaron un conjunto de principios fundamentales que sirvieron de modelo a otras universidades del país y del extranjero.

La reforma no se redujo sólo a la creación de esos organismos. La de mayor significado, aunque difícil de percibir por no ser una realidad palpable, es la que se refiere a los métodos de enseñanza, el desarrollo de la investigación científica, la atención a los estudiantes y el cambio radical de actitud sobre la función social de la universidad.

Si bien la reforma se inició simultáneamente en varios frentes, por razones de orden cabe comenzar con el problema del ingreso.

Sobre esta cuestión se habían adoptado anteriormente dos actitudes opuestas e igualmente falsas: permitir la entrada de todos los graduados del ciclo secundario, aunque no estuvieran en condiciones de proseguir estudios superiores, o imponer el examen de ingreso para limitar su número (*numerus clausus*).

La primera actitud, de inspiración demagógica y contraria a los verdaderos intereses de los estudiantes, se tradujo en un bajo porcentaje de graduados, que en pocos años pudimos duplicar. Es natural que al graduarse de bachiller o maestro, el joven sienta necesidad de ingresar en la universidad sin más trámite. Pero a la institución y al país no debe importarles tanto la impaciencia juvenil como su futuro universitario, y el uso adecuado de los recursos de la nación. Señalamos ya el despilfarrero que implica el bajo porcentaje de graduados; los fracasos se deben muchas veces a errores cometidos en el ingreso.

Sin embargo, no es con un examen que se corrige el mal. En primer lugar, porque el estudiante no es culpable de su formación

deficiente y el examen sólo comprueba el hecho sin reparar el mal. En segundo término, porque al presentarse a la prueba de ingreso, el estudiante escogió ya una carrera que quizá no sea la que mejor responda a su vocación y a las necesidades del país. La tercera razón es que los exámenes de ingreso eran deficientes pues consistían, por lo general, en una prueba de información donde la memoria jugaba el papel más importante.

El problema del acceso a la universidad no se puede reducir a la alternativa de tomar o no tomar examen de ingreso. La cuestión es más compleja y profunda, y comienza antes de llegar a las pruebas de ingreso. Por esto el examen no puede corregir el mal; es sólo una radiografía.

La universidad debe hacerse cargo del problema mucho antes. Como no puede corregir por sí misma las deficiencias de la enseñanza media, dos son los caminos que le quedan para aminorar los errores del ciclo secundario. El primero se refiere a la orientación de los estudiantes; el segundo, a su ulterior capacitación para proseguir estudios superiores.

Al inscribirse en una carrera o al tomar el examen de ingreso, la mayoría de los jóvenes golpean en una puerta equivocada. Es imprescindible proveerles de orientación adecuada antes de que se decidan. De ahí la importancia que tiene la orientación vocacional.

Con buen criterio se fundó, en 1956, el Departamento de Orientación Vocacional. Desgraciadamente, no había superado aún la etapa de la pequeña oficina burocrática cuando nos hicimos cargo del Rectorado. En un par de años logramos que se convirtiera en un organismo técnico, con personal idóneo y demás elementos imprescindibles para cumplir una labor eficiente y en gran escala. Montar un departamento de esa naturaleza no era tarea fácil, pues tales estudios estaban muy descuidados y la carrera de Psicología se había iniciado hacía dos años, careciéndose de graduados en todo el país.

El resultado fue evidente. A partir de 1960 miles de jóvenes acudían al Departamento en busca de orientación y consejo. Se les sometía a las correspondientes pruebas psicológicas y se les ayudaba a decidir acerca de su vocación. Otro elemento que se tomaba en cuenta era las necesidades del país, a fin de servir a

la Nación y para que el joven adquiriera, desde un comienzo, conciencia de su responsabilidad social.

El Departamento prestó valiosa ayuda no sólo a quienes aspiraban a ingresar sino también a los que habían errado la carrera; el asesoramiento técnico les permitió reorientarse y ser así más útiles a sí mismos y al país.

Por otra parte, no restringió sus actividades a evacuar consultas espontáneas; fue en busca del joven en los establecimientos de enseñanza secundaria, usó la prensa y la radio para orientarlos y publicó la *Guía del estudiante*, que alcanzó más de cien mil ejemplares. También prestó atención a los padres, quienes muchas veces influyen en la decisión de sus hijos sin el debido conocimiento.

Toda esta labor se complementó con la formación del personal y la realización de investigaciones referentes al mejoramiento de las técnicas de exploración, y a los fracasos y deserciones. La labor del Departamento contribuyó a disminuirlos, duplicándose el porcentaje de graduados, y a que la juventud escogiera carreras que respondieran a las necesidades reales del país.

A partir de julio de 1966 el Departamento de Orientación Vocacional, como tantos organismos de la Universidad de Buenos Aires, sufrió un colapso. La mayoría de los miembros renunciaron y el grupo se dispersó; algunos fueron al extranjero donde realizan una tarea similar en universidades de nuestra América. La acción del Departamento es hoy poco eficaz.

La labor descripta se complementó con cursos de capacitación. Si el joven no tiene la preparación necesaria para proseguir estudios superiores, no se le debe rechazar sino capacitarle. Es lo que se hizo en la mayoría de las facultades, y algunos cursos, como los de Ciencias Exactas, adquirieron un excelente nivel y utilizaron los medios más modernos de enseñanza, incluyendo la TV con circuito cerrado. Buena parte de esa labor también se derrumbó y se asiste hoy al espectáculo de cursos improvisados como los de Filosofía y Letras, donde el profesor es substituido por un grabador.

El problema no consiste en dar cursos de capacitación o no, sino en la calidad de tales cursos. Lo mismo ocurre con los

exámenes y las pruebas de capacidad. Si no se realiza la labor como corresponde es preferible abstenerse. La simulación es la peor falla.

No estaban mejor las cosas en el plano de la enseñanza y la evaluación. La clase magistral era la norma predominante, la "actividad" del alumno consistía en tomar apuntes o comprarlos mimeografiados en el Centro de Estudiantes. El examen se basaba en la repetición de los apuntes y la fidelidad de la repetición se premiaba con un "sobresaliente". Como es natural, la asistencia a clase no era frecuente, pues el profesor repetía lo que decía el manual o el apunte y ¿quién quiere perder tiempo en escuchar lo que puede leer en casa cómodamente? La labor personal del estudiante era escasísima, los trabajos prácticos no existían o tenían poca importancia y las experiencias de laboratorio eran repeticiones rutinarias que se arrastraban año tras año. Tanto los profesores como los estudiantes padecían de anemia pedagógica. El objetivo inmediato de toda la enseñanza eran los exámenes, y el título, la meta final. Los profesores no enseñaban sino que preparaban a los alumnos para el examen. Dos exámenes sobre un mismo tema diferían tan sólo en el grado de fidelidad de la repetición del apunte o el manual. El examen era, pues, lo que contaba, no la capacidad ni el conocimiento ni la experiencia adquirida en el trato continuado con problemas de la futura profesión.

Para asegurar la "objetividad" de la evaluación se usaban "bolilleros", como en la lotería, y la farsa se vestía de gran solemnidad. Era, desde luego, un momento decisivo para la vida del estudiante; todo dependía de esos diez o quince minutos. Y de la suerte de la "bolilla que le tocaba".

Lo primero que hicimos fue suprimir los bolilleros; lo segundo, desalentar la clase magistral; lo tercero, reducir el valor del examen a un tercio de la calificación final. Y dar a todo más naturalidad en la relación entre estudiantes y profesores, sin convertir la prueba en un momento dramático ni la clase en un monólogo o arenga aburrida. Se intensificó el trabajo continuado y creador en laboratorios, bibliotecas y seminarios y se adoptaron planes de estudios flexibles, con materias obligatorias y optativas.

La consecuencia inmediata fue una mayor concurrencia espontánea a las clases, una creciente capacidad en la formación y un rendimiento más alto, como lo prueban las estadísticas.

Para que la concurrencia a clase pudiera realizarse sin mayores tropiezos, la universidad inició, ante mi propuesta, un plan expansivo de becas para estudiantes que reunieran la doble exigencia de capacidad y necesidad de ayuda financiera. En poco tiempo se alcanzó el millar de becas, que se otorgaban por riguroso concurso como lo prueba el hecho de que, en cinco años, todas se adjudicaron por unanimidad de la comisión respectiva y del Consejo Superior.

A la selección le correspondía también una exigencia rigurosa: el becario no podía ejercer ninguna tarea rentada con excepción de una ayudantía docente. Con el fin de lograr plena dedicación al estudio, la retribución equivalía al sueldo de un empleo común.

Los resultados fueron notables. Hubo estudiantes que tenían dificultades en sus cursos y, al disponer de tiempo suficiente, con motivo de la beca, obtuvieron sobresaliente en diez de trece materias rendidas.

Cabe consignar, por último, que al hacernos cargo del Rectorado había tan sólo seis becas en toda la universidad; a los tres años se adjudicaban anualmente 1.073.⁴ Diez años después no sólo no se continuó con el plan expansivo de becas sino que la cifra fue inferior a 1960; en 1969 se otorgaron 757 becas y con una retribución muy escasa. En éste y en muchos otros puntos, el contraste con el período anterior y posterior es notable.

La situación de la investigación científica era también lastimosa. Lo grave es que predominaba la simulación oficializada. Todos sabían que los llamados "institutos de investigación" eran nexos burocráticos de las cátedras para justificar un aumento de sueldo del profesor, pero nadie ponía fin a ello. En 1957, en una sola facultad (Ciencias Económicas) había 27 "institutos de investigación"; una ligera exigencia permitió reducirlos a tres.

4. Sobre la situación antes y después de 1957 puede consultarse la *Guía de la Universidad de Buenos Aires - 1962*, Buenos Aires, UBA, 1962.

En otras facultades sucedía algo similar, si bien había rarísimas excepciones de institutos que realmente investigaban.

Nuestra tarea no consistió tan sólo en llamar a las cosas por su nombre y poner fin a la simulación. Una reforma no puede reducirse a enmendar errores aunque deba comenzar por una fuerte sacudida para que caiga del árbol toda la hojarasca. Con algunas resoluciones se puede poner punto final a la farsa, pero no es posible imponer la investigación por decreto. Ésa es una tarea mucho más compleja, y las autoridades universitarias la tomaron a su cargo con gran empeño desde el comienzo. Había que crear un ambiente propicio para la investigación y, para ello, hubo que darle prioridad. Su desarrollo fue tan grande que cuatro años después se nos acusaba de centrar toda la actividad en la investigación en menoscabo de la enseñanza. No había tal cosa; lo que ocurría era que la gente estaba acostumbrada a la farsa y se alarmaba ante el rápido crecimiento de la investigación efectiva.

Varias fueron las medidas que se tomaron para crear un ambiente propicio al investigador. En primer término, la dedicación exclusiva. El Consejo Superior aprobó un proyecto del rector, en el que se establecía la dedicación exclusiva del personal docente en todas sus jerarquías. En cuatro años se pasó de nueve profesores con dedicación exclusiva a más de quinientos. En la misma época el rector gestionó personalmente y logró que el Congreso Nacional incorporara el régimen de dedicación exclusiva al Estatuto del Docente (art. 172) con el fin de extenderlo a las demás universidades nacionales.

La dedicación exclusiva atiende el aspecto humano, que es el fundamental, pero no puede haber investigación sin buenos laboratorios y bibliotecas. La universidad reordenó su presupuesto para dotarlos de lo imprescindible y en pocos años se produjo un cambio notable que es fácil de comprobar consultando la producción científica de entonces.

Las becas para graduados fue otro estímulo a la investigación, juntamente con el compromiso de la universidad de otorgar un cargo con dedicación exclusiva al becario a su regreso al país.

Se concedió entonces prioridad a la investigación, especialmente en las disciplinas básicas, porque no se logra una investigación

tecnológica seria si no se parte de un alto nivel en esas disciplinas. Ese ambiente favorable a la investigación es lo que decidió al doctor Luis F. Leloir a incorporarse a la universidad: hoy es Premio Nobel en reconocimiento de las investigaciones realizadas en esa época.

El número y calidad de los trabajos científicos en las más diversas disciplinas prueban claramente el aumento que tuvo entonces la investigación científica. La nueva universidad necesitaba fortalecer esa labor y ponerla al servicio de las demandas del país.

Las autoridades universitarias no se conformaron con modernizar la enseñanza y llevar la investigación científica al nivel que correspondía, sino que tuvieron presente que la universidad debía servir a los intereses permanentes del país.

Por eso agregaron a las labores de raigambre académica otras más para vincularlas al contorno social. Una de las primeras fue la creación de la Editorial Universitaria de Buenos Aires, por iniciativa del Rectorado.

Eudeba es una demostración clara de lo que se puede hacer para favorecer la cultura del pueblo en todos sus niveles. Prueba también que hay una apetencia cultural en los distintos estratos sociales, que las editoriales comerciales no satisfacen por ser empresas que sólo publican lo que se vende. Y así se produce un círculo vicioso, pues el público compra lo que se edita, y el libro se transforma en una mercancía.

Una editorial universitaria puede y debe romper ese círculo vicioso, pues su finalidad no es de orden económico sino cultural. No debe publicar los libros que la gente compra inducida por la propaganda comercial sino los que el público debiera leer para mejorar su educación. Y puede, de ese modo, ejercer una función educativa que suscite nuevas apetencias de lecturas y con ello estimule la producción editorial. A largo plazo, una editorial universitaria puede financiarse por sí sola, como lo probó Eudeba, que llegó a dar grandes ganancias a la universidad, las que se invirtieron en editar nuevos y mejores libros destinados a todas las clases sociales del país y de América Latina.

En muchas partes se conoce hoy a la Universidad de Buenos Aires por Eudeba. No es de extrañar, pues en ocho años

publicó doce millones de volúmenes en sus diversas y variadas colecciones.

En éste, como en muchos otros aspectos, el cercenamiento de la autonomía —en julio de 1966— se tradujo en una catástrofe. El director, que ejerció el cargo desde la fundación de Eudeba, y todo su personal renunciaron en actitud de protesta. Después se sucedieron varios directores y la situación culminó en un escándalo público en septiembre de 1970: el jefe de ventas de la editorial denunció a la Inspección General de Justicia graves irregularidades cometidas por el nuevo director, que habrían ocasionado perjuicios millonarios al patrimonio de Eudeba. El director tuvo que renunciar y no se conoce aún el resultado del sumario que se instruyó.

Las creaciones señaladas constituyen tan sólo un aspecto de lo que configura una reforma orgánica de fondo. También por iniciativa del autor de esta obra se planeó y comenzó la construcción de la Ciudad Universitaria, se fundó la Escuela de Salud Pública y se crearon otros organismos de tipo asistencial y de investigación que revelan la preocupación de la universidad por ponerse al servicio de las necesidades del pueblo y desarrollar técnicas apropiadas que pudieran ofrecerse a otras universidades u organismos del Estado. El Departamento de Psicología y Psicopatología de la Edad Evolutiva —que muy pronto adquirió gran prestigio— y el Departamento de Extensión Universitaria realizaron esa triple tarea: asistencial, de investigación y de formación del personal idóneo.

Debe recordarse que toda esta labor se realizó bajo tormentas, con escasez de recursos y con la sangría que representaba la existencia de conflictos heredados, como el de Odontología. En los cinco años del Rectorado se sucedieron tres presidentes de la Nación, hubo más de veinte rebeliones militares y se vivió un ambiente de inestabilidad y gran agitación política. La fuerte inflación obligaba a la universidad a constantes reajustes, pues el Poder Ejecutivo no otorgaba las partidas imprescindibles. Y a pesar de amenazas y ataques, al entregar el Rectorado a quien fue elegido en elecciones irreprochables, pudimos afirmar con gran satisfacción que durante los cinco años transcurridos “los factores de poder carecieron de poder en la Universidad de Buenos Aires”.

Compárese la universidad de entonces, que se convirtió en una de las dos grandes de América latina, con la actual universidad, sumisa ante el gobernante de turno, sorda a los reclamos del pueblo, que administra burocráticamente lo que otros crearon con gran esfuerzo, carente de iniciativas, de dignidad universitaria y que ni siquiera aplica las disposiciones de la propia “ley” del gobierno *de facto* que establece el llamado a elecciones de las autoridades universitarias.

Señalamos la reforma iniciada en 1958, e interrumpida violentamente en 1966, porque muestra lo que se puede hacer si hay un plan fundado, claro y preciso. Por otra parte, ella ha de servir de experiencia negativa y positiva a quienes intenten llevar a la práctica algunas ideas que se proponen en este libro. La expusimos con ese fin y para mostrar que los esquemas teóricos que proponemos se apoyan por igual en un análisis teórico y en una experiencia intensamente vivida.

Éste y otros intentos similares servirán también para que se adviertan las dificultades que enfrentará quien se proponga una reforma de fondo. En toda nuestra América los enemigos del progreso tienen distinto nombre, pero el mismo apellido. Si se adquiere conciencia de que esas fuerzas reaccionarias están constantemente al acecho de cualquier intento de renovación sustancial para trabarlo, desprestigiarlo, crearle conflictos y ponerle obstáculos, se emprenderá la tarea sin la ingenuidad de creer que basta alcanzar el gobierno universitario para lograr una reforma profunda y duradera.

Lo realizado no basta, desde luego, No hay que volver a 1966 ni a ninguna otra etapa superada por el acontecer histórico. El futuro —no el pasado— es el objeto de este libro y, como dijo Ingenieros, “embalsama cadáveres quien no es capaz de engendrar hijos”.

MISIÓN CULTURAL

1. Misiones específicas de la universidad

En la “Introducción” señalamos los males que aquejan a nuestras universidades y la necesidad de un cambio radical.

La reforma no ha de ser general, sino específica: debe comprender todos y cada uno de los aspectos de la institución. Su carácter específico le da sentido concreto; es menester integrarla en un plan orgánico-estructural para que la diversidad adquiera sentido unitario. No se trata de tapar agujeros y corregir males aislados sino de poner la universidad a la altura de su misión esencial: convertirla en uno de los factores principales de aceleración del desarrollo nacional.

A su vez, no podrá desempeñar esa misión si no se transforma ella misma en un organismo moderno y eficaz. Muchas de nuestras universidades no sólo carecen de capacidad para orientar e impulsar al país; se arrastran tras él como lazarillo guiado por un ciego. Sólo cuando hayan hecho el balance de sus deberes y obligaciones tendrán derecho y podrán asumir de hecho su misión rectora en la transformación nacional.

Una reforma a fondo de la universidad exige atender, en primer lugar, a su misión. Parece hoy universalmente aceptado,

aunque haya ligera variedad de terminología, que la universidad, donde quiera que se halle, tiene cuatro misiones específicas: preservación del patrimonio cultural, investigación científica, formación de profesionales y misión social.

No ha de creerse que por ser distintas estas cuatro misiones no estén relacionadas. Tampoco significa que, por ser específicas, deban desempeñarse en todas partes del mismo modo. En cada lugar o época estas misiones adquirirán una modalidad distinta, pero donde quiera que sea, la actividad universitaria se encauzará por estos cuatro derroteros principales.

Al fundarse las primeras universidades en el siglo XVI –Santo Domingo, Lima y México– la primera tarea fue de orden cultural y de preservación y propagación de la fe. La Facultad de Teología fue uno de los pilares. En el siglo pasado se dejó de atender preferentemente la misión cultural para centrar la atención en la formación profesional. Abogacía, medicina e ingeniería fueron, en ese orden, las profesiones que la universidad atendió hasta época reciente. Las tres extendieron su actividad más allá de su carácter específico y hacen sentir aún su peso en el momento actual, en que la ciencia y la tecnología han avanzado y se han diversificado extraordinariamente.

La investigación científica es muy reciente en nuestra América; y hay países y universidades que aún se mantienen al margen de esta actividad fundamental.

La misión social ha sido uno de los puntos débiles desde su origen. En un principio se identificó con el mantenimiento y propagación de la fe y la cultura cristianas. La universidad se puso luego al servicio de una *élite*. El proceso de democratización del alumnado es muy reciente, aunque en algunos países ha tomado un enorme impulso. Nos referimos al origen social de los estudiantes. Cabe señalar igualmente que la incorporación masiva de la mujer a la vida universitaria se produjo en las últimas décadas. Poco hicieron nuestras universidades para acelerar esa incorporación y muchos esfuerzos se malgastaron en impedir o dificultar la entrada de la mujer a la universidad. La fuerza del proceso histórico fue superior a la habilidad y tenacidad de quienes deseaban mantener el doble privilegio del sexo y la clase social. El aluvión moderno arrasó los cuidadosos diques

construidos para contener las aguas. La incorporación de la mujer a la vida universitaria dejó de ser problema en nuestra América. Poco a poco se van eliminando los prejuicios y privilegios que mantiene a la mayoría de la población alejada de la universidad, y ésta se encuentra cada vez en mejores condiciones para desempeñar su misión social.

2. Formación cultural

La incultura está muy extendida dentro y fuera de la universidad, no porque se ignoren muchas cosas, sino porque se carece de la comprensión de las creaciones culturales. Muchos universitarios se adornan con lo que saben. La cultura no forma parte de ellos; no son cultos, sino que “tienen” cultura, así como tienen trajes elegantes confeccionados por otros. En general son incultos por exceso de información no digerida y que no está al servicio de nada, salvo la vanidad de quien la posee. Se trata de cosméticos culturales, y no de alimentos que enriquecen el espíritu.

La falla no radica tan sólo en el método memorístico que predomina en todos los niveles de enseñanza; se debe más bien al ideal, a la aspiración. Se concibe la cultura como una enciclopedia, donde la información está desconectada, y se aspira a ella para exhibirla. Por eso la cultura no llega a formar parte de quien la posee, sino que es el pedestal sobre el que reposa su vanidosa personalidad. Esa falsa cultura se adquiere mensualmente en *Selecciones*, a plazo, en forma de enciclopedia y gratuitamente en la escuela secundaria y en la universidad.

La formación cultural es una de las misiones más descuidadas en nuestras universidades. Por ser la enseñanza secundaria deficiente desde el punto de vista cultural, la universidad debería prestar en nuestro medio mayor atención a este aspecto educativo. De lo contrario, la deformación se acrecienta en el ciclo superior.

No se crea que esta misión atiende exclusivamente el interés educativo del joven. Como la cultura se preserva al transmitirse de una generación a otra, el patrimonio cultural del hombre se

conserva por medio de esta misión.¹ Si el saber no se conservara a través de las generaciones, habría que recrearlo cada vez. Y el hombre estaría condenado a dar siempre su primer paso. La conservación es también necesaria para lograr el enriquecimiento del saber: todo descubrimiento o creación supone un logro previo. En éste, como en muchos otros órdenes, no existe la creación *ex nihilo*.

Esta labor no es menos importante si se parte del joven que ingresa a la universidad teniendo en cuenta su misión dentro de ella.

¿Qué hace la universidad latinoamericana por la formación cultural de los jóvenes que ingresan? Poco o nada. En primer lugar, porque no existe como organismo educativo, sino que está desmembrada en una serie de facultades. En segundo término, porque la formación profesional insume las mayores energías y preocupaciones.

Hay facultades que no prestan la menor atención a la formación cultural de sus alumnos. Y, como es natural, son las más necesitadas de cultura. La deficiencia de la propia formación de los profesores les impide ver tal necesidad. No sienten en ellos el vacío interior y muy pronto logran que los estudiantes tampoco lo sientan y adquieran la "deformación profesional". El defecto se presenta en las facultades eminentemente profesionales; cuanto más restringida la profesión, mayor la incultura. Odontología, Farmacia, Veterinaria, Ingeniería son las que revelan las mayores deficiencias en el orden indicado. La existencia de un título previo al ingreso en Odontología y Medicina suple en los Estados Unidos la unilateralidad de la formación profesional. Entre nosotros se pasa directamente de la enseñanza secundaria al cultivo técnico e intensivo de la unilateralidad. La complejidad de la técnica moderna así lo exige; la incultura es su producto.

La naturaleza de los estudios en las Facultades de Ciencias y de Humanidades permite unir el interés profesional con el cultural, aunque la unilateralidad también se advierte ahí: el

historiador no sabe nada de física o biología y el físico tiene una ignorancia ecuménica de literatura, sociología y economía.

No se alude aquí a la ignorancia de carácter informativo, sino formativo. Hay una total insensibilidad frente a la creación estética, falta de conciencia histórica, incompreensión de los problemas y criterios fundamentales de la ciencia, incapacidad para valorar por cuenta propia algo ajeno a su profesión. Cualquier intento de corrección de la incultura básica con cursos de tipo informativo está condenado de antemano al fracaso. Cuando la incultura se adorna con abundante información, resulta doblemente inculta. Algunos intentos universitarios de barniz cultural han caído en ese error.

En el primer caso, la incultura se debe a la falta total de atención de esa necesidad por tratarse de facultades profesionalizadas. En el segundo caso, a las inadecuadas elecciones de contenidos y métodos.

Se cree por error que la cultura es saber enciclopédico y se intenta enseñar todo lo enseñable. Para que no haya "lagunas" se cubre el agua con hojarasca. Pero cuando se intenta transitar sobre el "terreno" se comprueba su escasa solidez. Es cierto que la cultura es saber integrado, pero ello no quiere decir saber enciclopédico. La información cuenta poco en el orden cultural.

El contenido enciclopédico se une al método de la memorización. Y el resultado es la enciclopedia andante que puede dar cualquier información sobre cualquier cosa, pero que es incapaz de emitir un juicio sensato y fundado. Insistiremos sobre este punto al hablar de la enseñanza.

La tercera razón de la incultura de nuestros jóvenes radica en la enseñanza secundaria. El ciclo secundario es, de los tres, el más deficiente en América Latina. La incultura no se deriva de lo que aprenden, sino de los malos hábitos que adquieren. Se les impone una actitud pasiva, el esfuerzo único de la memoria y estudiar cosas que nada tienen que ver con sus vidas.

Si la cultura no se acerca a la vida, la vida queda sin cultura. Y eso es lo que ocurre. La formación cultural de los estudiantes universitarios tiene que comenzar por eliminar todos los vicios que adquirieron en la enseñanza secundaria. Por suerte existe el olvido, y el material que los estudiantes se echaron sobre el

1. De ahí que la misión cultural reciba distintas denominaciones según el aspecto que se quiera subrayar: preservación del patrimonio cultural, transmisión de la cultura, formación cultural.

hombro con el solo fin de aprobar exámenes cae al suelo tan pronto cumplió su objetivo. La tarea de "limpieza del alma" no es fácil, sin embargo. Lo fundamental es quitar al joven que ingresa en la universidad dos creencias: que lo que estudia nada tiene que ver con lo que realmente le interesa y que la memorización es importante. Sólo si se lo descarga de estos dos lastres y se lo pone de pie se logrará luego que camine por cuenta propia.

No es eso todo. Nos hemos referido tan sólo a la incultura en su aspecto intelectual. Mas la cultura, como indicamos, es el conjunto de ideas, creencias, actitudes y valores desde el cual se vive y juzga. Es el sostén de nuestra personalidad en la relación con el prójimo y con nosotros mismos. No está constituida exclusivamente por su ingrediente intelectual; junto a él están los de orden estético y ético. La incultura universitaria se advierte también en la insensibilidad frente a la creación artística o a la injusticia. A la unilateralidad del entrenamiento profesional se une una deformación más grave aún: el mercantilismo profesional; la idea de que el éxito se mide por el rendimiento financiero. La capacidad técnica que se adquirió gratuitamente en la universidad estatal, costada por toda la población con dinero o sudor, se pone al servicio del propio enriquecimiento, con total despreocupación por las necesidades y sufrimientos del país.

En su afán profesionalista, nuestra universidad descuida la noble profesión de ser hombre, culturalmente pleno y moralmente íntegro. El mercantilismo se fomenta durante toda la carrera. La falta de conexión de la enseñanza con las cuestiones vitales, las monótonas exposiciones en clase y los modos de tomar examen, alientan en los estudiantes lo que podríamos llamar el "mercantilismo académico", que se rige por el principio del menor esfuerzo para el logro del fin. El fin inmediato es la aprobación del examen, y el fin último, el título, que les permitirá iniciarse en el otro mercantilismo.

Como puede advertirse, el mal es profundo y se hace poco para remediarlo. Comencemos el análisis de este complejo problema por su raíz teórica.

Toda práctica educativa –buena o mala– reposa en una teoría, consciente o inconsciente. Hay quien no sabe que habla en prosa, pero esto no invalida nuestra afirmación. Es común, por

otra parte, que nuestra práctica educativa se apoye en doctrinas distintas y aun contradictorias. De ahí el caos y la inconsistencia.

Sin un examen teórico previo se puede caer en una acción al azar que es peligrosa, aunque sea ocasionalmente acertada. De ahí que la reforma de la práctica educativa –en este caso, la formación cultural– deba partir de una toma de conciencia del problema teórico, las alternativas que se ofrecen, las razones en favor y en contra de cada alternativa y la necesidad de una acción coherente y continuada. Sólo así se evitará el disparate habitual de hacer, o pretender hacer, cosas incompatibles.

3. ¿Cuál es el punto de partida?

Una de las primeras cuestiones que se presentan es la que se refiere al punto de partida. Si el complejo problema se esquematiza en una formulación sencilla, cabe preguntarse: ¿hay que partir de los contenidos de conocimientos ya logrados, o más bien del estudiante? La adopción de una u otra alternativa conduce a metas muy distintas. De ahí que deba prestársele cuidadosa atención.

Como se trata de la formación *cultural*, hay quienes creen necesario partir de los contenidos culturales, del saber logrado. El estudiante se enfrenta a un saber sistematizado, en forma de manual o tratado, que debe aprehender, incorporar. El contenido está a la espera, digamos así, del esfuerzo del estudiante. El profesor ayuda a que se produzca ese trasvasamiento de contenido, a que se acreciente el saber del joven por sucesiva acumulación y decantación; el aprovechamiento se mide por el monto de contenidos asimilados y retenidos. Un estudiante "sabe más" que otro.

La actitud opuesta consiste en subrayar el aspecto formativo, en la expresión "formación cultural". En este caso no se parte de unos contenidos determinados sino del estudiante, de sus intereses, aspiraciones, necesidades y capacidad. Toma en cuenta los contenidos, pero los valora según su capacidad para contribuir al proceso de *formación* cultural. La atención se centra en el joven y en el proceso de su formación, no en el valor del acervo cultural *per se*.

En el primer caso se habla de *acrecentamiento* del saber por acumulación; en el segundo, de *crecimiento* interior por un proceso de maduración. Según esta segunda concepción, la literatura o la filosofía, por ejemplo, no se enseñan sino que se aprenden. El profesor enseña a aprender, ayuda al crecimiento y maduración del joven, sea poniendo a su alcance un material "nutritivo", sugiriéndole posibilidades y alternativas o alentándolo a que emprenda una tarea enriquecedora.

Como lo que cuenta es la actividad —y la capacidad que crea dicha actividad— el proceso educativo se asemeja a la práctica del alpinismo. No importa la montaña que se trepe, siempre que sea una montaña. Se puede enseñar filosofía, por ejemplo, con Aristóteles, Descartes, Kant o Hegel, indistintamente. Lo que cuenta es la actitud del estudiante frente a estos filósofos, su comprensión de los problemas y doctrinas que presentan, su capacidad para advertir las relaciones y descubrir las fallas. El trato con autores de este nivel crea la capacidad para "trepar" altas cumbres por cuenta propia. El valor de los contenidos culturales se mide por la repercusión que produce en su espíritu, por la capacidad que le crea y por el ensanchamiento de su interés. El criterio de aprovechamiento, en este caso, es la capacidad para enfrentar y resolver situaciones nuevas.

La memorización de un saber enciclopédico representa la exageración de la primera actitud. La actividad por la actividad misma, el caminar sin ir a ninguna parte, constituyen la exageración de la segunda.

La discrepancia entre una y otra actitud es muy profunda. La divergencia no se refiere a cuestiones superficiales o de técnica educativa, sino a los problemas capitales del hombre, que van de la antropología filosófica a la teoría política, pasando por la teoría del conocimiento, la ética y la filosofía de la historia.

4. Esencialismo y existencialismo educativos

La primera actitud se apoya en la doctrina según la cual el hombre tiene una esencia o naturaleza inmutable. De ahí que se denomine *esencialista* ese tipo de filosofía educativa. La segunda

actitud sostiene, en cambio, que el hombre forja su personalidad en el proceso de su existencia. Esta posición se denomina *existencialista*. En el orden humano, afirmó Heidegger y repitió Sartre, la existencia precede a la esencia. La filosofía de la educación a que aludimos está emparentada con el existencialismo filosófico, pero rebasa sus fronteras. Ni Heidegger ni Sartre han prestado atención al problema educativo.

Si el hombre tiene una esencia o naturaleza inmutables, los fines de la educación tienen que ser también inmutables, universales, absolutos e iguales en todas partes.

Por el contrario, si tejemos nuestra personalidad con la trama de nuestras experiencias y éstas dependen del medio sociocultural e histórico en que vivimos, los fines de la educación serán distintos según las épocas históricas y áreas del planeta. En otras palabras, la educación no tiene un fin único y universal, sino una multiplicidad de fines cambiantes, que varían según las circunstancias históricas y geográficas y aun de un individuo a otro. En el primer caso hay un molde fijo; en el segundo predomina la flexibilidad, el ajuste de los fines educativos a las necesidades individuales y sociales de cada uno.

Ambas doctrinas educativas discrepan también en la concepción de la verdad. Para el "esencialismo" la verdad es una sola y las proposiciones son verdaderas o falsas; no cabe punto intermedio. Si la verdad es una sola y se enseña lo que es verdadero, parece lógico que la enseñanza deba ser una sola e igual en todas partes.

Si, en cambio, se concibe la verdad como un proceso en constante perfeccionamiento a lo largo de la historia, si se introduce la noción de grados de probabilidad, en sustitución de lo verdadero y lo falso, la enseñanza prestará más atención al proceso de búsqueda que al hallazgo. "Lo que importa no es la liebre, sino la cacería", dice el refrán que se propone subrayar la actividad y no el producto.

La primera posición anda la verdad en lo eterno e imparte la enseñanza *ex magistro*; en la segunda, el profesor emprende una tarea en común con el estudiante y con frecuencia presenta en clase cuestiones no resueltas. El sentido de autoridad tiene suma importancia en la primera; la tolerancia, la colaboración y la

tarea en común caracterizan a la segunda. En el primer caso, la enseñanza es autoritaria –impuesta desde arriba–; en el segundo, democrática, en consulta y comunicación con el estudiante.

Los esencialistas miran hacia el pasado y por eso se los denomina también *tradicionalistas*. Los existencialistas, en cambio, se interesan más por el futuro, por el persistente enriquecimiento del saber, y conciben la educación en constante cambio y permanente experimento; de ahí que se los denomine *progresistas* o *experimentalistas*. Frente a la insistencia de los tradicionalistas en el valor de las humanidades, los progresistas ponen el acento en las ciencias naturales y sociales. Como rechazan las explicaciones sobrenaturales, reciben también la denominación de *naturalistas*. Creen que la enseñanza se debe ajustar a la situación sociocultural de la comunidad y partir del niño de carne y hueso, y no del hombre abstracto.

Otra gran discrepancia entre ambas doctrinas se da en el plano de los valores. Los esencialistas o tradicionalistas consideran que los valores son esencias inmutables y, por lo tanto, objetivos y absolutos. También es inmutable la tabla de valores que ha de regir y que tiene a los valores religiosos en su cúspide; los demás les quedan supeditados.

La doctrina progresista, a su vez, rechaza la inmutabilidad de los valores y cree que dependen de los individuos y del medio sociocultural. Con la inmutabilidad cae la objetividad y el carácter absoluto del valor. Los valores surgen en el proceso histórico de enriquecimiento cultural.²

Dada la íntima relación de los valores con los fines educativos, es fácil descubrir la profunda discrepancia sobre este tema fundamental. Nos proponemos un fin determinado porque lo consideramos valioso, y la preferencia entre varios fines revela una preferencia similar de valores.

Para el esencialismo los fines educativos son fijos, inmutables e iguales en todas partes, por dos razones fundamentales. Primero,

porque el hombre es inmutable e igual en todas partes, y se trata de su educación. En segundo lugar, porque la jerarquía axiológica no varía de un lugar a otro. Lo que es bueno para la educación del hombre en un lugar lo será también en cualquier otra parte en que se halle. La educación, como la vida, tiene un fin último, inmutable, eterno.

La doctrina progresista sostiene que las cosas son exactamente al revés: si los valores tienen carácter cambiante, también lo tendrán los fines educativos que en ellos se apoyan. Rechaza expresamente la existencia de un fin último, sea religioso o de cualquiera otra naturaleza, y llega a dudar de la distinción entre medios y fines educativos. En el proceso constante de enriquecimiento, todo fin, una vez logrado, se transforma en medio. Como lo importante reside en el proceso, será educativo todo lo que favorezca el crecimiento y no hay nada que sea educativo *per se*. El crecimiento puede tomar distintas direcciones; de ahí que se haya criticado esta doctrina por carecer de una dirección. El existencialismo pedagógico sostiene que los fines educativos son inmanentes al proceso mismo de la educación y que es un error intentar orientarlo por fines o valores que lo trasciendan.

Es fácil advertir que la educación latinoamericana, en sus tres niveles, sigue la doctrina tradicionalista, salvo intentos esporádicos de introducción de formas progresistas. Esto se debe, principalmente, a que la enseñanza estuvo, desde un comienzo, en manos de una institución que es tradicionalista por esencia: la Iglesia Católica. Las primeras escuelas y universidades que se fundaron en suelo americano estuvieron en manos de congregaciones religiosas. En época reciente comenzaron a surgir de nuevo universidades católicas para preservar la fe y enseñar la doctrina cristiana. Han transcurrido cuatrocientos años y la doctrina y la fe que se enseñan son las mismas: la verdad es inmutable y está anclada en la eternidad. Pueden variar los métodos, pero no los fines, pues se trata de formar al hombre, criatura de Dios, y poco importa en qué parte del planeta haya nacido o viva. Éstas han sido la práctica y la doctrina que se mantienen inalterables a lo largo del tiempo.

Para que se comprenda la enorme influencia de esta doctrina en nuestra América, cabe recordar que además de las universidades

2. Sobre la naturaleza del valor y la oposición de ambas doctrinas axiológicas, véase Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?*, 4ª ed., México, Fondo de Cultura Económica, 1968; especialmente caps. II y V.

que han estado o están bajo la dirección de la Iglesia, esta institución tiene enorme influencia y poder en los organismos estatales, como ocurre actualmente en nuestro país y en otros del continente.

El pensamiento de la Iglesia es claro en esta materia; se encuentra contenido en encíclicas y otros documentos oficiales. Unas pocas citas de la Encíclica *Divini Illius Magistri*, de Pío XI, del 31 de diciembre de 1929, serán suficientes: “No cometer errores en la educación es tan importante como no cometer errores en la búsqueda del último fin, con el que toda la labor educativa está relacionada íntima y necesariamente. En realidad, como la educación consiste esencialmente en preparar al hombre para lo que debe ser y para lo que debe hacer aquí en la tierra, a fin de conseguir el fin sublime para el que fue creado, resulta claro que no puede existir una educación verdadera que no esté dirigida al fin último del hombre (...) y que no puede haber educación idealmente perfecta que no sea la educación cristiana”. Y agrega: “Toda educación pertenece primordialmente a la Iglesia, en razón de un doble título de orden sobrenatural conferido exclusivamente a ella por Dios mismo; absolutamente superior, por lo tanto, a cualquier otro título de orden natural”. Y llega a la conclusión de que “la amplitud de la misión de la Iglesia en el campo de la educación es tal que abraza a todas las naciones, sin excepción, de acuerdo con el mandato de Cristo: ‘Enseñad a todas las naciones’; y no hay poder en la tierra que pueda oponerse legalmente u obstruir su paso”.

Es fácil anticipar la opinión de la Encíclica sobre el naturalismo educativo. “De ahí que sea falsa toda forma de naturalismo pedagógico que de alguna manera excluya o debilite la formación educativa sobrenatural cristiana de la juventud. Es nocivo todo método educativo basado total o parcialmente en la negación o el olvido del pecado original y de la gracia y que confíe tan sólo en los poderes de la naturaleza humana. Tales son esos sistemas modernos que tienen varios nombres y que apelan a un pretendido autogobierno y libertad sin restricción de parte del niño y que disminuyen y hasta suprimen la autoridad y acción del maestro, atribuyendo al niño una primacía de iniciativa y una actividad independiente de cualquier ley superior, natural o divina, en la labor educativa.”

Si bien es cierto que un sector importante de la Iglesia Católica, y en particular la juventud, está hoy empeñado en introducir ideas y actitudes nuevas y en apartarse de las anquilosadas formas educativas, no es menos cierto que la jerarquía eclesiástica se mantiene inmutable e impone las formas tradicionales. La famosa encíclica contra el control de la natalidad define claramente una actitud.

La Iglesia se aferra a los viejos moldes a pesar de que son incapaces de dar cabida a las nuevas formas del progreso y del adelanto científico. Le interesa más preservar las jerarquías y lograr ciega obediencia que alentar la iniciativa, que muchas veces cristaliza en discrepancias y provoca conflictos. Esta actitud de exagerada resistencia a todo lo nuevo no nos permite esperar un cambio importante en materia educativa. La institución ha mostrado reiteradamente que carece de flexibilidad e imaginación para bregar con las situaciones actuales. Cuando admite un descubrimiento científico que contraría sus ideas, como ocurrió con la teoría de la evolución, lo hace en forma tardía y a regañadientes. Si bien la doctrina cristiana nació en actitud revolucionaria, perdió con el tiempo el impulso renovador, y la pesada caparazón que lleva hoy a costas retarda su marcha; de ahí que el proceso de la vida corra muchas veces a su vera. En nuestra América, salvo contados episodios, la Iglesia fue un lastre que retardó el desarrollo cultural de nuestro pueblo, al que prefirió mantener sumiso e ignorante. Todos los cambios importantes de orden cultural o político-social encontraron en ella tenaz resistencia. Cuando hubo adhesiones a movimientos renovadores y de progreso fueron siempre tardías. Durante siglos se mantuvo en silencio ante la falta de libertad y de justicia social que hubo y hay entre nosotros. Las voces que hoy se escuchan son esporádicas y no representan la opinión oficial de la institución. Más aún, muchos sacerdotes fueron castigados por haber cumplido la cristiana misión de señalar la existencia de la miseria, la enfermedad y la ignorancia, y de reclamar medidas eficaces para aliviarlas. Como se trata de un organismo que se rige por el principio de autoridad y la infalibilidad del Papa, la Iglesia expresa su doctrina en forma dogmática. Esto le resta interés teórico, pues lo que importa no

es la mera afirmación de una opinión, sino las razones en las que se apoya. De ahí que sea preferible examinar esta doctrina en la obra de aquellos filósofos que la comparten, pero que sienten la necesidad de fundamentar lo que sostienen. De todos ellos, quien ofrece mayor interés por la calidad de su pensamiento, la difusión de sus ideas en nuestra América³ y una especial atención al problema educativo es Jacques Maritain.

5. La doctrina de Jacques Maritain

Maritain es uno de los filósofos neotomistas de mayor jerarquía en la hora actual, y sus reflexiones sobre la educación revelan la posición de un representante del sector liberal. Dedicó varios trabajos a la educación. El más importante es *La educación en este momento crucial*, publicado por primera vez por la Universidad de Yale en agosto de 1943, con el título de *Education at the Crossroad*. En él se recogen cuatro conferencias que pronunció allí. Más tarde se tradujo al francés con el título de *L'éducation a la croisée des chemins*, y del francés al castellano en 1965.⁴

Como ya señalamos, la concepción que se tiene de la educación y principalmente de los fines educativos depende en buena parte de las ideas sobre el hombre y su "naturaleza". Veamos la doctrina de Maritain sobre este tema. Él cree que el hombre tiene una esencia inmutable por ser una criatura de Dios. A su vez, los fines de la educación son universales, permanentes y absolutos, puesto que se derivan de nuestra naturaleza creada por Dios. Escribe: "Es evidente que el fin primero está determinado por la naturaleza humana".⁵

3. Recuérdese que el ex presidente de Chile, Eduardo Frei Montalva, funda su doctrina política en las ideas de Maritain. Cf. su libro *La política y el espíritu*, Santiago de Chile, Ercilla, 1940.

4. Versión castellana de Leandro de Sesma, O.F.M., Buenos Aires, Ediciones Desclée de Brouwer, 1965.

5. "Thomist Views on Education", en: *The Education of Man*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1967, p. 51. Omitido en la edición francesa citada en la nota 11. Este ensayo se publicó originalmente en *The National Society for the Study of Education 54th Yearbook*.

Da por supuesto que el hombre tiene una "naturaleza" o esencia, y presenta el problema sin mucho espíritu crítico y sin tomar en cuenta las variadas e importantes doctrinas que niegan, con mucho fundamento, la naturaleza o esencia inmutable del hombre.

Sostiene que hay dos concepciones del hombre: una científica y otra filosófico-religiosa.⁶ Niega valor a la primera y reduce la segunda a una doctrina similar a la neotomista, dejando de lado, sin razón, las concepciones existencialistas, historicistas y funcionalistas del hombre, que son tan filosóficas como las del neotomismo. Sobre la "idea científica del hombre" escribe: "Ahora bien, es cierto que la idea puramente científica del hombre puede proporcionarnos valiosísimas y siempre renovadas informaciones sobre los medios y los instrumentos de la educación; mas nunca nos podrá dar ni los primeros fundamentos ni las direcciones primordiales de la educación, porque ésta debe primero y fundamentalmente conocer lo que es el hombre, cuál es la naturaleza del hombre y la escala de valores que esencialmente implica. Mas la idea puramente científica del hombre, por ignorar 'al ser como tal', no conoce tales cosas, sino sólo aquello que emerge del ser humano dentro del dominio de la observación sensorial y de la medida". "...Si quisiéramos fundamentar y desarrollar la educación sobre la única base de la idea científica del hombre, sólo conseguiríamos deformar y falsear esa misma idea: porque en modo alguno podríamos dejar de plantear de hecho la cuestión acerca de la naturaleza y del destino del hombre, y mucho tendríamos que atormentar y forzar la sola idea a nuestra disposición, a saber la idea científica, para obtener respuesta a nuestra pregunta; y forzando la estructura típica de esta idea, procuraríamos sacar de ella una especie de metafísica. El resultado, desde el punto de vista lógico, sería una metafísica bastarda con aires de ciencia y carente de toda luz realmente filosófica."

"Síguese de aquí que la idea completa, la idea integral del hombre necesaria para la educación no puede ser sino una idea

6. *La educación en este momento crucial*, p. 14 y ss.

filosófica y religiosa. Filosófica, porque esta idea tiene por objeto la naturaleza o esencia del hombre, y religiosa, por el estado existencial de la naturaleza humana con relación a Dios”.⁷

A la pregunta “¿qué es el hombre?”, da una respuesta que considera que corresponde a la tradición judeo-greco-cristiana: “El hombre es un animal dotado de razón cuya suprema dignidad está en la inteligencia; el hombre es un individuo libre en relación personal con Dios y cuya suprema ‘justicia’ o rectitud consiste en obedecer voluntariamente a la ley de Dios; el hombre es una criatura pecadora y herida, llamada a la vida divina y a la libertad de la gracia, y cuya suprema perfección consiste en el amor”.⁸

Si bien se refiere al aspecto físico del hombre, que denomina en lenguaje aristotélico “la individualidad”, sostiene que el espíritu es la raíz de la personalidad, cuya patria está constituida por cosas con valor absoluto. Afirma: “Si buscamos la causa y raíz primera de todas estas cosas, fuerza nos será reconocer la plena realidad filosófica de esta idea del alma, de tan múltiples connotaciones, que Aristóteles describía como el primer principio de la vida en todo organismo y la veía dotada en el hombre de una inteligencia supramaterial, y que el cristianismo ha revelado como el lugar de la habitación de Dios y como hecha para la vida eterna. En la carne y en los huesos del hombre existe un alma que es un espíritu y que vale más que todo el universo físico. Por mucho que dependa de los menores accidentes de la materia, la persona humana existe en virtud de la existencia de su alma, que domina al tiempo y a la muerte. El espíritu es la raíz de la personalidad. (...) Este misterio de nuestra naturaleza es lo que quiere designar el pensamiento religioso cuando enseña que la persona humana está hecha a imagen de Dios. Una persona está revestida de una dignidad absoluta por estar en relación directa con el reino del ser, de la verdad, de la bondad, de la belleza, y con Dios; y solamente por ese camino le es dado llegar a su acabamiento total. Su patria espiritual consiste en el

7. *Op. cit.*, p. 16.

8. *Op. cit.*, p. 18.

orden entero de las cosas que poseen valor absoluto y que, reflejando en cierto modo un absoluto divino superior al mundo, encierran en sí la capacidad de arrastrar hacia ese absoluto”.⁹

Si se cree que el fin primero del hombre está determinado por la “naturaleza” humana y que ésta obedece a una idea divina, es natural que se sostenga que la educación deba ser igual en todas partes, pues todos somos hijos del mismo Dios y tenemos igual naturaleza. Poco importan la época histórica en que vivamos, nuestra área sociocultural y otras circunstancias sociales o individuales que constituyen nuestra personalidad.

Sostiene Maritain que “la primera finalidad de la educación es formar al hombre”, porque “antes de ser un niño del siglo XX, un niño norteamericano o europeo, un niño inteligente o retardado, este niño es un hijo del hombre”.¹⁰

Según Maritain y otros filósofos neotomistas, la universalidad y permanencia de los fines educativos no se apoyan tan sólo en la uniformidad e inmutabilidad de la naturaleza humana, sino también en el carácter absoluto y, por lo tanto, inmutable y objetivo, de los valores. Escribe: “No hay unidad e integración sin una jerarquía estable de valores”.¹¹ Y agrega:

“Si la existencia de Aquel que es el Ser Absoluto y el Bien Absoluto no es reconocida, ninguna certidumbre del valor incondicional y obligatorio de la ley moral y de las normas éticas puede ser válidamente establecida”.¹²

Hay, pues, una tabla de valores que se origina en Dios y cuyos valores supremos son los religiosos. No sólo debemos respetar dicha tabla, sino que ésta formará parte de la educación esencial de todo ser humano, europeo, americano o asiático.

A pesar de que Maritain encabeza los grupos liberales dentro del neotomismo y del tradicionalismo educativo, su posición básica

9. *Op. cit.*, p. 19.

10. *Op. cit.*, p. 11.

11. “Vues thomistes sur l'éducation”, en: *Pour une philosophie de l'éducation*, París, Fayard, 1969, pp. 132. Edición en inglés citada en nota 5, p. 54.

12. *Op. cit.*, p. 150 y p. 76, respectivamente.

es de tipo absolutista y autoritaria. La educación, como todo aspecto de la vida, está regida por un principio superior de orden religioso al que debemos supeditarnos. De esa concepción teológica y metafísica fundamental se derivan todos los otros aspectos: absolutismo del valor, creencia en la Verdad, afirmación de una esencia o naturaleza única del hombre, de un alma inmortal que aspira a un reino absoluto.

Es fácil anticipar la opinión de Maritain sobre la filosofía progresista de John Dewey y su escuela: cree que es un activismo sin fin. “La acción y la praxis tienden a un fin—les reprocha—, a un objetivo determinado sin el cual pierden su dirección y su vitalidad. Y la vida existe asimismo para un fin que la haga digna de ser vivida.”¹³ Como veremos más adelante, la doctrina de Dewey no niega la existencia de un fin ni en la acción ni en la educación; lo que niega es un fin *trascendente* a la vida o la educación.

Maritain rechaza la interpretación “instrumentalista” del conocimiento y responsabiliza a la doctrina de Dewey de los males de la educación norteamericana y, en particular, del “escepticismo escolar equipado con la más perfecta técnica de cultura mental y con los mejores métodos científicos”.¹⁴

Reconoce que la pedagogía moderna mucho ha contribuido al insistir en la necesidad de no perder de vista al sujeto de la educación. Pero —agrega— “el error empieza cuando el *objeto* y la *primacía del objeto que se va a enseñar* son relegados al olvido, y cuando el culto de los medios —no por el fin, sino sin el fin— termina en una especie de adoración psicológica del sujeto”.¹⁵

Cree que la filosofía progresista es responsable de la existencia de los supuestos “cuatro cultos” en la educación contemporánea, señalados por Robert Hutchins en su obra *Education for Freedom*: “escepticismo, presentismo, cientismo, antiintelectualismo”.¹⁶ dejando de lado las ideas claramente expuestas por Dewey sobre este tema.

No se ha de creer que la doctrina *esencialista* se alimente tan sólo del tomismo y de la Iglesia Católica; tiene también otros orígenes y otros motivos. En un sentido filosófico se apoya en la tradicional concepción substancialista del hombre y del alma humana y en la idea de que una esencia se esconde detrás de toda existencia. En los Estados Unidos surgió vigorosamente como reacción contra los excesos del “experimentalismo” indiscriminado y del activismo sin objetivos. Discípulos exagerados de la doctrina de John Dewey la convirtieron en su caricatura al eliminar todo contenido a la enseñanza y permitir que el interés pasajero y caprichoso del niño sirviera de guía en la educación. Por un proceso psicológico conocido, la reacción fue al otro extremo y sólo reparó en los contenidos y en la supuesta esencia universal de un ser que es histórico, fluyente.

Robert Hutchins, ex presidente de la Universidad de Chicago durante muchos años, surgió como el paladín de un esencialismo liberal. Autor de varias obras sobre los problemas de la enseñanza superior, asigna suma importancia a los contenidos de conocimiento y afirma, en un razonamiento que adquirió mucha fama, que la enseñanza debe ser igual en todas partes, contra la notable diferenciación que señalaba Dewey. El razonamiento de Hutchins pretende tener sumo rigor lógico; se trata de un polisilogismo o, mejor dicho, de un sorites. Dice así: “La educación implica la enseñanza. La enseñanza implica el conocimiento. El conocimiento es la verdad. La verdad es igual en todas partes. Por lo tanto, la educación debe ser igual en todas partes”.¹⁷

Hutchins no se molesta mucho en probar la verdad de las premisas. Funda tan sólo una de ellas —la verdad es igual en todas partes— con una cita de Santo Tomás. No son pocos los filósofos de igual jerarquía que podrían citarse para probar exactamente lo opuesto.

Mortimer J. Adler, que trabajó con Hutchins en muchas empresas educativas, comparte la creencia de que la educación debe ser igual en todas partes. Escribe: “Cualquiera que sea la

13. *La educación en este momento crucial*, p. 23.

14. *Loc. cit.*

15. *Op. cit.*, p. 25.

16. *Op. cit.*, p. 25, nota 5.

17. Robert Hutchins, *Higher Learning in America*, New Haven, Yale University Press, 1958, p. 66.

sociedad y no importa dónde se halle ni en qué momento de su evolución, el esquema último de orden educativo será siempre el mismo, puesto que el hombre, no importa sus vicisitudes, es siempre hombre".¹⁸

Como reacción contra los excesos del activismo sin contenido, ambos educadores norteamericanos exageraron la importancia de los contenidos culturales *per se* y elaboraron la nómina de las grandes obras del pensamiento universal, conocidas en los Estados Unidos como *The Great Books* y entre nosotros como las *Cien Obras*. Este acervo cultural debe constituir, según ellos, el contenido imprescindible y único de la educación básica superior. Fue ensayado en el St. John's College, de Annapolis, Maryland, a partir de 1937. Se sustituyeron las asignaturas comunes en los *colleges* por el estudio de estas obras maestras, que se presentaban al joven en orden cronológico.

Como la educación debía ser igual en todas partes, se eligieron obras representativas del pensamiento universal. Ningún hombre culto, al menos ningún hombre occidental, podía desconocerlas. No está claro si el conocimiento de tales obras convertían a la persona en culta o si se trataba tan sólo de una condición necesaria pero no suficiente.

El plan de estudios era fijo durante los cuatro años del *college* e idéntico para todos los estudiantes.

Si se recorre con cuidado la lista de los libros se podrá advertir que la pretendida universalidad no existe. Excluidos los clásicos griegos y latinos, predominan las obras escritas en inglés. Hay varias de autores norteamericanos, incluyendo *Moby Dick* y la *Psicología* de William James y una sola obra escrita en castellano, el *Quijote*.

Se trata, evidentemente, de una universalidad "a la americana" que revela por igual el interés, conocimiento e ignorancia de quienes pretenden representarla. Si con el mismo criterio se hubiera elaborado la nómina en Francia, Alemania o Italia, la mitad de las obras habrían sido sustituidas por otras que

responderían mejor a la formación cultural y a la idiosincrasia de esos países. Al pretender demostrar y reforzar la universalidad, han puesto en evidencia que cada uno ve el universo desde su posición histórico-cultural. Pretender apartarse de tal elemento constitutivo de nuestra personalidad es como querer salirse fuera de la piel.

El mayor error pedagógico es centrar toda la atención en los contenidos en menoscabo de los métodos, la motivación y la capacidad, actitud e intereses de los estudiantes. La calidad del contenido no asegura una buena educación. Es muy importante cómo se lo estudia, en qué momento y en respuesta a qué intereses.

Aun desde el punto de vista del contenido, los clásicos no son suficientes para una buena educación destinada a todos los estudiantes. El defecto resulta más patente en el plano científico. La ciencia forma hoy parte importante de la cultura. Es una ingenuidad suponer que el conocimiento científico se adquiere mejor leyendo los escritos de Newton, Leibniz, Gauss, Fourier, Maxwell, Harvey, Boole, Cantor y Hilbert, autores incluidos en la nómina, que estudiando la ciencia actual. Es más conveniente descender a la historia de una ciencia que se conoce que partir de la historia para llegar al conocimiento actual. Einstein y Russell, incluidos entre los "clásicos", criticaron este aspecto del experimento del St. John's College.

Debe recordarse que la ciencia actual no figura para nada en ese plan de estudios; hay sólo dos obras publicadas en el siglo XX, ambas de matemática. El *college* norteamericano no es un estudio preuniversitario, sino que da formación científica especializada; se llama comúnmente "Colegio de Artes y de Ciencias" y otorga títulos en todas las ramas científicas y humanísticas.

Por otra parte, muchas de las obras son muy difíciles para jóvenes que ingresan al *college* o cursan los primeros años. En algunos casos, son escritos que hoy sólo leen los especialistas y que sólo ellos pueden apreciar. Como se las escogió por su valor intrínseco, no se reparó en las dificultades pedagógicas; grave error, pues se trata justamente de un proceso educativo y no de una selección sin fin concreto de las obras que han tenido mayor significación histórica.

18. Mortimer Adler y Milton Mayer, *The Revolution in Education*, Chicago, The University of Chicago Press, 1958, p. 37.

La nómina incluye, desde luego, obras que los estudiantes universitarios deben leer, especialmente de literatura, historia, filosofía y teoría política. El error es creer que todos deben leer las mismas obras y en el mismo orden.

No hay duda de que se trató de un experimento interesante, pero no fue nada más que eso, un experimento; es decir, lo que ellos querían negar, puesto que deseaban poner fin a toda la experimentación de la escuela progresista. Más aún, fue un experimento negativo que probó exactamente lo opuesto a lo que se proponía.

Su aplicación no se limitó por cierto al St. John's College. Se hizo una edición especial de las obras maestras (*The Great Books*) que todavía hoy circula, y hubo instituciones privadas y aun grupos reducidos que intentaron poner en práctica la idea. En este nivel el mayor fracaso se debió a que la lectura de la obra exigía un mínimo de preparación sobre la materia, una cultura previa imprescindible para su comprensión. ¿Quién puede entender la *Metafísica* de Aristóteles o los escritos de Kant, Hegel y otros clásicos que figuran en la lista, sin un previo conocimiento de filosofía?

Entre nosotros, el Colegio Libre de Estudios Superiores recogió la idea y durante varios años organizó cursillos sobre obras maestras de literatura y filosofía. Aquí, la contribución fue mayor puesto que nuestra enseñanza secundaria y aun universitaria se basa en manuales y en explicaciones del profesor, sin que se exija la lectura de las obras mismas. Sirvió al menos para aproximar al estudiante a la obra, sin la aburrida interferencia cuadrangular de los manuales que todo lo clasifican y reducen a cenizas, con el fin de proporcionarles una "presentación didáctica".

6. La teoría progresista

Las nuevas formas educativas se alejan cada vez más de los moldes tradicionales. Sus antecedentes deben buscarse en el *Emilio* de Rousseau y en los escritos de Froebel, Pestalozzi y otros grandes del pensamiento pedagógico moderno. Pero es a principios de este siglo cuando se produce un rápido desarrollo de

las ideas innovadoras que cristalizaron en lo que se llamó "escuela nueva", "escuela activa" y, más tarde, en la doctrina progresista. Decroly, la doctora Montessori y otros educadores europeos contribuyeron a impulsar las nuevas ideas, que pronto se llevaron a la práctica y revolucionaron la educación, especialmente en el nivel de la escuela primaria. No tuvieron la misma acogida en la enseñanza secundaria y en la superior. Ocasionaron, a su vez, seria resistencia en todos los niveles, pues se creyó que venían a destruir el sentido mismo de la educación y de sus fines y que ponían en peligro la moral aceptada.

El máximo exponente del pensamiento pedagógico norteamericano y quizá del mundo entero en lo que va del siglo es John Dewey (1859-1952). Dewey, como Maritain, es fundamentalmente un filósofo, e inició la dirección del pragmatismo denominada "instrumentalismo". Su interés por los problemas de la enseñanza no fue superficial ni pasajero. Inició en Chicago un experimento educativo a fines de siglo y su aporte escrito sobre el tema es enorme: a lo largo de más de cincuenta años de constante producción dedicó varias obras y centenares de artículos a las cuestiones pedagógicas. El cuerpo central de su filosofía de la educación se encuentra en su obra máxima *Democracia y educación*, publicada en 1916 y traducida a la mayoría de los idiomas civilizados.¹⁹ También es importante su pequeña obra *Experiencia y educación*, publicada veintidós años después. En ella se recogen las experiencias de dos décadas y se responde a las críticas de su doctrina.

La influencia de la doctrina de Dewey es mundial y en su país fue decisiva. Hoy ha decrecido, aunque muchas de sus ideas están definitivamente incorporadas a la práctica educativa norteamericana. Como ocurre con otros grandes innovadores, Dewey tuvo dos enemigos: los reaccionarios y los llamados "discípulos", que exageraron la doctrina del maestro y justificaron así una reacción que no separó la paja del trigo. Sus ideas no

19. Las principales obras filosóficas de Dewey fueron traducidas al castellano y publicadas por el Fondo de Cultura Económica. A su vez, las dos más importantes sobre educación fueron traducidas por Lorenzo Luzuriaga y publicadas primero en España y, después de la Guerra Civil, en Buenos Aires por la Editorial Losada.

aluden específicamente al orden universitario, pero lo abarcan, pues concibe la educación como un proceso permanente y continuo a lo largo de toda la vida.

Dewey representa la posición exactamente opuesta al “esencialismo” o tradicionalismo. La discrepancia no se refiere únicamente a cuestiones educativas sino que cala más hondo y comprende los problemas fundamentales sobre el hombre, el sentido de la vida y la historia, la moral, el conocimiento, los valores.

La discrepancia fundamental es de orden metafísico. La concepción de Dewey se denomina *naturalista* porque niega toda forma de supernaturalismo. Según él, no se ha de buscar el fundamento de lo que ocurre en este mundo, en algo que lo trascienda –sea Dios u otro ente supernatural–. La naturaleza –comprendiendo en ella al hombre– tiene su fundamento y explicación en sí misma. Aquí, en este mundo, hemos de encontrar la razón de ser de todo lo existente y no en una transvida o metavida, que son meras creaciones imaginarias.

Con una doctrina semejante se puede inferir la posición de Dewey frente a los problemas que examinamos. A su juicio, el fin de la educación se encuentra en la educación misma. Mientras que para Maritain trasciende no sólo la educación sino la vida humana, pues nuestra misión fundamental está dirigida a Dios, ser trascendente por excelencia, Dewey afirma: “...no nos interesa por tanto encontrar un fin fuera del proceso educativo al cual esté subordinada la educación. Nos lo prohíbe toda nuestra concepción”.²⁰ “La educación es literalmente y siempre su propia recompensa.”²¹ Después de identificar la educación con el crecimiento, agrega: “...no hay nada a lo cual sea relativo el crecimiento, como no sea un mayor crecimiento”.²² O, si se prefiere un lenguaje más directo: “El proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo: él es su propio fin”.²³

No sólo niega Dewey la existencia de fines ajenos a la educación, sino también los fines generales. “Un fin educativo debe

fundarse en las actividades y necesidades intrínsecas (incluyendo los instintos originales y los hábitos adquiridos) del individuo determinado que ha de educarse. La tendencia de tal fin como preparación es, según hemos visto, prescindir de los poderes o facultades existentes y encontrar la finalidad en alguna remota actuación o responsabilidad. En general, hay una tendencia a adoptar consideraciones que son caras al corazón de los adultos y establecerlas como fines sin tener en cuenta las capacidades de los que se educan. Hay también una inclinación a propugnar fines tan uniformes que descuidan los poderes y los requerimientos específicos del individuo, olvidando que todo aprender es algo que ocurre a un individuo en un tiempo y lugar determinados.”²⁴ Y agrega: “Los educadores han de estar en guardia contra los fines que se alegan como generales y últimos. Toda actividad, por específica que sea, es, naturalmente, general en sus conexiones ramificadas, porque lleva indefinidamente a otras cosas. Pero en tanto que una idea general nos haga más vivaces para estas conexiones, no puede ser demasiado general. Pero ‘general’ significa también ‘abstracto’ o separado de toda contextura determinada. Y tal carácter abstracto significa lejanía. Y nos hace retroceder, una vez más, al enseñar y aprender como meros medios de preparación para un fin desconectado de los medios”.²⁵

Rechaza igualmente la idea de que el fin de la educación se pueda imponer desde fuera. Resume así su pensamiento:

“Un fin verdadero es así opuesto en todo punto a un fin que se impone por un proceso de acción desde fuera. Este último es fijo y rígido; no es un estímulo para la inteligencia en una situación dada, sino que es una orden dictada externamente para hacer tales y cuales cosas. En vez de relacionar directamente las actividades presentes, es remoto y está divorciado de los medios por los cuales se las ha de alcanzar. En vez de sugerir una actividad más libre y mejor equilibrada, es un límite puesto a la actividad. En la educación, la circulación de estos fines externamente impuestos es responsable de la importancia asignada a la idea de la preparación

20. *Democracia y educación*, p. 112.

21. *Op. cit.*, pp. 121-122.

22. *Op. cit.*, p. 61.

23. *Op. cit.*, p. 60. Reitera la idea en *el resumen*, p. 63.

24. *Op. cit.*, p. 120.

25. *Op. cit.*, p. 121.

para un futuro remoto y de convertir en mecánica y servil la labor del maestro como la del alumno".²⁶

Maritain²⁷ y muchos otros acusaron a Dewey de no asignar a los fines educativos la debida importancia. Nada más alejado de la verdad. Dedicó al tema la totalidad de un capítulo (VIII) de su obra principal y varios pasajes en otras. Tantã importancia le asignó que, escribe, la existencia del fin "significa que una actividad ha llegado a ser inteligente".²⁸ Idea que confirma varias décadas después: "La actividad inteligente se distingue de la actividad sin objeto por el hecho de que supone una selección de medios -análisis- de la variedad de condiciones que son presentes y su estructuración -síntesis- para alcanzar un fin o propósito asignado. Es evidente que cuanto más inmaduro es el alumno más simple debe ser el fin tenido en vista y más rudimentarios los medios empleados. Pero el principio de la organización de la actividad en forma de alguna percepción de la relación de consecuencias a medios se aplica aun al niño más pequeño. De otro modo, una actividad cesa de ser educativa porque es ciega".²⁹

Tal idea de fin inmanente responde a su concepción misma de la educación, como crecimiento o "constante reorganización o reconstrucción de la experiencia".³⁰ Se opone a la doctrina de la educación como desenvolvimiento de poderes latentes, desde dentro, y de la formación, desde fuera, por medio de la naturaleza física o por los productos culturales del pasado, y llega a lo que llama una definición técnica de la educación:

"Es aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia, y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente".³¹

26. *Op. cit.*, p. 123.

27. *La educación en este momento crucial*, p. 29 y *passim*.

28. *Democracia y educación*, p. 123.

29. *Experiencia y educación*, Buenos Aires, Losada, 1967, 9ª edic., pp. 108-109.

30. *Democracia y educación*, p. 87.

31. *Op. cit.*, pp. 87-88.

Opone la educación progresista a la conservadora y resume así su pensamiento: "La educación puede concebirse retrospectiva o prospectivamente. Es decir, puede ser tratada como un proceso de acomodar el futuro al pasado o como una utilización del pasado como un recurso para desarrollar el futuro. Lo primero encuentra sus normas y modelos en lo que ha ocurrido antes".³² Y agrega que su doctrina de la educación como "reconstrucción continua de la experiencia" no sólo se opone a la idea de la educación como recapitulación del pasado sino también a la preparación para un futuro remoto.

La oposición se expresa más claramente en *Experiencia y educación*, donde afirma: "A la imposición desde arriba se opone la expresión y cultivo de la individualidad; a la disciplina externa se opone la actividad libre, al aprender de textos y maestros, el aprender mediante la experiencia; a la adquisición de destrezas y técnicas aisladas por adiestramiento se opone la adquisición de aquéllas como medio de alcanzar fines que interesan directa y vitalmente; a la preparación para un futuro más o menos remoto se opone la máxima utilización de las oportunidades de la vida presente; a los fines y materiales estáticos se opone el conocimiento de un mundo sometido a cambio".³³

Los fines educativos dependen de los correspondientes valores: nos proponemos algo porque lo consideramos valioso. Dewey no cree que exista una jerarquía de valores abstractos y menos aún absolutos, como sostiene Maritain. Niega igualmente tal jerarquía en los estudios. "No podemos establecer una jerarquía de valores entre los estudios. Es fútil tratar de disponerlos en un orden, comenzando por uno que tenga menos valor y llegando al de valor máximo. En tanto que todo estudio tiene una función única o irremplazable en la experiencia, en tanto que señala un enriquecimiento característico de la vida, su valor es intrínseco e incomparable. Puesto que la educación no es un medio para vivir, sino que es idéntica a la operación de vivir una vida que es fructífera e inherentemente significativa, el único valor último que puede establecerse es, justamente, el proceso

32. *Op. cit.*, p. 90.

33. *Experiencia y educación*, p. 15.

mismo de vivir. Y éste no es un fin para el cual son medios subordinados los estudios y actividades: es el todo del cual ellos son partes integrantes. Y lo que se ha dicho respecto de la apreciación significa que todo estudio en uno de sus aspectos debe tener, precisamente, esa última significación. Tan verdad es de la aritmética como de la poesía que en algún lugar y en algún tiempo deben ser bienes que han de apreciarse por sí mismos, justamente como una experiencia que se disfruta.³⁴ Esto no significa que tanto da una cosa como la otra. Niega la existencia de una jerarquía de los valores o de los estudios *en abstracto*, pero no en una situación en particular. Reconoce que unos estudios tienen más valor que otros para una persona en una situación determinada. Más aún, propone criterios concretos para ponderar el valor educativo de una enseñanza, como veremos más adelante.³⁵

Está fuera de nuestro propósito hacer una exposición completa de la filosofía de la educación de Dewey. Con lo expuesto basta para que resulte patente el contraste frente a la educación tradicional. Fácil es advertir que entre nosotros aún predomina la práctica tradicional, y que nos hace falta una buena dosis de filosofía progresista en los tres niveles de la enseñanza. Sería conveniente, sin embargo, estar alerta para no caer en los excesos cometidos en los Estados Unidos por personas insensatas que supusieron que ser revolucionario significaba llevar las cosas a su máximo extremo. Cabe aquí aplicar la observación hecha en el ámbito político por Lenin: el extremismo es la forma infantil de la revolución.

No debe creerse que sostenemos la doctrina del justo medio o de un eclecticismo opaco que pretenda solucionar los problemas mezclando ingredientes incompatibles. Se trata de otra cosa muy distinta y con sentido concreto. Si la educación tradicional, por ejemplo, era autoritaria y ejercía una coacción al alumno, la revolución educativa no consiste en eliminar toda forma de

autoridad y dejar al alumno librado a su propio arbitrio o capricho.³⁶ Corresponde substituir el control externo por uno interno y comprender que la libertad no se reduce a la falta de coacción, sino que es libertad creadora. Y que el grado de libertad depende de la madurez y responsabilidad que se tenga. Quien quita a un niño toda restricción sin haberlo educado previamente en la libertad, lo alienta a proseguir en la ruta de su propio impulso momentáneo y a vagar sin sentido por ámbitos que desconoce. El maestro debe orientar porque posee mayor experiencia; lo que no debe es imponer arbitrariamente su criterio, sino respetar la personalidad. Las restricciones se justifican si tienen carácter educativo; son para que el niño alcance una efectiva libertad interior, acompañada de la correspondiente responsabilidad. Y se eliminarán a medida que el estudiante adquiera mayor madurez.³⁷

7. La educación como desarrollo integral de la personalidad

La doctrina esencialista está hoy en decadencia. La cuestión no se refiere exclusivamente al plano educativo; va mucho más allá. Se trata de la decadencia de una concepción del mundo, de una *Weltanschauung*. El desarrollo de la ciencia y, en particular, de la neurofisiología, la psicología individual y social, la antropología cultural y el estudio de los pueblos primitivos, no sólo mostró la falsedad de esa concepción, sino que proporcionó la explicación de tales creencias.

La educación no es una actividad que se sustente por sí sola; se apoya en una concepción del mundo. El tradicionalismo educativo se basa en una concepción sustancialista y absolutista del mundo y

34. *Democracia y educación*, pp. 255-256.

35. Sobre la doctrina axiológica de Dewey véase su obra *Theory of Valuation*, Chicago, The University of Chicago Press, 1939; y sobre los valores educativos: *Democracia y educación*, cap. XVIII.

36. Sobre la tergiversación de los conceptos principales de la educación nueva, véase nuestro artículo "Las nuevas ideas pedagógicas y su corrupción, en: *Revista de Ciencias de la Educación*, Buenos Aires, julio de 1970, N° 2, pp. 3-14. Allí se analizan las nociones de libertad, interés y actividad.

37. En el texto que sigue se resumen las ideas del autor, quien aspira a superar la falsa oposición entre el estático y autoritario tradicionalismo y el activismo sin fines educativos. Tales ideas fueron expuestas en libros, artículos, conferencias y clases de filosofía de la educación.

del hombre.^{37 bis} Al derrumbarse tal concepción, arrastró consigo los sistemas educativos que surgieron para preservarla. El derrumbe es, pues, total. Hombres de formación muy diversa están hoy construyendo un mundo nuevo. La educación es un factor fundamental para construir y consolidar ese nuevo mundo.

En América Latina persisten todavía en la práctica ciertas formas de educación tradicionalista porque nuestros países no se han incorporado aún al proceso creador del mundo. Pero están en vías de hacerlo. También están, por la misma razón, en vías de transformar radicalmente sus estructuras educativas. Los cambios no se refieren tan sólo a los métodos, sino que comprenden la concepción misma de la educación, sus fines y la relación de las instituciones educativas con la sociedad.

Las tradicionales formas dogmáticas de la enseñanza han perecido porque ha llegado a su fin el sentido mismo del dogma en todos los niveles y áreas. Hoy se deja de lado lo que ayer fue verdad absoluta, y se tiene conciencia de que mañana se superará la verdad de hoy. Hay un proceso creciente de enriquecimiento del saber. Quien vive aferrado a un pasado inmóvil está condenado a alimentarse de cenizas. Como escribió el filósofo inglés Whitehead: "La educación que no es moderna comparte el destino de la materia orgánica que se guarda demasiado tiempo". Si la verdad no tiene sentido y lo único que existe es el proceso constante de enriquecimiento, lo que importa no es el saber cristalizado, sino la capacidad para contribuir a su desarrollo. Nuestros países deben comprender esta verdad si desean superar el colonialismo mental en que viven.

Como la educación tradicional cargaba el acento en los contenidos fijos de la enseñanza, en el aprendizaje de memoria, en la disciplina y la obediencia, y en todos los aspectos formales de la enseñanza, la nueva educación, por reacción natural, fue al otro extremo. Descuidó los contenidos y reparó sólo en la actividad del estudiante. A su vez, sustituyó la disciplina por una libertad que a veces se reducía al capricho transitorio del niño.

37 bis. Una crítica de la concepción sustancialista del hombre se halla en la primera parte de nuestra obra *El yo como estructura dinámica*, Buenos Aires, Paidós, 1970.

Dicho en otros términos, el error de la escuela nueva —como ocurrió en su momento con la escuela tradicional— es un error por exageración. Se lo advierte en la atención excluyente que presta uno al objeto de estudio y el otro a la actividad del sujeto.

Es verdad que no todos los contenidos enseñables tienen la misma importancia y jerarquía; que hay unos que son más valiosos que otros y que la educación, en buena parte, consiste en que el niño y el joven se orienten en ese mundo cultural creado sin su participación. Se cae en un error, sin embargo, cuando se pretende asignar valor *per se* a esos objetos de conocimiento. El valor educativo de un libro depende no sólo de su contenido, sino también de la reacción del estudiante. A su vez, tal reacción es el resultado de una gran cantidad de factores: capacidad para comprender el significado de la obra, interés en las cuestiones que plantea o el modo en que lo hace, oportunidad de la lectura, motivación y método adecuado de enseñanza. Hay épocas y momentos en que un libro puede producir en nosotros un gran impacto; pasado el momento propicio lo leemos con indiferencia. Lo mismo ocurre con una disciplina científica, una teoría filosófica o una época histórica. Si bien no se puede educar con contenidos magros, no debemos concluir que el contenido es todo y que el alumno tiene la función pasiva de recibirlo. Toda educación efectiva implica una actividad del estudiante. Nada se le puede dar si él no lo recibe. Y no lo recibirá pasivamente, sino reelaborando su contenido e incorporándolo a su personalidad.

Al cargar todo el acento en los contenidos culturales que el estudiante *debe* aprender porque tienen valor por sí mismos, la doctrina tradicionalista menosprecia la actividad y actitud del sujeto.

El acierto de la escuela nueva es el énfasis que pone en la actividad del sujeto. Tal énfasis lo encontramos ya en Rousseau, Pestalozzi y otros grandes teóricos modernos de la educación. El error, a su vez, es querer reducir la educación —que es relación activa de un sujeto con un objeto— a la simple actividad del sujeto. La "escuela nueva" europea, como la "progresista" norteamericana, cayeron en muchos casos en ese error. Si bien es

grave cuando se trata de niños pequeños, se torna peligroso en el plano de la enseñanza superior.

En primer lugar, no hay actividad en el vacío; necesita un objeto sobre el que ejercerse. Y la naturaleza de la actividad depende, en buena medida, del tipo de objeto. Montar un caballo es distinto de pintar un cuadro o usar una computadora. Podemos amar a un ser humano, pero no a un insecto. El tipo y la calidad de emoción que puede provocar *El Quijote* jamás logrará provocarla *Súperman* o una historieta similar. La jerarquía de la vivencia no depende tan sólo del sujeto. Es un error de la doctrina progresista descuidar la importancia que corresponde asignar a la calidad de la creación cultural. Por otra parte, sus formas extremas confundieron actividad con movimiento. Tal confusión es un error en la escuela primaria y una ridiculez en la superior. O, si se prefiere una metáfora, el "movimiento" es interior, de orden intelectual, espiritual.

La exageración de la "escuela activa" fue históricamente fecunda. Una práctica rutinaria y estéril paralizaba la enseñanza. Lo único que contaba era la disciplina externa y el aprendizaje era un mero ejercicio de la memoria. La iniciativa, el espíritu crítico y el interés por lo nuevo estaban ausentes. El impacto de la escuela activa y de la filosofía progresista se tradujo en un cambio radical. Un aliento nuevo y fresco renovó la escuela. Es explicable que el entusiasmo por el gran cambio haya conducido a algunos a posiciones extremas.

Desgraciadamente, muchos no advirtieron que el aporte de una doctrina tiene su límite; si se lo supera se cae en el error por exageración. La teoría y la práctica de la escuela activa cayeron muchas veces no sólo en el error, sino en el ridículo en su afán de llevar el principio de la actividad a su límite extremo y reducir la actividad a movimiento.

Lo que dijimos de la actividad se aplica igualmente a las demás ideas centrales de la "escuela nueva": la libertad, el interés, etcétera. Se confundió la libertad con el simple capricho, con la arbitrariedad. El niño puede seguir libremente un derrotero erróneo; pero el maestro está ahí para evitárselo, para reorientarlo. No se trata de imponer las ideas a latigazos, pero tampoco de dejarlo navegar caprichosamente, bajo el pretexto del respeto

a su personalidad.³⁸ La libertad del estudiante está limitada por muchos factores: el principal es el sentido mismo de la educación y la misión de la universidad. Si bien la escuela tradicionalista debe comprender que no hay educación sin un mínimo de libertad, la escuela nueva no debe olvidar que la libertad absoluta no existe ni tiene sentido, que está siempre limitada por diversos y cambiantes factores. Lo que hay que combatir son las limitaciones indebidas, irrelevantes, que coartan una actividad fecunda.

En el caso del interés, se debe distinguir entre lo que interesa de hecho y lo interesante. El joven, tanto como el niño, se siente atraído por cosas que no son interesantes, en el sentido de valiosas. Por otra parte, cualquier persona que sepa un poco de psicología puede suscitar el interés juvenil hacia objetos no valiosos y aun pecaminosos y repudiables. Una cosa es el proceso psicológico del interés sobre un objeto determinado y otra muy distinta el valor del objeto que se hace merecedor de que se repare en él. A esto último llamamos "interesante" o deseable. Desde luego, lo interesante no existe por sí mismo, sino en relación con un sujeto que lo valora. El énfasis, sin embargo, recae en el objeto y no en el sujeto.

La interpretación de la experiencia como relación de un sujeto con un objeto tiene vigencia en filosofía de la educación.³⁹ El énfasis de la escuela activa en el sujeto de la educación restableció el equilibrio roto por la preeminencia exagerada del objeto o contenido de la educación y la pasividad del educando frente al objeto y al maestro.

38. Dewey no cometió ese error. Escribió: "Es fácil, en otras palabras, escapar de una forma de control externo sólo para encontrarse preso en otra forma más peligrosa de control exterior. Los impulsos y deseos que no están reglados por la inteligencia se hallan sometidos al control de circunstancias accidentales. Puede ser una pérdida más que una ganancia escapar del control de otra persona sólo para encontrar la propia conducta dictada por el humor y el capricho inmediatos; esto es a merced de impulsos en cuya formación no ha entrado el juicio inteligente. Una persona cuya conducta está controlada de este modo tiene, a lo más, la ilusión de la libertad. En realidad, está dirigida por fuerzas sobre las que no tiene mando", *Experiencia y educación*, ed. cit., pp. 78-79.

39. Tal interpretación se halla en Risieri Frondizi, *El punto de partida del filosofar*, Buenos Aires, Losada, 1957, 2ª ed., caps. III y IV. La aplicación de dicho principio a la teoría de los valores se encuentra en su obra *¿Qué son los valores?*, México, Fondo de Cultura Económica, 1968, 4ª ed., cap. V.

Ha llegado el momento de reconocer abiertamente la importancia de ambos factores del proceso educativo y no considerarlos como opuestos, sino como integrantes de un todo, de una unidad. El objeto es objeto para un sujeto y la actividad de éste requiere la presencia de un objeto. Ninguno de los dos puede existir por sí mismo.

Ése es, a nuestro juicio, el punto de partida de la educación, aplicable al tema concreto que analizamos: la formación cultural del estudiante universitario.

Como se trata de enriquecer la personalidad cultural de un joven en proceso de formación, deben tomarse muy en cuenta las características y modalidades dadas por la edad, el medio sociocultural y las de orden estrictamente personal. La atención que se le preste no será para halagarlo o alentar sus caprichos y prejuicios, sino para facilitar la asimilación de los contenidos culturales que lo enriquezcan. Tales contenidos culturales han de escogerse, por consiguiente, atendiendo dos aspectos distintos. Uno es el valor del contenido cultural mismo —la *calidad* de la obra literaria, científica, filosófica—; el otro, su repercusión en el joven. Hay contenidos educativos⁴⁰ de elevada jerarquía que no logran atraer el interés del estudiante. En tal caso puede intentarse motivarlo, pero si se fracasa, lo que corresponde es cambiar de contenido, ya que el fin es el enriquecimiento espiritual del joven. Este proceso es similar al biológico en el caso de la alimentación. El alimento es para un sujeto; si no lo asimila o le hace daño, corresponde modificar la reacción del sujeto o cambiar de alimento. Sería ridículo insistir en un producto teóricamente alimenticio si produce daño. Obligar a un estudiante a “aprender” algo que le aburre es como darle de comer lo que no asimila o lo que daña su salud. El sujeto es siempre el destinatario y el punto de referencia y evaluación.

Los contenidos culturales, lo mismo que los alimentos, son condición necesaria pero no suficiente para el crecimiento. Si se ingiere algo que por su propia naturaleza no es alimenticio,

no se logra el crecimiento físico o espiritual. Pero la calidad del alimento no asegura buena salud, pues la misma comida produce distinto efecto en sujetos distintos. Insistimos en que lo mismo ocurre con los contenidos de conocimiento. No basta escoger buen material de enseñanza; hay que prestar atención al educando y a sus reacciones positivas y negativas.

Reconocida a un mismo tiempo la importancia que tiene la reacción del estudiante y la existencia de contenidos educativos, corresponde encontrar un criterio válido para saber cuándo éstos realmente lo son.

La escuela tradicionalista no prestó mayor atención a este problema, puesto que el valor educativo de un contenido estaba en relación directa con la calidad de la obra: el estudiante *debe* conocer ciertos libros por el valor intrínseco que tienen, como ocurre con las obras maestras en el St. John's College o con los escritos de Aristóteles y Santo Tomás en las universidades católicas de nuestra América y de España.

La cuestión varía si se mira el problema desde el punto de vista del estudiante. La calidad de la obra importa menos; lo que realmente interesa es el impacto psicológico que produce en el joven. El criterio de valoración se transfiere del objeto al sujeto. Habrá, pues, que preguntarse: ¿qué procesos psicológicos son enriquecedores y cuáles no lo son? Toda vivencia modifica a la persona que la vive. Ahora bien, el cambio puede ser favorable o desfavorable, positivo o negativo. Es menester encontrar un criterio válido para determinar si el cambio que produce la lectura de una obra, el estudio de un tema o de una materia, el aprendizaje de una técnica, etc., es educativo o no.

Los criterios propuestos por John Dewey parecen los más aceptables aunque algunos originan serias dificultades teóricas. El primer criterio es el de la “continuidad experiencial”. Algo tendrá valor educativo si facilita la continuidad experiencial, el crecimiento. Será antieducativo si la obstruye, dificulta o paraliza. Se puede aplicar el criterio a una disciplina científica, una obra, un tema o una clase. La matemática será educativa en la medida en que prosequimos su estudio o nos ayuda a interesarnos en otras disciplinas, como la física, por ejemplo.

40. Usamos la expresión “contenidos educativos” para denominar todo lo enseñable, desde una disciplina científica hasta un hecho histórico o una obra literaria.

La lectura de una obra será educativa si nos alienta a leer otras del mismo autor o del mismo tipo, o a interesarnos por temas que antes no habíamos explorado. La vivencia o conjunto de vivencias que se producen con motivo de dicha lectura debe alentar el movimiento de expansión, de crecimiento, de continuidad del proceso.

Será antieducativo cuando tiene el efecto inverso, esto es, cuando paraliza, obstruye o perturba el movimiento de expansión y crecimiento.

Lo educativo o antieducativo no radica, pues, en la naturaleza intrínseca del contenido cultural. Si bien la reacción del estudiante depende en parte de esos contenidos, el elemento fundamental es de orden psicológico y se debe a diversos factores: edad y ambiente sociocultural, modo de presentación del material, oportunidad de la selección o presentación, etc. Una misma obra o disciplina puede ser educativa o antieducativa según el momento en que se presente. Obligar a un niño de primer año en la escuela secundaria a leer *El Quijote* puede ser antieducativo por prematuro. Es probable que la imposición origine una actitud de rechazo a toda literatura de ese tipo, pues sus intereses se orientan en otro sentido. La misma persona, en quinto año, puede tener una firme reacción positiva y leer con avidez las obras de Cervantes y de otros clásicos españoles. Lo mismo ocurre en otras disciplinas.

La "continuidad experiencial" es un criterio claro que debe ser tomado muy en cuenta al planear la formación cultural y llevarla a la práctica, a pesar de que ha suscitado serias objeciones. Quizá la más importante sea la siguiente. El crecimiento puede tomar cualquier dirección; también el cáncer crece. Un delincuente puede "crecer" en el perfeccionamiento de sus crímenes. Con otras palabras: el criterio del crecimiento no basta por sí mismo; hay que saber en qué dirección se produce. La objeción es muy importante y la falla se debe a una característica de la doctrina de Dewey que mostramos anteriormente: su deseo de evitar fines o metas ajenos al proceso educativo. Su filosofía surgió como reacción contra las doctrinas trascendentes, tanto en metafísica como en educación; esto es, a las doctrinas que ponen los fines de la educación y de la vida fuera de

la educación y de la vida misma. Ya vimos que para Dewey la vida no tiene un fin ni una explicación que la trascienda. Lo mismo ocurre con la educación: "el proceso educativo no tiene un fin más allá de sí mismo; él es su propio fin".

La objeción abre un interrogante teórico fundamental: ¿puede el crecimiento dirigirse u orientarse en cualquier rumbo? Si la respuesta es negativa —como parece natural—, habrá que agregar la idea de dirección a la de crecimiento antes de poder juzgar que el proceso sea realmente educativo.

Dewey recoge la objeción en su obra *Experiencia y educación*. Escribe: "Que un hombre puede crecer convirtiéndose en un ladrón, en un bandido o en un político corrompido es un hecho que no puede dudarse. Pero desde el punto de vista del crecimiento como educación y de la educación como crecimiento, el problema está en saber si el crecimiento en esta dirección promueve o retrasa el crecimiento en general. ¿Crea esta forma de crecimiento condiciones para un crecimiento ulterior o establece condiciones que impiden a la persona que ha crecido en esta dirección particular las ocasiones, estímulos y oportunidades para continuar el crecimiento en nuevas direcciones? ¿Cuál es el efecto del crecimiento en una dirección especial sobre las actividades y hábitos que sólo abren perspectivas para el desarrollo en otra dirección? Dejaré sin contestar estas cuestiones, diciendo ahora simplemente que cuando, y sólo cuando, el desarrollo en una dirección particular conduce a un desarrollo continuado, responde al criterio de la educación como crecimiento. Pues esta idea es una concepción que debe encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada".⁴¹

La respuesta de Dewey no soluciona el problema de fondo. En efecto, hay diversas formas de crecimiento que pueden "encontrar aplicación universal y no una especializada y limitada". ¿Cuál de ellas se debe alentar y por qué? A lo largo de toda la historia han rivalizado concepciones de vida y formas de comportamiento que aspiran por igual a encontrar "aplicación universal". Por ejemplo, todas las religiones y la moral que en ellas

41. *Experiencia y educación*, p. 36.

se basan aspiran a la universalidad. ¿Por qué han de apoyarse unas y combatirse otras? El mero criterio de la posible aplicación universal no es suficiente.

Una nación o una época histórica pueden “crecer” en la maldad, la codicia, la baja sensualidad u otra dirección repudiable. El nazismo representó un ejemplo de una posible maldad ecuménica. Si la concepción nazi de la vida —que implicaba el asesinato en masa de niños, mujeres y ancianos por razones “raciales”— se hubiera impuesto en el mundo, el entrenamiento para cometer esos crímenes habría sido educativo. La caridad, el amor al prójimo, la solidaridad humana, el respeto a la libertad y dignidad de la persona y tantas otras virtudes habrían quedado abolidas. ¿Habrían dejado realmente de ser virtudes al eliminarse toda posibilidad de vigencia universal? La posible aplicación universal no es suficiente en el sentido en que Dewey usa la expresión, que no es el de Kant.

Los criterios propuestos por Dewey tienen el inconveniente de que enfocan el problema tan sólo por el lado del sujeto. ¿Qué ocurriría si un material normalmente educativo —en el sentido de la “continuidad experiencial”— no lo es en un caso particular por negligencia, mala voluntad o cualquier otro factor negativo del estudiante? ¿Qué se debe hacer en tal caso? ¿Disminuir la calidad del material de enseñanza para despertar el interés del estudiante o exigirle que haga el esfuerzo? La primera posibilidad nos conduce por un camino peligroso; si se rebaja la calidad de lo que se enseña, la universidad deja de ser una institución de cultura superior. La universidad no puede alentar la pereza mental a fin de asegurar la “continuidad experiencial”. El joven podría tener interés en leer, por ejemplo, literatura erótica o pornográfica o, sencillamente, obras que lo entretuvieran. Tales lecturas no obstaculizan el libre desarrollo de la corriente vivencial; al contrario, cada nuevo libro aviva y amplía su interés en esos temas.

Puede objetárenos que el interés está limitado; si bien se prolonga, lo hace en una sola dirección. La diversidad no resuelve el problema. Se puede incrementar la diversidad en la perversión o conducir al mariposeo y la superficialidad. ¿Por qué el interés “unilateral” en las obras de Shakespeare es más

educativo que el que se pueda tener por la literatura rosa, las novelas policíacas y las pornográficas? No descubrimos en Dewey una respuesta. Es sencilla, en cambio, si nos apartamos de su teoría: por la calidad de la obra.

Hay que concluir, por consiguiente, que el mero criterio psicológico que propone Dewey no es suficiente; se debe complementar con un factor objetivo que tome en consideración la calidad “intrínseca” de la obra o material de enseñanza. O, dicho en otros términos, la mera reacción positiva del sujeto no basta.

Sin recurrir a fines trascendentes es menester hallar una dirección a la continuidad experiencial para que pueda llamársela con derecho: “crecimiento”. Recordamos anteriormente que el cáncer y la maldad también “crecen”. Pero no representan el crecimiento en el sentido que le da Dewey. ¿Por qué no? A nuestro juicio el crecimiento existe cuando se dirige hacia un valor positivo. El crecimiento del cáncer representa un valor negativo: la enfermedad. El niño crece cuando aumenta los valores positivos y cuando el proceso está dirigido hacia valores cada vez más elevados.

A partir de intereses superficiales y pasajeros, el alumno se eleva por medio de la educación a otros más duraderos y de mayor jerarquía. Lo mismo ocurre con la capacidad. No es, pues, la simple expansión indefinida de un interés o capacidad lo que resulta educativo, sino su calidad o jerarquía. Y la calidad depende, en parte, del objeto que suscita la vivencia.

Anteponer los valores positivos a los negativos y esforzarse por lograr cada vez más valores de mayor jerarquía es lo que da sentido a la educación. De la ignorancia al conocimiento; de la música popular a los clásicos; de la literatura de entretenimiento a las grandes creaciones literarias. Quien sólo lee novelas policíacas y mantiene una viva continuidad experiencial reducida a ese campo, no “crece” culturalmente.

El principio de la continuidad de la experiencia de Dewey requiere que se complemente con una indicación precisa de la dirección de la experiencia. Para ser educativa, debe dirigirse a valores positivos y, entre éstos, a los de mayor jerarquía. La naturaleza del valor y el problema de la jerarquía son cuestiones

axiológicas complejas, pero no insolubles. En la axiología es donde se debe buscar la guía principal de todo el proceso educativo.⁴²

La “interacción” es el segundo principio que propone Dewey para juzgar si una experiencia es educativa o no. Según la interacción se debe atender por igual a ambos factores de la experiencia: las condiciones objetivas y las internas. La experiencia es un juego recíproco de las dos. Afirma Dewey que la expresión “condiciones objetivas” tiene un amplio alcance. “Comprende lo que hace el educador y el modo como lo hace; y no sólo las palabras habladas, sino también el tono de voz en que se pronuncian. Comprende el equipo, los libros, aparatos, juguetes y juegos empleados. Comprende los materiales con que actúa el individuo y, lo que es más importante, la estructura *social* total de las situaciones en que se halla la persona.”⁴³

Según Dewey los principios de continuidad e interacción no pueden separarse. “Son, por decirlo así, los aspectos longitudinal y lateral de la experiencia.”⁴⁴ La unión de ambos criterios da la medida del valor de una experiencia.

Dewey rechaza expresamente y con justa razón la idea de que haya algo que tenga un valor educativo inherente; su valor depende de la interacción con el educando: sus reacciones, deseos y actitudes. Es, pues, menester adaptar el material a las condiciones en que se halla el sujeto.

La interacción se debe interpretar también, a nuestro juicio, como integración de lo aprendido en la totalidad de la experiencia del sujeto. El error de la escuela tradicional consistió en aislar las materias y no ayudar al estudiante, a integrar lo aprendido en clase con la experiencia fuera de ella. La escuela y la vida estaban divorciadas y lo que se aprendía en el aula sólo servía para aprobar exámenes.

42. Cf. Risieri Frondizi, *¿Qué son los valores?*, cap. V.

43. *Experiencia y educación*, p. 49. “Condiciones objetivas” no equivale, por lo tanto, a “factores objetivos” tal cual lo usamos en la crítica. Entendemos por “factor objetivo” la cualidad que radica en el objeto en oposición a la reacción del sujeto. Desde luego, ambos elementos están interrelacionados.

44. *Experiencia y educación*, p. 47.

La integración de la experiencia puede tener otro matiz adicional. Hay que integrar las diversas formas de conocimiento, pues la cultura es saber integrado y no admite compartimientos estancos. No se puede separar la historia de la geografía, el espacio del tiempo. Ese proceso de integración es lo que constituye la rica experiencia de un hombre culto. La formación cultural debe recordar este principio básico y evitar la enseñanza tradicional de materias aisladas, de contenidos encapsulados. La interconexión constituye un principio básico de cultura.

La formación cultural debe proponerse también lograr la personalidad bien integrada. En este caso no se trata de la integración de las formas de conocimiento, sino de los diversos aspectos de la vida del joven: intelectual, emotivo, volitivo. En la sección 14 sobre “formación de la conciencia moral y la responsabilidad social” nos ocupamos especialmente de la necesidad de complementar la educación intelectual del joven con aspectos morales, sociales y de orden estético.

8. Consecuencias prácticas de las tres doctrinas

Toda *praxis* supone una *theoría*. Por esa razón nos hemos detenido en el examen del sustrato filosófico de la práctica educativa. ¿Cuáles son las consecuencias prácticas de una y otra posición?⁴⁵

Quien afirma, como hace el tradicionalismo, la existencia de la Verdad, de Valores Absolutos, de un fundamento trascendente de la vida y de la educación y de una naturaleza humana o esencia inmutable, tenderá naturalmente a imponer esquemas

45. Sobre la conexión entre la teoría filosófica y la práctica educativa, cf. nuestro artículo “Raíz filosófica de males universitarios”, en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, 5ª época, año 3, julio-sep. de 1956, pp. 334-346. Se publicó con anterioridad en la *Revista de la Universidad Central de Venezuela* bajo el título “Realidad universitaria y teoría filosófica” y se reprodujo en varios países y oportunidades; la edición más común se encuentra en el folleto del autor *La universidad y sus misiones*, Santa Fe, Instituto Social, Universidad Nacional del Litoral, 1958, pp. 19-37.

educativos fijos, estables y universales. Se comprende que si alguien está convencido de poseer *la Verdad* sienta la obligación no sólo de enseñarla sino de imponerla, especialmente cuando está respaldado en tal opinión por la Divinidad. La tolerancia parece un acto de debilidad, de falta de fe, y se torna un defecto. Se impone la mano dura si es necesario, para salvar un alma del pecado o de la práctica de creencias y formas de conducta que, por ser distintas de las "correctas", tienen que ser necesariamente erróneas.

Para una posición de este tipo, la disciplina, obediencia a la autoridad y respeto al orden jerárquico resultan fundamentales. Se rechaza, en cambio, el espíritu crítico, la iniciativa, la discrepancia y cualquier forma de alejamiento de lo que se enseña como verdadero. La rebeldía es un pecado.

En el orden de la enseñanza, la clase magistral es la forma que corresponde a esta doctrina, pues el profesor es el encargado de impartir esa supuesta verdad, cristalizada en tratados y manuales. El deber del alumno es aprender lo que dice el profesor o el manual. El examen tiene el propósito de comprobar si esto efectivamente ocurrió. Interesa el conocimiento y no la capacidad que se tiene.

El enunciado de la Verdad da a la enseñanza un carácter autoritario; en el aula no cabe el diálogo y la actitud del alumno es totalmente pasiva, receptiva.

Este tipo de enseñanza puede tener algún sentido cuando hay una convicción interior en profesores y alumnos; pero si se ha perdido, la estructura externa se mantiene y la simulación llena todos los huecos. La disciplina se reduce al silencio, la obediencia se convierte en temor al castigo, el respeto jerárquico en la conveniencia. Se calla la discrepancia y se autorreprime la rebeldía. Comienza así un divorcio interior entre lo que se cree y lo que se dice y hace. La simulación cubre el abismo y se presta más atención a la apariencia que a la realidad, al comportamiento externo, al cumplimiento formal. El organismo pierde su vitalidad pues no hay un espíritu que lo sostenga. Se mantiene en pie por inercia, por anquilosamiento. Si se intenta reparar una de sus partes, se provoca el derrumbe total. Se lo defiende por temor a lo que vendrá más que por convicción de que merezca perdurar.

Esto ocurre actualmente en muchos aspectos de la tradicional vida hispanoamericana y, en particular, en la educación. Son varias centurias de enseñanza eclesiástica que han creado una pesada caparazón aislante. Esto explica la actitud autoritaria del profesor que, a su vez, no es respetado por sus alumnos; la existencia de planes de estudios fijos, la falta de flexibilidad, el método memorístico y repetitivo, el mantenimiento de un anticuado tipo de examen en el que nadie cree, la perduración de la clase magistral y la importancia asignada a los aspectos formales, que recuerdan el ceremonial religioso.

El proceso histórico de deterioro del tradicionalismo filosófico y educativo nos ha conducido a un trascendentalismo sin creencia, a un autoritarismo sin fe y a un formalismo sin contenido. Cuando una forma estructural no tiene flexibilidad para adaptarse a una realidad fluyente, se va ahuecando por dentro y degenera en sus formas extremas. Al fin se defiende y mantiene tan sólo la caparazón, el símbolo externo. El tradicionalismo educativo está hoy en esta última etapa.

Como la doctrina progresista sostiene exactamente lo opuesto al tradicionalismo, es natural que las consecuencias prácticas sean también opuestas. Si no hay que educar al hombre, sino a hombres de carne y hueso, habrá que tomar en consideración las peculiaridades individuales, las condiciones socioculturales y, en fin, la historia y la geografía. La flexibilidad del plan de estudios sustituirá la rigidez tradicional. También serán flexibles los horarios de clases, los métodos que se empleen, los contenidos educativos y el momento en que se presenten.

A su vez, no interesará tanto lo que se aprende sino la medida en que se crece. La disciplina pierde toda importancia; la sustituye la libertad, pues sólo una personalidad libre puede crecer en la dirección más ajustada a sus características y "desarrollar sus potencialidades", como se acostumbra decir.

Dentro de un marco muy general de exigencias, cada estudiante elaborará su propio plan de estudios guiado por un profesor. Cuando sea necesario tomar ciertas asignaturas, no habrá ninguna exigencia en cuanto al orden. Contará especialmente el trabajo individual de cada estudiante, no habrá clases expositivas y los cursos serán más bien monográficos.

Porque varía el contenido y el método de enseñanza, variará igualmente el modo de evaluarla. No hay programa fijo de cursos ni de exámenes. Se trata de evaluar el grado de crecimiento y maduración y no la cantidad de información o conocimiento.

Como señalamos anteriormente, la reacción que representó el surgimiento de la escuela activa y la filosofía progresista fue muy sana. Aventó viejas prácticas educativas, abrió en la escuela grandes ventanales al mundo y un aire fresco lo renovó todo. Pero el justificativo y el éxito inicial alentó a muchos a llevar las cosas a un extremo intolerable.

La lógica consecuencia práctica de la filosofía progresista es la libertad, no el libertinaje; la actividad dirigida por el intelecto, no la actividad por sí misma; el interés duradero y educativo, no el mariposeo y el capricho. Pero, por desgracia, la práctica educativa inspirada en las nuevas ideas degeneró en libertinaje, activismo sin propósitos, vagabundeo mental y demagogia pedagógica.

¿Cuáles son las consecuencias prácticas de la posición teórica que sostenemos? Podrían resumirse así: firmeza en los principios básicos y flexibilidad en su aplicación. Los planes de estudios no serán rígidos ni quedarán totalmente librados al arbitrio del estudiante. Habrá un mínimo de materias obligatorias y las demás serán electivas, dentro de opciones que tengan sentido educativo. De lo contrario, podría ocurrir lo que sucede aun hoy en universidades norteamericanas donde la opción tiene una gama tan amplia que va de la metafísica a la repostería, de la matemática a la danza rítmica. Hay que dar al estudiante el máximo de libertad de elección compatible con su formación educativa. La elección de asignaturas complementarias debe ser responsable y realizarse bajo el consejo de profesores con experiencia pedagógica.

Como se debe prestar atención por igual a los contenidos y al interés y capacidad del estudiante, los cursos serán preferentemente de tipo monográfico, pero los temas responderán a exigencias de calidad cultural y no a lo que interese circunstancialmente al estudiante.

Frente al orden impuesto y al caos que reina en algunas llamadas "escuelas nuevas", se fortalecerá la disciplina interior que

sustituye con creces a la disciplina externa. Se prestará tanta atención al crecimiento como a la dirección en que se dirija.

La práctica educativa será, pues, flexible dentro de un orden que responda exclusivamente a razones educativas, no al deseo de imponerlo para fortalecer la autoridad.

Los exámenes, a su vez, perderán la importancia actual porque el trabajo en clase, bibliotecas y laboratorios mantendrán al estudiante en permanente actividad y en relación directa con el profesor y los ayudantes. No serán exámenes de información ni los llamados objetivos, sino de comprensión, donde se pueda medir la capacidad del estudiante, su espíritu de iniciativa, observación, espíritu crítico, sentido creador y capacidad para evaluar por cuenta propia.

9. Formación cultural y desarrollo tecnológico

La formación educativa cumple, como vimos, la gran misión de preservar el acervo cultural de un pueblo, además de enriquecer la personalidad individual de cada miembro de la comunidad. Esta función, importante en todos los tiempos, adquiere en el nuestro significación especial dado el extraordinario progreso científico y tecnológico y la necesidad imperiosa de una creciente división del trabajo. Muchos científicos y técnicos contemporáneos, deformados por una especialización cada vez más estrecha, viven en un mundo espiritual muy pequeño. El graduado universitario desconocerá la rica y compleja vida contemporánea a menos que se le abran, desde un comienzo, anchos ventanales que le proporcionen una visión amplia del mundo. Piénsese en lo que puede ocurrir con quienes cultivan una especialidad en odontología, cirugía o ingeniería, por ejemplo, si no se les introduce en los grandes temas sociales y políticos, económicos y culturales. Tales especializaciones no proporcionan el basamento cultural mínimo que necesita hoy un universitario. La falta de formación e interés por los temas ajenos a la profesión conduce a muchos distinguidos científicos y técnicos a llenar el hueco espiritual con entretenimientos pueriles. En los Estados Unidos es donde se presenta el fenómeno con mayor

agudeza, justamente porque el proceso tecnológico adquirió allí su máximo desarrollo a expensas de las actividades culturales. El juego de bolos (*bowling*), las cartas, el alcohol y la TV constituyen el recreo espiritual de técnicos vacíos por dentro y necesitados de un entretenimiento durante las horas de ocio.

El fenómeno es ajeno a toda ideología. Lo observé tanto en Estados Unidos como en la URSS, aunque es mucho más intenso en el primero. Tiene conexión con el proceso tecnológico creciente y rebasa las fronteras políticas e ideológicas. Ya ha llegado a nuestra América y se acrecienta día a día. No es sólo un problema de comportamiento, sino también de actitud frente al prójimo y la vida toda, de ideal humano y de predominio de valores.

Ya está entre nosotros el *executive*, tan eficiente como inculto. La vanidad y soberbia derivadas del éxito mercantil corren parejas con sus modos de expresión, cargados de anglicismos que desnaturalizan el genio de nuestro idioma, y con sus entretenimientos que cultiva por ostentación más que por placer. Hay peligro de que la masa tome al *executive* como ideal por ser el hombre que hoy tiene éxito, aunque sin reparar en los medios.

El arquetipo de ser humano al que se aspira es fundamental, pues condiciona nuestra actividad y orienta nuestros esfuerzos. Hay jóvenes que desean adquirir una profesión para vender cara la capacidad técnica que el país les proporcionó gratuitamente. Otros, en cambio, aspiran a profundizar su conocimiento profesional para estar en mejores condiciones de ayudar al prójimo y ser útiles al país. La naturaleza del ideal que se tiene depende de muchas circunstancias. La educación es uno de los factores que más contribuyen a su formación. Forjar en los jóvenes un noble ideal de vida es tarea irrenunciable de la universidad, pues allí se forman los líderes del país.

Por desgracia, la universidad actual se interesa tan sólo por lo profesional y técnico y se desentiende de lo cultural y moral. Quien tiene capacidad técnica puede usarla para cualquier fin. Ya sabemos para qué se utiliza en muchos casos la ciencia y la técnica en nuestra época. El joven puede usar el conocimiento que adquirió en la universidad para enriquecerse, para explotar con más eficiencia a sus compatriotas obreros, para defender

con eficacia los intereses de las compañías extranjeras en menoscabo de los de su patria.

La técnica es un medio, un valor instrumental. Si no se la pone al servicio de nobles fines se la puede prostituir. Para que ello no ocurra hay que cultivar en los jóvenes fines desinteresados, de elevación moral y cultural, y contrarrestar así la influencia del medio que exalta el éxito, la riqueza, el poder y la moral hedonista del placer pasajero, superficial, animal.

Como la insensibilidad moral, la estrechez espiritual y el mal gusto estético se acrecientan con el mayor desarrollo tecnológico y la industrialización hay quienes pretenden detener a éstos para salvar el patrimonio espiritual. Vano e insensato intento. Vano porque, nos guste o no, el proceso de desarrollo tecnológico y la industrialización proseguirán su curso. Insensato porque tal desarrollo representa el progreso de nuestros pueblos, sumidos en el atraso y la miseria.

Otros creen que la conexión es tan íntima que es preferible resignarse. Un bien, representado por el adelanto que significa el proceso de industrialización, trae necesariamente un mal: la chatura espiritual y el mal gusto colectivo.

No creemos que haya tal conexión necesaria. Se produjo en muchas partes porque el sistema educativo se desentendió de la formación cultural o el sano empeño se redujo a una prédica retórica en favor de valores espirituales abstractos. Si se escogen los medios adecuados, la juventud actual o de cualquier otra época preferirá valores de jerarquía y no se dejará arrastrar por el mercantilismo y la ola de mal gusto.

Hay que distinguir entre dos afirmaciones que tienen consecuencias distintas. Una sostiene que el proceso de modernización, y en particular la industrialización, modifica los valores existentes. La otra, en cambio, que trae aparejada necesariamente la chabacanería. Creo que la primera proposición es verdadera y la segunda falsa. El cambio es un fenómeno constante en el mundo; pero hay cambios que elevan al hombre y hay otros que lo sumergen en el lodo. No hay que alarmarse porque se desplacen ciertos valores llamados "tradicionales"; lo que debe alarmar es el incremento de la superficialidad, la inautenticidad y la moral mercantilista.

Es menester comprender que los valores espirituales, sean estéticos, religiosos o morales, no se pueden mantener sin alterarse ante el impacto de la tecnología y la industrialización. No se trata de conservar pretendidos valores absolutos, pues los valores forman parte del proceso dinámico de la vida, sino de mantener el sentido de jerarquía axiológica: algunas cosas tienen más valor que otras. La riqueza y el placer sensible, por ejemplo, valen menos que la justicia, la dignidad y la libertad, para hablar en términos abstractos.

La técnica se basa en valores instrumentales y su calidad moral depende de los fines a los que sirva. En nuestra América debe ponerse al servicio del país para erradicar la miseria, la enfermedad y la ignorancia. Puede convertirse en un mal cuando se la usa para explotar al pueblo, a otra nación hermana, o cuando su crecimiento se realiza a expensas de valores de mayor jerarquía.

Sólo la miopía para advertir el sentido del proceso histórico, o el egoísmo en defensa de los propios intereses basados en una economía agrícola-ganadera, puede explicar los ataques al desarrollo tecnológico e industrial. La técnica moderna liberó al hombre de la milenaria esclavitud de trabajos manuales que embrutecen, elevó los niveles de vida, eliminó enfermedades que azotaron a la humanidad durante siglos, aumentó la producción de alimentos, mejoró la vivienda y la vestimenta y acercó a los pueblos con el vertiginoso desarrollo de los medios de comunicación. No puede, por lo tanto, condenársela por sí misma sino por el uso indebido que se le dé. Antes de emitir un juicio corresponde preguntarse: ¿al servicio de qué y de quién están la técnica y el proceso de industrialización?

10. ¿Qué, cuándo y cómo enseñar?

Al plantearse el problema de la formación cultural es frecuente que toda la atención se centre en determinar *qué* se debe enseñar. Esto revela la tradicional preocupación por los contenidos del saber en menoscabo de la personalidad del estudiante.

Para que lo estudiado se incorpore orgánicamente a la personalidad del joven habrá que determinar *cuándo, cómo y cuánto* enseñaremos.

Las cuatro preguntas —cuándo, qué, cuánto y cómo— están interconectadas entre sí. Al decidir qué enseñaremos debemos saber cuándo hemos de hacerlo. Un curso ofrecido al comienzo o al final de la carrera tendrá necesariamente un contenido distinto. El contenido y el modo de enseñarlo mantienen también una estrecha relación: no se puede enseñar del mismo modo contenidos de naturaleza diversa, por ejemplo, física y literatura.

La interconexión de los cuatro factores no significa que sea indiferente el orden de tratamiento. A nuestro juicio, el problema del momento en que se encarará la formación cultural antecede a los otros tres, puesto que determina el tipo de contenido y éste el método. Por otra parte, nos liberamos así del viejo hábito de tratar este tema como una distribución equitativa del acervo cultural.

Hay un momento propicio para todo tipo de enseñanza. Si lo anticipamos, corremos el riesgo de que el espíritu del joven no esté en condiciones de incorporar a su personalidad el material escogido. El retardo es igualmente nocivo. Un material ofrecido tardíamente puede parecer pueril, crear una actitud de rechazo o al menos de indiferencia. Dicho en otros términos, contenidos de gran valor educativo para una etapa de crecimiento pueden transformarse en lastre en otra etapa. Escoger el momento propicio es, pues, fundamental. En la imposibilidad de atender las exigencias individuales, como sería el ideal, en las actuales universidades de grandes masas habrá que reparar en el conocimiento que nos proporciona la psicología, y planear para la mayoría, aunque con la flexibilidad suficiente para admitir los ajustes que demanden las diferencias individuales. Por esta razón no se obligará a los estudiantes a tomar ningún curso prefijado. Como veremos más adelante, la obligación se limitará a tomar un número determinado de cursos a lo largo de la carrera.

Por otra parte, hay un ritmo o *tempus* de asimilación que no puede apresurarse. No se trata de ofrecer una cantidad determinada de material, sino lo que el estudiante esté en condiciones de asimilar. Los tradicionales “atracones” de fin de

año, porque el profesor tiene que "terminar el programa", prueban cómo se continúa atendiendo a los contenidos sin reparar en la repercusión que tienen en los estudiantes. En realidad, lo importante no es lo que el profesor dice, sino lo que el estudiante escucha y cómo lo escucha.

11. ¿Cuándo deben ofrecerse los cursos de formación cultural?

De las cuatro preguntas se debe considerar en primer término la que se refiere al momento propicio para ofrecer los cursos. Hay tres modos de encarar la cuestión. El primero considera que la formación cultural es tarea inicial y previa a la formación profesional o especializada. El segundo prefiere ofrecer los cursos al final de los estudios, y el tercero a lo largo de la carrera.

Examinaremos estas tres posibilidades señalando con objetividad las ventajas y desventajas de cada una de ellas para expresar, finalmente, nuestra preferencia y las razones en las que se funda.

A. Al comienzo de la carrera

Ventajas

Las ventajas de un ciclo de formación cultural antes de iniciar los estudios profesionales son múltiples. Completa, en primer lugar, la formación iniciada en el ciclo secundario y en los cursos de ingreso. Constituye, en segundo término, la base sobre la que habrá de apoyarse el proceso de especialización. Muchos consideran que no puede haber especialización sin una previa visión de conjunto. Se sostiene, en tercer lugar, que una especialización prematura puede ser deformante y que todo intento ulterior de formación cultural chocará contra una personalidad ya especializada, que rechaza todo lo ajeno a intereses profesionales. Hay quienes consideran el proceso de formación cultural y profesional como una serie de círculos concéntricos de menos radio o como una pirámide. En el primer ciclo se

ofrece al joven la cultura general.⁴⁶ Sobre esa base se da, en segundo término, el ciclo básico de la disciplina de la carrera que seguirá el joven; y el ciclo profesional viene en tercer lugar. El esquema es lógico y coherente. Presenta una idea de concentración del saber que, a imagen de la pirámide, no puede sostenerse si carece de una amplia base de apoyo.

Se nos ocurren dos objeciones. En primer término, que todo razonamiento, por analogía, es engañoso. Los procesos psicológicos nada tienen que ver con círculos y pirámides y con los principios físicos de sustentación. Las imágenes espaciales de los procesos psicológicos que son temporales han conducido a más de un desatino, como mostró Bergson a fines del siglo pasado.

En segundo lugar, que el plan puede parecer lógico y coherente, pero por desgracia la psicología humana y en particular la psicología juvenil no obedece a las leyes de la lógica; se rige por sus propios principios. La idea de los círculos concéntricos toma a los contenidos culturales como punto de partida; a nuestro juicio, hay que partir del joven, sus modalidades y el medio sociocultural.

Desventajas

Si nos atenemos a la vida psicológica del joven, advertiremos que los intereses no van de lo general a lo particular. El interés se centra más bien en un problema concreto que a veces apasiona y se amplía en la medida en que somos capaces de advertir sus conexiones y dependencias con otras cuestiones en las que no habíamos reparado. La presentación inicial de una visión panorámica diluye interés en un mar de generalidades. Y si no existe un interés intenso y vital en un tema de carácter cultural, es probable que la enseñanza se mantenga en el plano superficial de una asignatura que hay que aprobar. La cuestión es distinta cuando se refiere a la formación profesional. En un campo técnico restringido podemos imponernos un esfuerzo sobre algo que no nos interese vitalmente, al comprender su importancia o necesidad para nuestra profesión. Pero, ¿quién

46. En varios países de nuestra América hay Facultades de Estudios Generales. Todos los estudiantes que ingresan en la universidad deben tomar cursos en ellas.

puede autoimponerse la lectura de *El Quijote*, *Hamlet*, *La Divina Comedia* o la *República* de Platón si no experimenta ningún goce ni le interesa el tema? Para que estas obras adquieran valor educativo, deben ser capaces de conmovernos, de producir un goce estético, de sacudir nuestra personalidad. Sin este agregado emocional, la comprensión de la obra no será profunda y se malogrará el significado educativo. De ahí la importancia de la motivación. Aunque por razones distintas, la falta de interés en cuestiones científicas resta a tales estudios su carácter cultural. Aun en este campo no se partirá de grandes esquemas generales, sino de cuestiones científicas restringidas, concretas.

Conclusión sobre la primera posibilidad

Parece prudente comenzar la formación cultural desde un principio, pero no limitarla a la etapa inicial. Tal comienzo tiene la ventaja de poder continuar, completar o corregir el proceso educativo del ciclo secundario. Si se trata de un estudiante de ciencia o tecnología, lo mantendrá en contacto con temas que trasciendan dichos campos e impedirá, de este modo, una prematura formación –o deformación– profesional. Postergar el estudio de temas con significado cultural para una etapa posterior puede significar la pérdida de la única oportunidad, pues el espíritu será luego impermeable a estos temas.

A su vez, restringir la formación cultural a este ciclo tiene un doble inconveniente. El estudiante con fuerte vocación por una rama del conocimiento se siente defraudado, pues los cursos de formación cultural le absorben casi todo el tiempo y pueden provocarle fastidio.

En segundo término, si el ciclo cultural se concentra al principio, el profesional desvincula sus estudios con los de su carrera y les resta importancia.

B. Formación cultural al fin de la carrera

Ventajas

Algunos autores no creen conveniente ofrecer los cursos de formación cultural en un principio, pues el joven no tiene la madurez necesaria para comprender en profundidad cuestiones

filosóficas, literarias e históricas. Es preferible esperar para que el interés surja como una necesidad derivada de los estudios que realiza. Ese engarce le permitirá llegar, por ejemplo, a cuestiones filosóficas e históricas por vía interior: fundamentación filosófica de la rama de la ciencia que cultiva o su desarrollo histórico. Difícil es enseñar historia de la ciencia a quien carece de conocimientos científicos, y lo mismo se puede afirmar sobre filosofía de la ciencia.

Es verdad que la formación cultural, para que sea efectiva, no sólo requiere una motivación adecuada, sino también una maduración que permita apreciar el sentido y alcance de problemas y obras por estudiar. Hay cuestiones humanísticas –como las filosóficas– que suponen una experiencia vital, científica e histórica previas. Quien no la tenga puede comprender algunas cuestiones técnicas –metodológicas, semánticas, etc.–, pero no los problemas capitales de la filosofía, que hunden sus raíces en una experiencia histórico-vital milenaria.

Por otra parte, lo estudiado cuando la personalidad ha cristalizado tiene más probabilidades de perdurar que lo estudiado cuando el joven busca un derrotero y está desorientado acerca de lo que quiere ser y hacer.

Desventajas

Mi experiencia personal es que los cursos de formación cultural acumulados al final de la carrera son considerados por la mayoría de los estudiantes como un entorpecimiento que retarda la graduación. Y tratan de salir del paso del modo más rápido posible. El joven próximo a graduarse está comprometido con diversos requerimientos de la vida: posible empleo u ocupación profesional, ansias o necesidad de comenzar a trabajar cuanto antes, quizá por necesidad económica o porque ha formado un nuevo hogar. Retardar la graduación con asignaturas que no tienen nada que ver con su profesión significa para él una ingerencia extraña, perturbadora de sus planes y origina una actitud de rechazo. En tales condiciones psicológicas mal pueden nutrirle lecturas precipitadas y a disgusto. Tratará de pasar el escollo lo más rápida y fácilmente posible para olvidar muy pronto tan desagradable experiencia.

Si se trata del sistema de materias electivas, escogerá las más fáciles, sea por sus contenidos o por la poca exigencia del profesor. El principio de la nutrición cultural será sustituido por el del menor esfuerzo y del máximo rendimiento académico-burocrático. El escaso interés cultural es desalojado por la premura en ejercer su profesión. Para ser realmente nutritivos, los cursos de formación cultural exigen condiciones psicológicas favorables que no se dan al final de la carrera.

Conclusión sobre la segunda posibilidad

Es verdad que la maduración vital y científica facilita la comprensión de ciertos temas culturales, especialmente si están relacionados con los estudios ya hechos. No es menos cierto, sin embargo, que una concentración de tales estudios al final origina en la mayoría de los casos una actitud de resistencia, de rechazo frente a una exigencia adicional perturbadora.

Tales observaciones sucintas nos permiten inferir que lo más prudente es reservar para el final aquellos cursos de carácter cultural directamente relacionados con los estudios realizados, y ofrecer los demás al principio y durante el curso de la carrera.

C. A lo largo de la carrera

Dados los grandes defectos que la enseñanza media arrastra desde hace muchos años en casi toda nuestra América, parece conveniente que los estudiantes que ingresan en la universidad reciban unos cursos previos a los de iniciación profesional. No deben estar destinados a "completar" los estudios, como se dice habitualmente, sino a eliminar los malos hábitos y actitudes que adquirieron en dicho ciclo; en particular la memorización de contenidos, el desinterés por las cuestiones culturales y la incapacidad para juzgar con fundamento y valorar por cuenta propia.

El desinterés por la cultura es una de las actitudes negativas que hay que combatir en los jóvenes que ingresan en la universidad. Un modo de fortalecer el interés que haya, o suscitarlo, es permitir que desde un principio el estudiante escoja libremente algunos o todos los cursos, dentro de un repertorio cuidadosamente seleccionado. El propósito es que advierta el cambio que

significa pasar del estudio de asignaturas obligatorias —y generalmente aburridas— a algo que responda a un interés vital. Se producirá en el joven un cambio radical de actitud y no es de extrañar que estudiantes con fama de holgazanes se apasionen por temas y cursos que signifiquen algo para sus vidas. La tarea es difícil, pues no se trata de "enseñar" al joven algo más, sino desarraigar de su espíritu hábitos que formó durante varios años y modos incorrectos de conducta que la propia experiencia le señaló como los más rendidores. Por otra parte, debe cambiar sus ideas, creencias y actitudes frente a cuestiones fundamentales como el sentido mismo de la vida, la educación, la ciencia y la sociedad.

A las ventajas señaladas en favor de la formación cultural desde un principio, cabe agregar la siguiente. No es común que al finalizar la enseñanza secundaria el joven tenga una vocación bien definida o sea capaz de descubrirla. Ante la obligación de decidir, escoge con apresuramiento u opta por motivos ajenos a su vocación o a la naturaleza de sus estudios. Los cursos de formación cultural pueden ayudarle a descubrir su verdadera vocación.

En un mundo científico y tecnológico cada vez más especializado, el apresurado encasillamiento que exigen nuestras universidades no sólo atenta contra la formación cultural, sino que puede distorsionar la verdadera vocación del estudiante. Debe dejarse abierta la posibilidad de cambio de una carrera a otra sin mayor pérdida de tiempo. Un curso de formación cultural aprobado como complementación puede constituir el centro de aglutinamiento, el punto de partida de la nueva carrera y los cursos aprobados en la anterior convertirse en asignaturas complementarias. De este modo el cambio no es traumático ni implica pérdida de tiempo.

Es, pues, conveniente ofrecer cursos de formación cultural desde un principio, pero no reducirlos a esta etapa de la educación. Los cursos se deben ofrecer a lo largo de toda la carrera. En cada etapa tienen una finalidad distinta. Señalamos ya la que tiene en un comienzo. Negativa, en primer término, de desarraigo de malos hábitos y actitudes. Y de liberación de la personalidad del joven: hay que ponerlo de pie para que sienta el goce de caminar por cuenta propia.

Durante el desarrollo normal de la carrera, estos cursos complementarán los de orden profesional y ofrecerán a los estudiantes la posibilidad de tener una relación viva con temas distintos y jóvenes que cultivan otras disciplinas y ven el mundo desde una perspectiva diferente. Esta relación humana abre horizontes nuevos y libera la mente del estrecho marco del profesionalismo. A su vez, los cursos que se ofrezcan al final de la carrera tendrán el propósito principal de integrar la profesión en el marco general de la cultura y de la sociedad. Cuando la formación profesional toca a su fin, es menester que el joven sepa dónde está ubicado y cuál es su papel y responsabilidad en la sociedad.

No se trata, por consiguiente, de comenzar como es habitual con temas generales —grandes panoramas históricos o filosóficos—, sino con cuestiones restringidas pero de interés vital; para terminar, en cambio, con una visión amplia del mundo a partir de algo que ya se domine. Hay que evitar la vaguedad al comienzo y la estrechez de miras al final.

Ofrecidos a lo largo de la carrera, los cursos llegan a formar parte de los estudios normales. No son una anteposición extraña ni un apéndice perturbador que retarda la graduación. Son cursos que atienden un aspecto no profesional que el estudiante puede llegar a tomar con sumo gusto, sea porque responden a un interés vital o porque implican un descanso frente a la reiteración y uniformidad de los cursos profesionales. La diversidad de temas, preocupaciones y formas de estudio rompen la uniformidad y monotonía de los cursos profesionales.

Es muy probable que un estudiante de odontología o ingeniería, por ejemplo, asista con sumo agrado a un curso escogido libremente sobre historia de la música, economía argentina o problemas sociológicos de su propio contorno. No le resultará una intromisión, sino un descanso, un desahogo, una variación espiritual.

La formación cultural no pertenece a un período determinado, sino que debe acompañarnos siempre. Si los cursos se toman a lo largo de la carrera, habrá más posibilidades de que el joven adquiera la impresión de que se trata de un proceso permanente de enriquecimiento espiritual y no de un período inicial cerrado.

12. ¿Cuántos cursos?

Sería impropio decidir qué cursos han de ofrecerse sin haber determinado antes cuántos son. De ahí que examinemos primero este aspecto.

El mal de nuestra enseñanza en todos los niveles y disciplinas es la superabundancia, la absurda pretensión de enseñarlo todo. Al enciclopedismo de la enseñanza secundaria, donde no queda tema sin tratar, se le agrega el enciclopedismo del saber especializado. Dejar de lado una disciplina, época o autor, constituye un sacrilegio a juicio de pedagogos con alma de coleccionistas. Con ánimo de no dejar ninguna laguna, convierten la enseñanza en un pantano; el estudiante no logra pisar tierra firme en ningún momento.

El punto de partida debe estar constituido por la deliberada renuncia a enseñarlo todo, sin caer, desde luego, en el extremo opuesto de ofrecer unos pocos cursos para cubrir las apariencias o pretender demostrar la preocupación de la universidad por la formación cultural.

El segundo punto es la decisión de no ofrecer cursos panorámicos de carácter informativo. Se debe recordar, en tercer término, que la formación cultural es complementaria y no puede aspirarse a que halle fácil ubicación en los ya recargados planes profesionales. El cuarto punto es que los cursos sean electivos, aunque la elección esté condicionada por el fin que tales cursos se propongan.

Parece razonable pensar en dos asignaturas cada semestre durante el primer año y una asignatura anual o dos semestrales durante el resto de la carrera. Como veremos enseguida, el estudiante gozará de mucha libertad, salvo la de acumular asignaturas culturales en un momento determinado. Se quiere evitar así que las trate como un fardo del que hay que desprenderse.

13. ¿Qué enseñar?

Esta pregunta se refiere, como es obvio, al contenido que debe tener la formación cultural.

Resulta obsoleto pretender restringir la cultura a las humanidades y, particularmente, a las humanidades clásicas. Las

ciencias, tanto de la naturaleza como las sociales, forman hoy parte importante de la cultura y quien las ignore es inculto, por más historia o filosofía que sepa. Los cursos que se ofrezcan deberán tratar, por consiguiente, temas de humanidades, ciencias físicas y sociales.

Sería un error, a nuestro juicio, organizar un plan fijo de cursos que todo estudiante deba tomar. Ésa es una práctica que aún persiste, pero que responde a una anticuada filosofía educativa. Hay dos razones fundamentales para desechar tal idea. En primer lugar, la misión de estos cursos es complementar una formación unilateral. Y, como es obvio, los estudiantes de ciencia necesitan una complementación distinta de los de humanidades. La segunda razón es que la *formación* cultural se logra sólo si se sigue el propio derrotero. Cada cual crece a su modo. Desatender el requerimiento interior para imponer un curso en nombre de una supuesta cultura general es un grave error pedagógico. Los estudiantes, como ya lo indicamos, escogerán libremente los cursos, aunque dentro de un repertorio elaborado con finalidad educativa. Como la libertad implica responsabilidad, la labor será muy intensa, aunque jamás impuesta sino ajustada a las necesidades, intereses y capacidad de los estudiantes.

Los cursos de humanidades y ciencias no serán ni especializados ni panorámicos. El curso especializado presupone familiaridad con una serie de supuestos, conocimiento de una terminología y un instrumental o aparato conceptual, como ocurre con la física, que exige un saber matemático que el estudiante de otra disciplina no posee.

A su vez, el curso panorámico está condenado por su extensión a ser superficial e informativo. Ninguna de las dos cualidades se prestan para la formación cultural. El estudiante aprende un repertorio de nombres, fechas, clasificaciones que nada le dicen y que sirven de lastre y no de trampolín para ulteriores estudios sobre el tema. Desgraciadamente, los cursos panorámicos abundan en nuestros países y también en las universidades norteamericanas bajo la denominación de *survey courses*. Todo se ve a vuelo de pájaro, creando una falsa ilusión de saber. Como ya mostró Platón en el diálogo *Menón*, inspirado en las ideas de Sócrates, el punto de partida del conocimiento efectivo es la

docta ignorancia.⁴⁷ Sólo así se logra hacer pie en tierra firme. Por otra parte, nadie busca un conocimiento si cree tenerlo. La incultura no equivale a ignorancia, sino a un saber superficial, endeble, falto de fundamento y constituido por información adquirida en préstamo.

Los cursos no serán, pues, ni especializados ni panorámicos, sino intensivos. Sólo una labor de profundidad es realmente formativa. Así se logra la captación a fondo de un tema y de sus conexiones, permitiendo que se cumpla el principio de la continuidad de la experiencia de que habla Dewey. Continuidad significa aquí ampliación de la órbita cultural. De este modo se aprende a trabajar con rigor, a analizar cuestiones complejas y a dominar un método de estudio y de investigación.

Una de las razones más importantes en favor de los cursos intensivos —que pueden ser monográficos o no— es la posibilidad de la *transferencia*. La actual psicología educativa mostró la importancia y significación de la transferencia de conocimientos, actitudes y capacidades. Si bien no hay acuerdo en la explicación del fenómeno, nadie pone en duda su importancia para el aprendizaje y la educación. Consiste en la capacidad de transferir lo aprendido en una situación dada a otra que se le asemeje. La transferencia puede ser positiva o negativa; esta última sólo nos interesa a fin de evitarla.

La educación supone la capacidad de transferir. Si no existiera, no sabríamos cómo desenvolvemos ante una situación nueva. No cabe entrar aquí en el análisis de las tres interpretaciones de la transferencia: la teoría de los componentes comunes, la de la generalización y la relacional. Baste señalar su significado y que su influencia creció enormemente desde que William James la estudió en forma experimental y expuso sus conclusiones en los famosos *Principios de Psicología*, publicados en 1890.⁴⁸

47. Recomendamos la lectura de este famoso pasaje del *Menón*, en el que Sócrates muestra, con un ejemplo de geometría, los dos momentos de su método, el negativo y el positivo.

48. Quien se interese por el tema puede consultar un buen tratado de psicología educativa. Sugerimos el de J. M. Sawrey y C. W. Telford, *Educational Psychology*, Boston, Allyn and Bacon, 1968.

Es necesario que el profesor la tome en consideración cuando escoja el material que va a enseñar, pues no todo contenido engendra la misma capacidad de transferencia. Los cursos generales de tipo informativo tienen un bajo índice de transferencia. También influye, desde luego, el modo como se enseña. Los métodos impositivos, la memorización y el divorcio entre lo que se enseña y lo que al joven interesa vitalmente son factores contrarios a la transferencia. Si la enseñanza se reduce a exigir la repetición de memoria de un capítulo o a responder mecánicamente preguntas estereotipadas, como si fuese el catecismo, es natural que sea nula o se convierta en negativa. En cambio, si se toma como punto de partida la propia experiencia del joven y no el manual, la transferencia aumentará. También se la incrementa si se enseñan las leyes que rigen el fenómeno estudiado, en lugar de circunscribirse a su descripción. Por otra parte, es necesario que el joven adquiera conciencia de su capacidad de transferir. Ello le conferirá un dominio mayor al enfrentar una situación nueva. Hay que aprender a transferir para sacar el máximo provecho de lo estudiado.

Las formas tradicionales, especialmente en la enseñanza secundaria, parecerían inspiradas en impedir la transferencia. Lo que se aprende en clase no se transfiere a la vida porque no ha sido vivido. El conocimiento de una asignatura no se transfiere a otra; cada una constituye un compartimento estanco. A su vez, como no se presta mayor atención al método de estudio —reducido a la memorización— ni a la investigación personal, el conocimiento adquirido en clase sólo sirve para aprobar el examen. Parecería que ése fuera su único fin.

La transferencia exige vivir lo aprendido; de lo contrario sólo se transfiere el aburrimiento. Exige igualmente labor personal para crear una capacidad de trabajo y un dominio de los métodos de estudio e investigación. Resulta luego fácil transferir un método que se domina a otros campos similares. Algo semejante ocurre con la capacidad de análisis y de descubrimiento de relaciones. Se aprende a caminar caminando. Primero en camino liso y sin pendientes. Con el tiempo se logra trepar cuevas escarpadas. Para ello se necesita ejercicio sobre el terreno. No basta escuchar las explicaciones sobre la física y la

fisiología del movimiento de las piernas. Desgraciadamente nuestra enseñanza es mera explicación y el estudiante se mantiene inactivo. Por eso se cierra y la transferencia es nula. Nada importante vive en la escuela secundaria; su vida real se desarrolla fuera del aula.

La formación cultural tiene el propósito de romper la barrera que separa el aula de la vida. Ya señalamos que si la cultura no es vivida, la vida se queda sin cultura. Como el hombre necesita apoyarse en alguna forma de cultura, echa mano de lo que tiene a su alrededor y elabora una cultura y una moralidad basada en *eslóganes* y lugares comunes. No me refiero al hombre de la calle, sino al universitario inculto.

Es imposible señalar la diversidad de temas que pueden tratarse en los cursos intensivos de formación cultural. Serán temas filosóficos, históricos, literarios, de ciencias sociales, economía, teoría política, física, astronomía, biología y demás ramas de la ciencia. Habrá también cursos de historia y filosofía de las ciencias, de lógica y de metodología.

Como quedan excluidos los cursos panorámicos, los temas históricos o literarios se restringirán a una época, un país o un autor, según el caso. En cuanto a filosofía no habrá un curso de “filosofía” a secas, como se ofrece en tantas partes, por la sencilla razón de que “la filosofía” no existe en términos generales; se escinde en una serie de problemas concretos que dan lugar a las llamadas disciplinas: metafísica, gnoseología, ética, filosofía de la historia, etc. En filosofía es preferible comenzar por problemas éticos, pues son las cuestiones que vive el estudiante. La metafísica, con toda la importancia que tiene, está muy alejada de las preocupaciones de los jóvenes. Desde luego, habrá que evitar los tradicionales cursos de “introducción a la filosofía”, cajón de sastre lleno de retazos sin hilvanar. Por referirse a la conducta humana, el problema ético se puede relacionar o complementar con estudios de psicología individual y social, sociología, teoría política, etc. No importa por dónde se comience siempre que se establezca la interconexión.

En cuanto a biología, cursos de genética, neurofisiología, glándulas de secreción interna y cualquier otro que se refiera

al hombre y a sus formas de comportamiento, darán a los estudiantes de humanidades una perspectiva nueva y enriquecedora.

Hay que partir de lo que el estudiante es capaz de recibir y de nutrirlo. Como el joven de diecisiete a veinte años se interesa preferentemente por las cuestiones contemporáneas, se ofrecerán en el ciclo inicial cursos sobre problemas contemporáneos, sean sociales, económicos, políticos, artísticos o filosóficos. Una vez en el tema, será fácil mostrar la raíz histórica de lo que ocurre en la actualidad. Así la historia adquiere sentido y el estudiante comprende su significado y se interesará vivamente por ella. Tiene más sentido psicológico y pedagógico comenzar, por ejemplo, con cuestiones de filosofía contemporánea y descender paulatinamente hasta los presocráticos que seguir el orden cronológico que obliga a comenzar el estudio por unos filósofos que sostienen que todo es aire, fuego o agua. Un joven que se acerca a la filosofía no está en condiciones de comprender ni el problema ni las respuestas de los presocráticos. Y si no advierte su sentido, se aburrirá y se alejará de la filosofía en la creencia de que ella trata cuestiones abstractas, sin conexión con la vida. Su transferencia será negativa y el estudio antieducativo, por paralizar o entorpecer la continuidad experiencial.

La gama de cursos será lo más amplia y variada posible para contemplar la diversidad de intereses, necesidades y requerimientos de los estudiantes. Las universidades que no cuenten con muchos recursos podrán alternar los cursos de año en año. El cambio de profesores es también conveniente, tanto para el estudiante como para el profesor. Lo peor que puede ocurrir a ambos es caer en la rutina, la repetición y la monotonía.

Si bien los estudiantes escogerán libremente los cursos bajo el asesoramiento de un consejero, lo harán dentro del grupo que corresponda y con algunas restricciones pedagógicas. Ningún estudiante podrá tomar cursos de formación cultural dentro de su propio campo, puesto que tienen un sentido de complementación, de integración. Hay que ejercitar el músculo débil. Habrá cursos dedicados a los estudiantes que se inician y otros escalonados según el grado de madurez de los jóvenes.

Estos cursos, al menos, deben ser semestrales o cuatrimestrales. A las razones conocidas en favor de la división del año

escolar en dos cuatrimestres cabe agregar aquí otra que consideramos importante. Los cursos de formación cultural serán pocos. Para aminorar las posibilidades de error que pueda cometer el estudiante al escoger uno de ellos, se debe limitar su duración. Si acertó en el tema y en el profesor, tiene siempre la posibilidad de un curso complementario. La división cuatrimestral tiene la gran ventaja de la flexibilidad. El tradicional año escolar condena muchas veces al estudiante a una prolongada tortura pedagógica que puede crear un resentimiento por cursos de ese tipo. Por otra parte, la labor que se realiza en dos cuatrimestres es superior a la de un año; hay más concentración e intensidad de trabajo.

Se debe comprender que el *contenido* de la enseñanza es un medio para crear una capacidad. Todas las veces que se lo trata como un fin en sí mismo se logra poner ripio en el alma del estudiante. Fechas, clasificaciones, nombres, datos de toda naturaleza que debe aprender y repetir constituyen la carga pesada que le impide ascender hasta las obras originales en un esfuerzo efectivo y placentero al mismo tiempo. El estudiante de literatura que no experimente cierto gozo en la lectura de las grandes obras debería estudiar otra cosa y no literatura. La afirmación no tiene validez tan sólo en el campo de las humanidades. Hay una vocación básica que se expresa por el interés del estudiante en el material de estudio. El interés es a la educación lo que el apetito a la alimentación: el punto natural de partida. Lo grave es que muchas veces el interés inicial del estudiante disminuye a medida que se lo obliga a recargar su mente con material informativo que resulta a un mismo tiempo aburrido e inútil. Surge así una frustración que se traduce en rechazo por la disciplina científica que antes tanto le entusiasmaba.

Los estudios de nivel universitario exigen mucho sacrificio y esfuerzo. Tal sacrificio puede sobrellevarse si la tarea que se realiza tiene algún aspecto gozoso. Goce en el esfuerzo y satisfacción al alcanzar la meta. Lo que torna pesado el estudio universitario a miles de estudiantes es que los profesores eliminan toda forma de gozo espiritual al convertir la educación en una tarea rutinaria, infecunda e inútil. Nada más aburrido que hacer algo que no sirve para nada y para nada sirve buena

parte de lo que se enseña. O, mejor dicho, sirve exclusivamente para obtener un título. Y por eso se convierte al título en el fin último y en la meta de todos los esfuerzos.

Insistimos, finalmente, en que estos cursos no se proponen “enseñar” algo a los estudiantes en el sentido tradicional, sino ayudarles a que aprendan. De ahí la importancia del trabajo que ellos realicen por cuenta propia y de la falta de sentido de todo curso de tipo informativo. Junto al aspecto intelectual, los cursos tienen el propósito de fortalecer las actitudes positivas, creadoras y críticas. Se proponen, igualmente, abrir nuevos horizontes, relacionar al joven con un mundo o una perspectiva que desconocía. Los cursos deben concebirse como trampolín y no como meta. Serán el empujón inicial para poner en movimiento la actividad creadora propia del ser humano; no tienen el propósito de aquietar una preocupación, sino de suscitar otras más ricas y más amplias.

Al escoger los temas que constituirán el contenido de estos cursos, será menester recordar las reflexiones anteriores y no olvidar que no hay contenidos educativos *per se*; que dependen de la personalidad del joven, la motivación, el momento propicio y el método adecuado. Pasemos ahora al problema del método.

14. ¿Cómo enseñar?

No corresponde a un trabajo de esta naturaleza indicar normas precisas de enseñanza. Las rígidas normas pedagógicas han pasado a la historia. En nuestro caso, ¿qué normas precisas podrían darse cuando los cursos son tan variados en su contenido y cada tema exige el uso de un método distinto? Lo que corresponde es preocuparse por los principios generales de la enseñanza y erradicar modos que aún persisten entre nosotros, a pesar de que hace tiempo fueron enviados al archivo de las cosas inútiles. Cada profesor aplicará como lo crea más conveniente los principios que aquí se exponen.

Por la íntima conexión del problema metodológico con las demás cuestiones que estamos examinando, nos hemos visto obligados a anticipar algunas de las ideas fundamentales que debe

tener en cuenta quien enseña. La primera es que se prestará más atención al estudiante y a sus reacciones que a los contenidos de la enseñanza; él es el destinatario de la educación y lo que le ocurra servirá de criterio para valorar la calidad de la enseñanza. La tarea del profesor es ayudarle a crecer, a ejercitar su propia actividad y no a enseñarle “lo que debe saber” para ser culto. Por eso no se juzgará a los cursos por lo que se enseña, sino por lo que se aprende.

Esto no debe interpretarse como un halago a los estudiantes. Todo lo contrario. Significa que ellos son quienes deben realizar el esfuerzo; que se debe poner fin a su actitud pasiva, cómoda y aburrida. Profesores y asistentes ayudarán para que el esfuerzo que realicen los estudiantes sea educativo, beneficioso, pero no harán esfuerzo alguno por ellos. La educación es como la gimnasia: se beneficia quien la practica. Así como sería ridículo que el profesor de gimnasia explicara cómo se hace y los estudiantes anotaran las explicaciones en el papel, o que el profesor hiciera gimnasia y los estudiantes miraran, es igualmente ridículo lo que ocurre en nuestras aulas, donde el profesor explica lo que ve en el microscopio o el contenido de una obra literaria o filosófica y los estudiantes jamás usan el microscopio o leen las obras. Basta con que repitan lo que dijo el profesor. Restringir un curso de literatura o filosofía al relato de la vida de los autores y al argumento de sus obras es un verdadero crimen educativo. La literatura o la filosofía no se pueden “contar”, como no se puede “contar” la música. Lo que corresponde es ayudar al estudiante a tener una vivencia rica y plena cuando escucha una obra musical, lee una poesía, una novela o una obra filosófica. La vivencia personal es irreemplazable. No hay que interferirla con esquemas y clasificaciones de manual. No empañar la frescura y autenticidad de la emoción o la vívida comprensión del tema. No ahorrarle al estudiante el gozoso esfuerzo que hay que realizar al leer a Shakespeare o a Platón. En fin, hay que terminar con el antiguo hábito de ofrecer a los jóvenes las cenizas de la filosofía y la literatura.

Si se desea una efectiva formación cultural y no un mero barniz, será necesario atender el interés, capacidad, necesidades y requerimientos de cada estudiante. Por eso convendrá que la

tarea del profesor se complemente con la de los ayudantes y se establezca el sistema de consejeros que guíen a los jóvenes en sus lecturas y atiendan sus preocupaciones culturales.

Hay que abolir definitivamente la "clase magistral", que condena al estudiante a escuchar y tomar notas sin que haya la menor posibilidad de diálogo.

La clase magistral fue el método por excelencia en nuestras universidades hasta hace poco tiempo; hoy está un tanto desprestigiada pero se la practica en forma vergonzante aun por quienes reconocen su ineficacia. Alcanzó en algunos casos aspectos grotescos al convertirse en una hueca expresión retórica. La voz, el ademán, la simulación de una pasión no sentida, la repentina vehemencia y otras triquiñuelas del viejo orador-actor se pusieron en juego en más de una cátedra, ante alumnos indiferentes o aburridos. La interrupción para aclarar un punto, formular un comentario u objeción estaban tan fuera de lugar como si se tratara de una representación teatral. Y se asemejaba en verdad a una representación teatral, con libreto conocido que podía adquirirse en la librería frente a la Facultad.

El número creciente de estudiantes, en particular en los cursos elementales, impide excluir por completo las clases expositivas. En tales casos deben complementarse con clases prácticas a cargo de ayudantes cuidadosamente escogidos. Los ayudantes atenderán a los alumnos en grupos no mayores de veinte, a fin de crear un ambiente de real comunicación. Por razones de edad y otras circunstancias, los estudiantes se comunican considerablemente mejor con los ayudantes que con los profesores.

Deben intentarse, además, otros procedimientos para lograr una permanente comunicación. En la Universidad de Buenos Aires y en la de California tuve a mi cargo cursos de Introducción a la Filosofía con una asistencia real y continuada de más de quinientos alumnos. El número impedía el diálogo, pero usé un procedimiento que dio a los estudiantes la sensación de que el diálogo estaba siempre abierto. Les pedí que anotaran en una hoja de papel —reservando el nombre si lo deseaban— la pregunta, objeción, aclaración, ampliación del tema o pedido de bibliografía. Los estudiantes dejaban las hojas sobre el escritorio y yo

contestaba las preguntas en la clase siguiente, siempre que fueran de interés general.

Para ganar tiempo, agrupaba las preguntas afines, daba respuestas concisas o usaba las preguntas como tema introductorio al que debía desarrollar. Lo importante era el tono psicológico de la respuesta: de aplauso ante una buena pregunta, de agradecimiento por haber formulado un comentario que esclarecía una cuestión y otras formas similares de trato, tendientes a alentar la formulación de preguntas inteligentes. A fin de un curso semestral había respondido a más de un millar de preguntas que revelaban que el estudiante se había sentido en comunicación y estaba alerta. La indiferencia es lo peor que puede ocurrir en filosofía o literatura. Es fundamental que el estudiante se sienta comprometido y nadie puede sentirse comprometido si toda su actividad se reduce exclusivamente a escuchar.

Ni durante la conferencia ni al contestar las preguntas debe usarse un lenguaje autoritario. El estudiante debe sentir respetada su opinión aun en su ignorancia o el error; es menester tratarlo en pie de igualdad. El respeto exterior impuesto, reducido a formas protocolares de tratamiento, alienta la simulación y estimula el menosprecio. Como todo lo inauténtico, produce el efecto contrario al que se propone.

El problema del método no tiene conexión tan sólo con el del contenido, sino también con la cuestión fundamental de los objetivos y metas de la educación. La mayoría de los errores metodológicos que se cometen en nuestros colegios y universidades no se deben sólo a desaciertos didácticos, sino que son la consecuencia de formas anticuadas de concebir los fines de la educación. Si se cree que el propósito fundamental de la educación es un saber de tipo informativo, la clase consistirá en dar información y exigirla luego en el examen. Si, por el contrario, se la concibe como desarrollo de la personalidad y creación de una capacidad, la información o cualquier otro factor de la enseñanza estarán condicionados a su capacidad para alentar el desarrollo del joven. El método es un medio al servicio de un fin; los fines de la educación son los que dan las grandes directivas metodológicas.

Por desgracia hay profesores que cumplen concienzudamente con sus tareas y que jamás se han detenido a reflexionar sobre

los fines de la educación. Para ellos, “enseñar” es exponer contenidos de conocimiento y es deber de los estudiantes “aprenderlos”. No reparan en las reacciones de los jóvenes, pues creen que toda la actividad se reduce a estudiar lo que se expuso en clase o lo que dice el manual.

Muy distinto es el método que usa quien se propone fortalecer el proceso de maduración del estudiante, formar su espíritu crítico y fomentar la iniciativa y el trabajo personal. A diversidad de objetivos, diversidad de métodos.

A los clásicos problemas de metodología de la enseñanza, se han agregado en época reciente otras cuestiones con motivo del rápido crecimiento del número de alumnos universitarios. Es evidente que hoy no se puede proseguir con el uso de métodos que fueron elaborados cuando las universidades tenían un reducido número. Para afrontar la nueva situación se requieren nuevos métodos. En otros términos: a una universidad de masas le corresponde el uso de medios de comunicación de masas. Por el momento, el medio más adecuado es la televisión con circuito cerrado, sea que transmita “en vivo” la clase de un profesor o, mejor aún, que se preparen cuidadosamente películas (*videotapes*) que pueden usarse en diversas oportunidades y aun hacerse circular en las demás universidades, dentro y fuera del país.

Hasta ahora se ha tenido poca imaginación para enfrentar un hecho que es mundial y se acrecienta día a día: la masificación de la universidad. Se han usado dos procedimientos errados. El primero es limitar el número de estudiantes; el segundo, parcelar los cursos, o duplicar las cátedras. La primera actitud es injusta con los estudiantes que tienen capacidad para proseguir estudios superiores y contraría los intereses del país, que necesita profesionales para su desarrollo. El segundo implica un incremento de los gastos que deben afrontar justamente las universidades llamadas “pobres”.

Con lo invertido en la multiplicación de las cátedras en una misma materia, puede costearse la elaboración de muy buenas películas. Hay que escoger al mejor profesor del curso y formar un equipo en el que intervengan un psicólogo, un profesor de didáctica y los ayudantes y técnicos de TV.

A las razones enunciadas se puede agregar una muy importante. Nuestra enseñanza está atrasada en los contenidos y en los métodos. La reforma paulatina de cátedra por cátedra toma mucho tiempo. Por medio de la TV se la puede implantar en un año. Lo dicho para la universidad se aplica a la enseñanza secundaria.

15. Evaluación de lo enseñado: los exámenes

Si la enseñanza en nuestras universidades es anticuada, más anticuados aún son los métodos para evaluarla. Se da información —fechas, nombres, clasificaciones, etc.— e información es lo que se exige en el examen. Y no sólo en historia y geografía, donde ese tipo de conocimiento podría tener importancia, sino también en matemática y física. En la enseñanza secundaria y aun en la universitaria se exige a los estudiantes que aprendan de memoria demostraciones de teoremas, fórmulas, etc. En los exámenes de anatomía descriptiva se requiere el “recitado” del tratado de Testut y en derecho civil, comercial y penal los estudiantes deben repetir de memoria artículos de los códigos respectivos. La interpretación pasa a segundo plano: el punto de partida es la memorización de los datos; los exámenes son ejercicios mnemotécnicos.

El proceso de la enseñanza y su evaluación tradicional es muy simple. Se expone en clase una determinada información y se pide en el examen que se recite una parte de lo dicho en clase. En algunos casos el profesor decide el punto que se debe exponer; en otros, la decisión queda librada al azar por medio de un “bolillero”. Este viaje de ida y retorno de un saber informativo es lo que caracterizó —y aún persiste en algunos casos— la práctica educativa de la enseñanza media y superior. De ahí que los programas de clase sean idénticos a los de los exámenes y que haya reglamentos que prohíban preguntar en el examen lo que no se expuso en clase. Otras reglamentaciones obligan al profesor a “dar todo el programa” que, a su vez, es aprobado por la autoridad competente. La importancia asignada a los contenidos es obvia, lo mismo que el desinterés por los métodos usados.

Con la implantación de los exámenes mensuales en algunas facultades de la Universidad de Buenos Aires y otras de nuestro país, la educación tradicional se quitó la careta y cayó abiertamente en la demagogia. El profesor se convirtió en un examinador, y dar examen fue la actividad principal de los estudiantes. Conozco distinguidos abogados que han obtenido su título sin haber asistido a *ninguna* clase en toda la carrera en las asignaturas regulares del plan de estudios. El absurdo pedagógico llega así a su límite grotesco al asignar importancia fundamental a la evaluación, en total menoscabo de la enseñanza, que es la misión de la universidad.

Los criterios de evaluación dependen, desde luego, de los métodos de enseñanza y de los fines que se propone la educación. Si se dedicó la mayor parte de las clases a informar, es natural que se exija su repetición en los exámenes. Por el contrario, si el fin de la educación es crear una capacidad y el método usado es el permanente ejercicio para que tal capacidad se fortalezca, los exámenes consistirán en el planteamiento de problemas nuevos y no en la exigencia de repetir un saber cristalizado.

Medir la cantidad de conocimientos de un estudiante es relativamente sencillo; la medición implica cantidad. Resulta, en cambio, difícil medir la capacidad creadora, el espíritu crítico, la sensibilidad literaria, el sentido histórico, la comprensión filosófica. No se trata realmente de medición, sino de evaluación y, como ocurre con todas las evaluaciones complejas, no hay receta de aplicación mecánica. Será incapaz de evaluar las cualidades antes anotadas quien carezca de ellas y no las estimule en clase.

En la enseñanza tradicional la actividad del estudiante se iniciaba en la época de los exámenes, pues durante el año sólo debía escuchar y recoger el material para el "atracón" final. Una enseñanza con sentido educativo exige, en cambio, la actividad continua del estudiante y el examen no es el momento dramático en que se juega la vida o muerte académica, sino la culminación natural de un curso. Por dicha razón, no hay que "prepararse para el examen". Si durante el año no se adquirió la capacidad que corresponde evaluar, no será posible lograrla en forma apresurada a último momento. No se puede hacer madurar una fruta golpeándola contra las paredes; hay un proceso

bioquímico que tiene su ritmo natural. Tampoco puede acelerarse el proceso de maduración cultural encerrándose noche y día a fin de curso para ingerir dosis masivas de "saber". Una lectura nutritiva a ritmo normal se convierte en indigesta al apurarse el contenido.

El examen se puede tomar al día siguiente de finalizar el curso. En él se prueban tanto la capacidad del estudiante como la del profesor. Hay profesores que se indignan frente a la ignorancia de los estudiantes, pero en realidad deberían indignarse por la incapacidad pedagógica que pusieron de manifiesto durante el año.

El cambio radical de los fines de la enseñanza y de los métodos exige, por consiguiente, un cambio igualmente radical en las formas de evaluación.

En la universidad tradicional sólo se evaluaba el conocimiento; es necesario incluir en la enseñanza y evaluar en los exámenes las actitudes, inclinaciones, preferencias y demás estados psicológicos que, juntamente con el conocimiento, forman parte de la educación de una persona.

16. ¿Examen oral o escrito?

El examen oral forma parte de la tradición universitaria latinoamericana. Tiene muchas ventajas si se lo practica con inteligencia pero, desgraciadamente, se ha convertido en tarea rutinaria, mecánica y aborrecida por estudiantes y profesores.

La ventaja del examen oral sobre el escrito radica en su mayor flexibilidad y en que permite una relación viva entre el estudiante y el profesor y una exploración más ajustada a la personalidad de aquél. Con el aumento del número de alumnos, sin embargo, tal relación es hoy imposible. No hay profesor que pueda mantener la frescura y originalidad de un diálogo si tiene que examinar diariamente y durante varios días a más de cincuenta estudiantes. Y con un programa fijo que lo obliga a ajustarse a los temas que enuncia.

La tortura del estudiante es, desde luego, superior. Va al examen en alto grado de tensión nerviosa, sabiendo que de él

depende ganar o perder un año. Como son muchos los que se examinan, no sabe a ciencia cierta cuándo le tocará el turno y muchas veces pierde horas y días antes de examinarse. En las universidades argentinas se toman exámenes a las horas más insólitas: a las siete de la mañana, a las dos de la tarde, a media noche o a las tres de la madrugada. Piénsese en las condiciones psicológicas y fisiológicas de un estudiante que aguardó en vano toda la noche y debe examinarse la mañana siguiente sin poder reposar por el estado de nervios. Esto nos ocurrió a miles de estudiantes. Desgraciadamente no es historia vieja sino realidad actual, aunque reducida en su ámbito de aplicación. Es más frecuente en aquellas facultades con un número excesivo de estudiantes y en las que no hay una relación viva entre profesores y alumnos durante el curso.

Por todas estas circunstancias conviene sustituir los exámenes orales por los escritos en todos los cursos que cuenten con un número elevado de estudiantes. Me refiero especialmente a los de formación cultural.

Las ventajas del examen escrito no son sólo negativas, esto es, evitar los inconvenientes de los exámenes orales, sino que superan a éstos en varias cualidades. La primera es su mayor objetividad. Evita interferencias comunes producidas por estados psicológicos ajenos a la evaluación, como el cansancio, la prisa o el fastidio. Por otra parte, queda como documento que otras personas pueden revisar en caso de duda; es difícil, en cambio, reconstruir un examen oral.

En tercer término, el examen escrito es parejo en su aplicación: todos los estudiantes tienen que responder a las mismas preguntas. Dejando de lado la inmoralidad que significa formular preguntas fáciles a quienes se desea ayudar y difíciles a quienes se tiene antipatía, en los exámenes orales se producen también notables diferencias en la formulación de las preguntas —y no sólo en la evaluación de las respuestas— al comienzo y al final de un largo día. La cuarta ventaja se refiere a la calidad de las preguntas. Un profesor común puede formular en un día veinte, treinta o cincuenta preguntas inteligentes, pero no el centenar que exige un diálogo vivo con gran número de estudiantes. En el examen escrito debe formular muy pocas preguntas. Dispone de

mucho tiempo y puede redactarlas cuando lo considere oportuno, en consulta con sus ayudantes, colegas, obras y experiencia anterior, propia y ajena. No improvisa, como en el examen oral, ni cae en la reiteración; sabe que el examen queda como un documento que puede ser evaluado por las autoridades, colegas y estudiantes. Por otra parte, es posible mejorarlo de año en año.

La quinta ventaja es de orden práctico. Tanto los profesores como los estudiantes pierden menos tiempo. Los profesores evitan malgastar jornadas enteras en una actividad que no produce ningún beneficio a la educación. Los estudiantes, a su vez, no tienen que permanecer en vela para saber cuándo “les toca rendir”. Saben con mucha anticipación dónde, qué día y a qué hora deben examinarse. En una universidad bien organizada esa información se puede conocer antes de la iniciación del curso.

Hay, desde luego, distintos tipos de exámenes escritos y las ventajas que hemos enunciado corresponden a algunos de los tipos y no a otros. Hay exámenes de comprensión e interpretación, por una parte —llamados *essay examination* o de “discusión” en Norte América—, y exámenes “objetivos”, que son los más comunes en todos los grados de enseñanza norteamericana.

El primer tipo parece el más adecuado para cursos de formación cultural. Tiene las siguientes ventajas: la tarea de redacción es más reducida, pues se trata de cinco o diez preguntas; en los exámenes “objetivos” se dan más de un centenar —a veces varios centenares— de preguntas.

En segundo término, se puede apreciar no sólo el conocimiento del estudiante, sino también otros aspectos de su personalidad, pues tiene libertad de desarrollar el tema como lo considere más conveniente. En los exámenes “objetivos”, el estudiante queda prisionero del repertorio de preguntas, ya que responderá “sí” o “no”, escogerá una respuesta, completará una frase, etc. Dos estudiantes con personalidades distintas, capacidad muy desigual y formación cultural diversa pueden coincidir exactamente en un examen “objetivo”; en cambio, es imposible que den las mismas respuestas si se trata de un examen de interpretación.

El examen de interpretación permite evaluar la iniciativa, la capacidad creadora, el vuelo de la imaginación, el rigor lógico, la capacidad de relación y análisis, además de los modos de

expresión, riqueza de vocabulario, sencillez y claridad de lenguaje, precisión en la terminología apropiada, etc. Si el estudiante sabe que se le juzga también por estas cualidades, cuidará su formación durante el año. En el otro tipo de exámenes, en cambio, contesta con monosílabos o, sencillamente, marcando una cruz, como si fuera analfabeto.

El otro tipo se conoce por el nombre de exámenes objetivos. En ellos influyen menos los factores subjetivos de quienes los evalúan, aunque la total objetividad no se puede alcanzar en una evaluación. El tipo de preguntas responde a una personalidad determinada. Es difícil que dos profesores coincidan en las preguntas que formulan.

Los exámenes objetivos constituyen el tipo que predomina en los Estados Unidos en todos los niveles de enseñanza. Su incremento se debe principalmente al aumento extraordinario de estudiantes, al perfeccionamiento que han alcanzado y a la facilidad de la corrección. Este tipo de examen se usa no sólo en los tres grados de enseñanza, sino también en muchas otras actividades, como por ejemplo en las pruebas de conocimiento para obtener el registro de conductor. Cuando hay que examinar varios centenares de miles, como ocurre en los exámenes de ingreso a los *colleges*, este tipo de examen resulta más práctico para tomarlo y corregirlo.

Las formas más comunes de exámenes objetivos son las siguientes: a) verdadero o falso; b) escoger la respuesta correcta entre varias que se ofrecen; c) pareo; d) completar una proposición incompleta. El primer tipo es el más común; a veces se lo sustituye por "sí" o "no". Se enuncia una proposición y el estudiante debe indicar si es verdadera o falsa. Tiene la ventaja de que puede contestar marcando la respuesta con un lápiz especial que permite la evaluación a máquina. El mayor inconveniente es que el estudiante intente adivinar la respuesta, ya que tiene el 50% de probabilidades de acertar. Por otra parte, quienes aciertan por casualidad y quienes están realmente seguros de la respuesta obtienen el mismo puntaje. Se puede disminuir la posibilidad del acierto por azar creando una tercera posibilidad —"no sé"— que tenga un puntaje menos bajo que la respuesta incorrecta. Como ocurre con los demás tipos de exámenes

objetivos, hay técnicas de redacción para disminuir los inconvenientes que presentan.

La adivinanza queda disminuida en el segundo tipo de exámenes que consiste en escoger una respuesta entre varias. Está constituida por una proposición central y varias alternativas, entre las que hay que elegir la correcta o la mejor, según el tipo de exámenes. Es muy importante que las respuestas incorrectas sean verosímiles; de lo contrario, será fácil dar con la respuesta.

En el pareo se ofrecen dos columnas de nombres, proposiciones, etc. El estudiante debe indicar cuáles son las relaciones correctas. Es un tipo menos usado que los anteriores porque tiende más bien a evaluar la información y a premiar la buena memoria.

El último tipo de examen objetivo consiste en completar una proposición incompleta; éste requiere más tiempo para la corrección. Por cierto, debe omitirse sólo lo que es realmente importante y no ofrecer en la presentación del material ningún indicio para la solución acertada, dejando espacios libres del mismo tamaño, aunque las respuestas no lo requieran.

La gran ventaja de los exámenes objetivos radica en que eliminan la arbitrariedad y en que puede corregirlos una máquina o cualquier persona provista de la clave.

La psicología contemporánea ha elaborado muchas otras formas de *tests* para determinar el grado de interés, aptitud, preferencias, inclinaciones, valores predominantes. Se pueden utilizar algunos de estos *tests*, no para calificar a los estudiantes, sino para determinar al comienzo del curso qué tipo de alumnos forman la clase y qué hay que fortalecer.

Por las razones expresadas creemos que el examen escrito de comprensión e interpretación es el más indicado para cursos de formación cultural. Muy distinta es la situación en los cursos profesionales y en particular en medicina, odontología, arquitectura o ingeniería, donde el examen debe tener un sentido práctico y puede consistir en la solución de un problema concreto o en el examen de un enfermo.

El examen de comprensión e interpretación no se debe confundir con el examen escrito tradicional en que el profesor indica como tema uno de los puntos contenidos en el programa.

Tampoco debe consistir en información, descripción o en un ejercicio mnemotécnico. Se trata de comprender una situación o problema, o interpretar un texto, un hecho o situación compleja. Hay que plantear al estudiante un problema concreto y relevante que le permita mostrar no sólo su comprensión sino también su capacidad creadora, imaginación, modo de organizar las ideas y expresarlas con propiedad.

Deben formularse cuatro o cinco preguntas. Ninguna ha de ser demasiado amplia para no alentar la vaguedad, ni restringirla a detalles. El problema escogido estará relacionado con otros problemas de interés para que el estudiante que así lo desee pueda mostrar la relación, sin que esto implique escapar del tema central. La duración del examen debe ser de dos a tres horas y la prueba ha de poder completarse en ese lapso. Las preguntas y las directivas deben ser claras a fin de evitar malos entendidos. Quedan excluidas todas las preguntas capciosas y el joven debe tener la seguridad de que no se trata de inducirlo a error ni de confundirlo. Una pregunta clara y directa exige una respuesta con las mismas características. Las preguntas superficiales alientan respuestas superficiales; sólo quien hace preguntas inteligentes tiene derecho a esperar respuestas inteligentes. Pueden incluirse algunas preguntas obligatorias y otras optativas.

En los cursos con jefes de trabajos prácticos y ayudantes, es conveniente que sean ellos quienes formulen las preguntas sobre los temas que trataron. La corrección de los exámenes debe ser cuidadosa y la evaluación imparcial. No se trata de que el estudiante coincida con la opinión del profesor sino de evaluar la calidad de sus argumentos, rigor lógico, presentación de las ideas. Hay que diferenciar también, mediante puntajes diversos, el tipo de errores.

No faltará en nuestro medio quien objete el examen escrito porque permite la copia, ya que las preguntas tienen el mismo contenido. Tal objeción revela una vez más que se mantiene la idea de que el examen se debe referir a contenidos, a información. Si se pregunta cuándo se libró la batalla de Tucumán, es fácil que la información circule en el aula y todos coincidan en la fecha. En cambio, si se pregunta cuáles fueron las causas o las consecuencias de dicha batalla o de otro hecho histórico y

por qué razones unas consecuencias fueron más importantes que otras, con enunciación de los criterios, etc., será difícil que alguien pueda copiar, salvo que se haga circular la hoja ya escrita. No puede llamar la atención, en el primer caso, que las respuestas coincidan; la coincidencia en el segundo caso es altamente sospechosa, pues es muy difícil que se enuncien idénticas razones y en el mismo orden, dándoles el mismo significado.

Las preguntas estarán redactadas de tal modo que sea imposible la copia. No es la posibilidad de la copia lo que ha de evaluar la comprensión del hecho estudiado, el espíritu de guiar al profesor al redactar sus preguntas, sino el propósito crítico, el *insight*, la reacción personal y la capacidad para organizar ideas y expresarlas con sencillez y rigor. La imposibilidad de la copia es una consecuencia.

La copia en los exámenes es el resultado de una enseñanza anticuada y de un modo incorrecto de evaluarla. Si se da y pide información y se recarga la memoria del estudiante con datos, menospreciando su interpretación de los hechos y su reacción personal, es natural que éste se rebele y busque subterfugios para eludir el esfuerzo. Aprender de ese modo es penoso, y no puede interesar a los jóvenes la fiera acumulación de datos y su repetición. Se crea un mecanismo de defensa, y gracias a él, la mayoría de los jóvenes soportan tales imposiciones sin perder la frescura juvenil y la capacidad imaginativa.

En cambio, cuando el tema le interesa, el modo de presentación es vivo y directo, y el profesor alienta la reacción del estudiante y escucha y valora su opinión, la enseñanza adquiere otro significado, lo mismo que su evaluación. Un estudiante común en un curso así organizado jamás deseará que otro le diga lo que tiene que escribir: tiene su opinión propia y querrá expresarla aunque esté equivocado.

Recomendamos que se dé un paso más. No sólo que se tome el examen escrito como lo proponemos sino que se lo tome "a libro abierto". Esto es, que se permita el uso de todos los libros que el estudiante desee llevar en el momento del examen. Se comprende fácilmente que las preguntas no se podrán contestar repitiendo lo que dice el manual, sino que estarán redactadas de modo que se pueda evaluar la capacidad del estudiante

para usar con inteligencia los libros y demás material de que dispone. Usó esta forma de examen en el país y en el extranjero con plena satisfacción.

Un ejemplo en idioma extranjero puede mostrar bien el sentido de este tipo de exámenes. En las viejas formas tradicionales se exigía la conjugación de un verbo o la repetición de una poesía aprendida de memoria. Significó un adelanto pedir la traducción de un texto, sin autorizar el uso de diccionarios o gramáticas. El paso que proponemos es que se pida lo mismo, pero permitiendo el uso de todos los libros que el estudiante desee, pues no se juzga lo que él recuerda, sino su capacidad para usar el material de que dispone. Exactamente como ocurre en la vida común, donde cualquier persona dispone de toda la biblioteca si desea traducir a Shakespeare o a Virgilio.

En materia jurídica, la prueba podría consistir en el examen de un caso; en literatura o filosofía, en la interpretación y análisis de un texto o de una relación, o un personaje en una obra literaria. Hay miles de cuestiones y problemas que no están directamente resueltos en las obras, aunque éstas sean el apoyo imprescindible para resolverlas. En el examen se debe ponderar la capacidad del estudiante para usar estas obras con inteligencia, a fin de resolver la cuestión planteada.

El examen debe perder su significación actual. Como en un curso bien organizado el profesor conoce a sus estudiantes, éstos intervienen en clase y redactan trabajos escritos además de dar pruebas parciales, el examen final debe comprender aproximadamente un tercio de la calificación definitiva. Es imprescindible que se elimine su carácter traumático y se lo tome sólo como un momento o etapa en el proceso de la enseñanza. Y que se deje de considerar al examen como fin de la educación. Muchos profesores no educan a sus alumnos, sino que los preparan para el examen final.

17. Formación de la conciencia moral y la responsabilidad social

Nos hemos referido hasta ahora a la formación intelectual y al modo de evaluarla. Pero el intelecto no constituye la totalidad de la persona y la cultura no está formada tan sólo por conocimiento; incluye también creencias, valoraciones, actitudes y demás reacciones no intelectuales. Se puede ser erudito o investigador sobresaliente sin ser culto; el conocimiento es condición necesaria pero no suficiente. La incultura se puede poner de manifiesto en una decisión, preferencia o actitud ante un hecho.

Parece ocioso señalar la importancia de la cultura en la vida de un individuo o de un pueblo. Ella constituye la base de nuestra personalidad, modo de vida, creencias y principios en que nos apoyamos para decidir y preferir. Hombres de gran desarrollo intelectual viven una vida infeliz debido a la educación unilateral que recibieron en su juventud, al no haberse prestado atención a los aspectos emotivos y volitivos de su personalidad.

Por desgracia, la formación deficiente de nuestros jóvenes no se reduce a los aspectos intelectuales, sino que incluye lo estético, social y moral.

No hay suficiente sensibilidad frente a la creación estética y la injusticia social. Muchos jóvenes carecen de una sana conciencia moral; se mueven entre un difuso escepticismo ético y una dogmática actitud religiosa, política o moral, que pretenden resolver con normas rígidas los complejos problemas éticos y políticos. Si la universidad no presta atención a las formas no intelectuales de la cultura, los jóvenes tendrán que recogerlas en los periódicos, el café o la calle, que exaltan la vulgaridad, el lugar común, la popularidad impuesta a golpes de dinero, del poder y de la riqueza.

El mercantilismo y el hedonismo son las actitudes predominantes en la sociedad actual, y los jóvenes se forman bajo la influencia de estas doctrinas. Los medios de comunicación de masas divulgan y alientan un ideal de vida humana que descansa en valores bastardos.

En el plano estético se impone la vulgaridad con el apoyo de la propaganda y en lo social los grandes órganos de la prensa, lo

mismo que los gobernantes, sostienen el orden económico social imperante, ocultando su injusticia y combatiendo o desnaturalizando cualquier reforma de fondo que se intente.

La universidad, que es una institución, que no debe estar comprometida ni con el privilegio ni con el fanatismo religioso o político, tiene la obligación de hacer algo para corregir estas graves deficiencias.

En lo que se refiere a la formación estética, la universidad no sólo organizará y patrocinará conciertos, exposiciones de pintura, exhibiciones de películas de calidad y representaciones teatrales, sino que ofrecerá cursos especiales de goce y apreciación musical, poesía, plástica, etcétera. Pero entiéndase bien: no se trata de cursos de musicología, teoría poética o historia de la poesía, pintura o teatro. Éstos pertenecen al orden intelectual y tienen importancia y significación en dicho ámbito. Aquí se trata del orden emocional, estético. Por consiguiente, los cursos deberán ser de goce y apreciación de la música, la poesía, la pintura. Tienen un propósito, un objeto y una técnica de enseñanza muy distintos. Es menester, por consiguiente, no confundir ambos tipos de cursos o actividades, ni reducir lo estético a su ingrediente intelectual. El aspecto intelectual —conceptual— vendrá después y no antes de la presentación del material a fin de no interferir el contacto directo con la obra creadora y su goce fresco y emocional. La preparación previa, con explicaciones referentes al autor —su teoría estética, su medio y su técnica—, puede ayudar a comprender racionalmente una obra, pero no a sentirla, gozarla, vivirla. Generalmente se interpone entre el joven y la obra. Es como observar un paisaje a través de un lente cuadrado.

La enseñanza de estos cursos no es fácil; requiere del profesor un profundo conocimiento de lo que ha de enseñar, de psicología del goce estético y capacidad de comunicación. Es menester presentar las obras ordenadas según la complejidad de la captación. En lo posible se partirá de lo contemporáneo, que es lo que interesa al joven y es capaz de gozar por cuenta propia; y se lo elevará paulatinamente, ampliando su horizonte y profundizando su apreciación. Si no se parte de obras que realmente gusten, se corre el riesgo de que el curso se mantenga

en el vacío académico y la simulación o el esquema conceptual sustituyan el efectivo goce auténtico.

La formación política requiere conocimiento y los cursos que a ella se refieren caen dentro de la esfera intelectual que expusimos anteriormente. Ahora no se trata de las *ideas* políticas, sino de las *actitudes*, como la tolerancia, objetividad, comprensión de las convicciones ajenas. Resulta más fácil, desde luego, transmitir una idea que suscitar una actitud o lograr que se la mejore. El joven debe aprender a convivir con quienes, de buena fe, tienen ideas políticas distintas —y aun opuestas— a las propias. Por otra parte, el estudiante está en proceso de formación de su bagaje de ideas y valores políticos y debe prevenirse en contra de los dos males más comunes entre nosotros: la indiferencia política y el fanatismo agresivo. La tolerancia frente a las ideas ajenas no es incompatible con la indignación frente a la injusticia.

El plano de la sensibilidad social es de naturaleza similar, aunque se resiste más que el político a su reducción a lo meramente intelectual. Los problemas y doctrinas políticos pueden comprenderse racionalmente; la solidaridad social, la sensibilidad frente al sufrimiento ajeno, la indignación frente a la injusticia pertenecen al orden de los sentimientos y las actitudes. La comprensión racional del problema puede ayudar a que se suscite el sentimiento adecuado, pero hay miles de personas que ven la cuestión con claridad y, sin embargo, mantienen una fría indiferencia. El ambiente, las reacciones de parientes, amigos y personas que se estiman, influyen en la formación de los nobles sentimientos de solidaridad con los que sufren. De ahí la responsabilidad de la universidad y sus profesores. Si ella se mantiene indiferente ante la injusticia social, la dictadura y la arbitrariedad, el joven no hallará en su seno ninguna incitación a su repudio y se tornará indiferente a la injusticia o rebelde a la universidad. Ésta no se debe conformar con señalar los hechos; debe juzgarlos y hacer algo para reparar los males. Lo mismo ocurre con los profesores; si cultivan la indiferencia no pueden esperar que sus alumnos se comporten de otro modo, salvo que, como reacción, se indignen no sólo ante lo que ocurre en la sociedad, sino también en la universidad y en el aula. Ése es el origen, muchas veces, de la rebelión estudiantil. En tales casos son los estudiantes

no contaminados aún por el proceso de ajuste y acomodo a un orden social injusto quienes indican a sus profesores el sano camino de la rebeldía frente a la injusticia y la dictadura.

Es en el ámbito moral donde se advierte la mayor debilidad. La propia indiferencia en materia política y social refleja el derrumbe moral de nuestra época. La gente admira el éxito; al hombre de negocios deshonesto y al político "vivo", que escala posiciones con el engaño, la simulación y cualquier otro procedimiento que resulte eficaz. De ahí que se prefiera pasar por deshonesto a pasar por tonto. Con frecuencia la honestidad aparece como un defecto y expresión de falta de personalidad e imaginación. Honesto es cualquiera; "vivo" es sólo quien tiene capacidad, coraje, imaginación y logra lo que se propone. Se valora el resultado; no los medios usados. Son los fines y no los principios los que cuentan.

Si bien la reforma moral no es tarea sencilla ni se consigue a corto plazo, la universidad debe encararla con firmeza de principios y sentido realista para no caer en la retórica.

Como es obvio, las cuestiones morales no son ajenas a las de orden político-social, tal como las hemos planteado aquí. Tienen, desde luego, mayor amplitud pues comprenden otros aspectos de la vida. Aquí es donde el estudio teórico ayuda menos para formar lo que podríamos llamar "conciencia moral". Un curso de ética como disciplina filosófica —y no de moral práctica— tiene importancia y significación de orden intelectual. Ahí se manipulan conceptos y no se forjan actitudes ni sentimientos. Los tradicionales cursos de moral carecen, en cambio, de toda significación. Teóricamente valen muy poco pues descansan en doctrinas anticuadas y dogmáticas. El efecto en la formación de sentimientos y actitudes morales es nulo. Tales cursos sólo logran aburrir o suscitar en los estudiantes inteligentes ingeniosas burlas que diluyen el poco efecto que habrían podido tener en los más tontos.

El fracaso de tales cursos se debe a varias causas. En primer lugar, a que el profesor predica un repertorio de normas que él mismo no respeta. "Haz lo que digo, no lo que hago." Lo mismo ocurre con la mayoría de la sociedad, comenzando por los gobernantes. En segundo término, porque no sabe de dónde

extraen su validez las normas que se pretende imponer. Su menguado prestigio descansa en una tradición apolillada y un dogmatismo caduco. En tercer término, pronto se advierte que tales normas sólo son capaces de resolver las cuestiones que trae el manual y no los complejos problemas que plantea la vida. Los problemas morales implican con frecuencia un conflicto de normas y se carece de una norma básica capaz de resolverlos.

El desdén del estudiante por esas normas predicadas y no practicadas revela que hay en él un fondo moral. Ahí es donde debe hacerse pie. La formación de la conciencia moral no es tarea de una asignatura, sino misión de todos los cursos y en particular de los que se refieren al comportamiento humano: psicología, sociología, teoría política, filosofía. No se forma una actitud moral en un curso de tres horas semanales y horario fijo. Esta actitud es el sedimento de la experiencia diaria a través de los años, de los conflictos y problemas que se presentan, de lo que observa el joven a su alrededor y, en particular, de la conducta de padres, profesores y amigos.

La formación de la conciencia moral está unida a la constitución de un ideal de vida. El joven debe aprender a distinguir la diferencia ética que existe entre el ideal de vida de un *businessman* y el de Francisco de Asís, entre el de Hitler y el de Ghandi, entre el de Onassis y el de Pablo Casals. Debe descubrir por su cuenta que hay vidas mezquinas e inferiores y otras dignas y elevadas que no se rigen por el egoísmo y el interés mercenario, sino por el afán de servir al prójimo. Debe repudiar la actitud mercantilista y no aspirar a la riqueza y el placer grosero, sino al goce elevado y las tareas nobles y creadoras. Entonces no deseará adquirir una capacidad técnica que le brinda gratuitamente la nación, para defender luego, por dinero, los intereses de las compañías extranjeras en perjuicio de su propio país, sino que se esforzará por ayudar a que su patria se recobre de la bancarrota moral, política y económica en que se halla. Debe descubrir que ser universitario es un privilegio que no gozan por injustas razones económicas miles de jóvenes compatriotas que tienen igual o mayor capacidad que él. En fin, que no tiene moralmente derecho a prostituir la capacidad técnica que adquirió gratuitamente en la universidad; que no puede venderla

al mejor postor sino que debe ponerla al servicio de los intereses permanentes de su país.

Para ser completa, una educación debe atender a la totalidad del hombre. Nos hemos referido a los aspectos intelectuales, emotivos y morales. Corresponde ahora, aunque sea de paso, señalar las deficiencias de nuestra educación en el orden volitivo.

Cabe observar, con alarmante frecuencia, que nuestros jóvenes *no toman decisiones* por sí mismos y cuando las toman lo hacen con precipitación y sin fundamento. Al errar, pretenden descargar la responsabilidad en el prójimo.

No es de ellos la culpa, sino de la educación deficiente que reciben en el hogar y en la escuela. Durante la infancia, son los padres quienes deciden por sus hijos para evitarles supuestos errores. El repertorio familiar está poblado de órdenes y prohibiciones: "no hagas esto ni aquello". En la escuela se reproduce el clima familiar: el joven sólo oye órdenes y prohibiciones, en este caso sin el tono afectivo paterno; las prohibiciones van acompañadas de amenazas. Esta actitud se prolonga durante la adolescencia. No se permite que el joven decida sobre las cosas que le atañen más directamente. Hay miles de ellos que estudian las carreras que eligieron sus padres y no las que ellos prefieren o le propusieron los técnicos en orientación vocacional. El plan de estudios fijo completa la imposición. Tiene que estudiar las materias que el plan indica y en el orden que ahí se establece.

Esta forma de comportamiento, que es más aguda en la clase media urbana, produce dos tipos antitéticos de jóvenes. Por un lado, los dóciles, sin carácter, capaces de ejecutar órdenes y amoldarse a cualquier situación, pero sin poder decidir por cuenta propia o tener una iniciativa. El otro tipo es el rebelde, el que reacciona con violencia ante un régimen de imposición. Él tampoco hace lo que quiere, sino que reacciona "de rebote", siempre en actitud polémica. Sabe rebelarse pero no tiene sentido creador.

La personalidad se forma con el ejercicio. Si no se ofrece al niño y al adolescente la posibilidad de decidir, jamás será capaz de hacerlo. Es cierto que cometerá en un principio muchos errores; se debe recordar que aprendió a caminar cayéndose muchas veces.

Es obvio que, en la infancia, el área de las decisiones será muy restringida. Aun en ese período de la vida, sin embargo, no se impondrá siempre la voluntad paterna. Y, sobre todo, no se le cerrará el camino con prohibiciones, sino que se reencauzará su actividad. Si dibuja sobre la pared, no se le dará un grito que lo inhiba, sino que se le ofrecerá lápiz y papel para que lo haga donde no produce daño.

El área de las decisiones propias irá ampliándose con el correr del tiempo. Los padres no deben abstenerse por completo frente a los problemas de los hijos: deberán aconsejarles, mostrarles las alternativas que existen, anticipar las consecuencias de una y otra alternativa, pero será el joven quien decida. Si yerra, no hay que aminorarle el peso de las malas consecuencias. Que aprenda por experiencia, en carne propia, que la precipitación y la irresponsabilidad se pagan. Y que el acierto no sólo libera de las malas consecuencias, sino que proporciona una gran satisfacción espiritual. Es él quien acertó; no su padre o su maestro.

No basta con que el joven decida por cuenta propia: debe aprender a decidir tomando en consideración razones relevantes. La voluntad arbitraria, precipitada y antojadiza no es fuerte. La libertad de decisión exige conocimiento y origina responsabilidades. Hay que quitar a nuestros jóvenes los andadores psicológicos; ponerlos de pie y echarlos a andar por cuenta propia. Pronto asumirán plena responsabilidad de sus actos. La voluntad, como las piernas, se fortalece con el ejercicio.

18. Formación cultural fuera de clase

A la errónea opinión de que la cultura se reduce al orden intelectual, se agrega en nuestras universidades la falsa creencia de que sólo se la adquiere en el aula y la biblioteca. Esta opinión es una consecuencia de la actitud académica y de la desconexión de la educación con la vida, común en nuestro medio. Esto crea en el estudiante una especie de esquizofrenia. Un aspecto de su personalidad está dirigido al orden académico; el otro a las cuestiones que le interesan como ser humano. Debe tomar ciertos

cursos, le gusten o no. El anticuado sistema del plan fijo no le ofrece la posibilidad de escoger lo que más se ajuste a su capacidad e interés. A su vez, en el aula no se examinan los problemas que le apasionan y debe discutirlos en la calle, donde impera el lugar común y el tono de voz importa más que la seriedad del argumento.

Para superar el abismo que hay entre la vida y los estudios será necesario atacarlo por ambos lados. Llevar al aula problemas vitales —de orden social, político o económico— y esforzarse para que las preocupaciones de los estudiantes, fuera de clase, incluyan los problemas culturales, aunque no académicos. Ya indicamos que si la cultura no se acerca a la vida, la vida se queda sin cultura. Se debe comenzar por crear en la universidad —aunque fuera del aula— un ambiente adecuado para atender las preocupaciones de los jóvenes, sean éstas de orden estético, político o social. La Ciudad Universitaria representa en este sentido el medio más adecuado. La actividad del estudiante no se reduce a “asistir a clase” e irse tan pronto cumplió con su deber académico, sino que “vive” en la universidad. En los comedores, lugares de reunión y esparcimiento, se relaciona con otros jóvenes que tienen preocupaciones similares, aunque de personalidad y formación distintas. El intercambio de experiencias enriquece a ambos y la sugerencia del profesor, que puede parecer académica, adquiere resonancia distinta si parte de uno de los compañeros.

Es menester alentar la convivencia de estudiantes y profesores. Aún persiste la falta de comunicación entre ambos, o se reduce a problemas de estudio. En muchos casos no existe ninguna relación humana: el profesor “dicta” su clase y el alumno —cuando asiste— toma notas, que quedan archivadas en la carpeta hasta el momento del examen. Atomizada la enseñanza en materias que no tienen conexión entre sí, el estudiante está huérfano de guía frente a los complejos problemas que desbordan el estrecho marco de los cursos que toma. Los temas de interés cultural, relacionados con lo que ocurre en el país y en el mundo y que apasionan a los jóvenes, quedan relegados a las conversaciones de café, donde la improvisación sustituye al conocimiento fundado.

Es imprescindible intensificar la relación de los profesores con los estudiantes y terminar con el paternalismo. Éste es un fenómeno mundial. Los estudiantes se lamentan por la falta de relación y cuando se la logra fuera del aula, se quejan del tono paternalista. Al tratar cualquier tema, el profesor hace sentir el peso de su jerarquía, cuando no habla con aire de suficiencia y menosprecia la opinión del estudiante.

No sólo es necesario que la universidad someta a examen, en cursos y seminarios, los agudos y complejos problemas de la hora actual, sino que debe también contribuir a que el estudiante esclarezca fuera del aula sus ideas sobre tales cuestiones. El problema se agudiza cuando el estudiante no vive en su casa o proviene de un hogar humilde, donde los padres carecen del conocimiento y experiencia requeridos para guiar a sus hijos en la maraña de las cuestiones actuales.

Si bien no hay recetas para corregir estos males, un conjunto de medidas puede contribuir a crear el ambiente propicio que el estudiante necesita para su desarrollo espiritual. Hemos mencionado ya la Ciudad Universitaria y los comedores estudiantiles. Ambos pueden servir de lazo de unión entre el aula y la calle. Es menester vitalizar el aula y dar a la calle más seriedad y objetividad en el análisis de los problemas. Además, la universidad debe organizar y alentar actividades culturales de la más diversa índole; en unos casos organizando la actividad, en otros, patrocinando o simplemente facilitando los medios para que los mismos estudiantes se ocupen de la organización.

Como la falta de relación de los estudiantes con los profesores se debe también a que éstos pasan muy poco tiempo en la universidad y al sólo fin de cumplir con la obligación académica de la enseñanza de tres horas semanales por clase, será menester incrementar el número de profesores con dedicación exclusiva, que pasen ocho horas diarias en la universidad y dediquen parte de su tiempo a atender a los estudiantes en consultas individuales. Este régimen se practica en muchas universidades del mundo. Más aún, es conveniente crear el cargo de “consejero” y permitir que los estudiantes los escojan a fin de que mantengan con ellos una relación más estable que la que puedan tener con los demás profesores.

El profesor actual, con diversidad de actividades, dispersa su tiempo y atención y apenas puede atender las exigencias de la enseñanza como corresponde. No “tiene tiempo para perder” con los estudiantes, como afirman muchos profesores que valoran el tiempo por su rendimiento económico. No es la creación de la categoría de consejero lo que importa, sino la comprensión del profesor de que su deber educativo no termina en el aula ni se restringe a la materia que enseña. Si la categoría de “consejero” corre el riesgo de transformarse en un nuevo cargo burocrático es preferible no crearla. Al escoger a los profesores que serán consejeros, no se debe tomar en consideración el prestigio científico, sino su experiencia y capacidad de comunicación con los jóvenes. Esta tarea específica exige condiciones especiales que algunos distinguidos profesores no poseen.

Tampoco es conveniente crear un departamento donde la relación se institucionaliza. Para ser efectiva una relación debe ser personal; al institucionalizarse corre el riesgo de tornarse formal y fría. Es lo que ocurre en muchas universidades norteamericanas, donde el joven, cuando necesita un consejo, no trata con una persona sino con una institución: el “departamento de estudiantes”.⁴⁹

49. El distinguido educador británico sir Eric Ashby, de la Universidad de Cambridge, observó con razón que el estudiante norteamericano rechaza “a faceless multidepartmental parent” (*Higher Educational Journal*, 1967, p. 422). Allá el mal es mayor porque los estudiantes viven separados de sus padres y necesitan una relación afectiva que un “departamento de estudiantes” no puede proporcionar.

CAPÍTULO II

INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

1. Preservación y creación

En el capítulo I nos referimos a la preservación de la cultura; en éste trataremos de su enriquecimiento. Cultura significa cultura viva, vivida, y no adorno o acumulación de material inerte. De ahí que para mantenerla en pie haya que recrearla constantemente. Y acrecentarla. Si no la alienta un esfuerzo creador muy pronto se marchita. Se la debe sostener en vilo; no se la puede dejar reposar en el armario de un museo. La investigación es, por lo tanto, una proyección de la cultura.

Usamos la expresión corriente de “investigación científica” para referirnos a la labor que se propone un descubrimiento empírico o teórico. Queda, pues, excluida la creación literaria y artística.

El descubrimiento y la creación que emergen de un afán común son las máximas actividades del espíritu humano. El animal vive rutinariamente en su medio y se acomoda a él; de ahí que no tenga historia porque la historia supone creación y novedad. El hombre, en cambio, crea y descubre constantemente cosas nuevas y modifica, al mismo tiempo, el ambiente y

sus propias formas de vida. El conocimiento lo libera de su dependencia de la naturaleza, de la enfermedad y del prejuicio, de la miseria y la esclavitud. Gracias al enriquecimiento de su saber, se desprende de las ataduras que lo constriñen y está en condiciones de realizar renovadas creaciones. Así elabora la humanidad su patrimonio cultural, lenta o rápidamente, según las épocas. Siempre dinámico, el proceso de elaboración es, a veces, dialéctico.

La meta de hoy se transforma en el punto de partida de mañana y cada generación entrega a la siguiente el patrimonio cultural que recibió de la anterior con los cambios que le introdujo. Debemos esforzarnos para que el "cambio" equivalga a "enriquecimiento".

Si bien nuestro siglo adolece de muchos defectos de índole muy diversa, nadie puede negar que se ha convertido en una de las épocas de mayor enriquecimiento cultural. Su máximo avance se encuentra en el orden científico y tecnológico, pero no han faltado grandes creaciones literarias, filosóficas y artísticas. La arquitectura y otras actividades importantes para la vida del hombre han dado un gran salto hacia adelante. El enriquecimiento constante del saber y el rápido cambio de las formas de vida se han convertido en la característica de nuestro siglo.

Cada forma nueva emerge de la anterior, como la mariposa de la crisálida. O, dicho en otros términos, todo enriquecimiento supone un patrimonio anterior. El saber no es una excepción. La creación *ex nihilo* no existe; toda creación se nutre de materiales e ideas anteriores. La historia es un proceso; cada etapa se basa en la anterior. La nueva etapa la cancela y conserva. Hegel fue el primero en señalar este carácter de la historia. El término alemán que él usa —*Aufhebung*— significa cancelación y conservación al mismo tiempo. Así como el hijo niega y conserva a su padre, la ciencia de hoy conserva, aunque superada, a la del siglo pasado. Lo mismo ocurrirá en el futuro.

Es necesario que se comprenda bien la doble función —positiva y negativa— que desempeña el pasado en relación con el presente. En un sentido lo impulsa: toda creación se apoya en el pasado. En otro sentido lo frena, le sirve de lastre. El revolucionario precipitado pretende negar el pasado, cortar las raíces del

árbol que lo nutre. El reaccionario, a su vez, aspira a reducir el presente al pasado, anclar la historia en una época que eligió como paradigma, podar toda rama nueva protegiéndose bajo las viejas que están en vías de secarse. Pero vanas son ambas pretensiones.

Esta doble actitud se advierte frente a la tradición. La tradición es lo que nos une a nuestro origen, a nuestra cultura, a nuestra lengua y costumbres. Quien se burla de ella y exalta todo lo nuevo se ve obligado, entre otras cosas, a hacerlo en una lengua formada en el pasado y llena de tradición. El tradicionalista, a su vez, siente terror por las innovaciones e intenta aferrarse a un pasado caduco.

El proceso histórico, como el biológico, produce sustancias nutritivas y desperdicios que desecha. De ahí que el presente necesite del pasado, pero no de todo él. Hay un pasado del presente creador y una resaca que la corriente histórica arrojó a la orilla por inservible. No debe confundirse una cosa con la otra y vano intento es el de quienes, faltos de imaginación y capacidad creadora, pretenden convertir el pasado —que la historia dejó atrás— en presente vivo.

Goethe escribió: "No hay pasado cuya vuelta pudiéramos anhelar; solamente hay lo eternamente nuevo, que se forma de los elementos ampliados del pasado, y el verdadero anhelo debe ser siempre productivo, para crear algo mejor".¹

A su vez, José Ortega y Gasset aclaró: "No se crea por esto que soy de temperamento conservador y tradicionalista. Soy un hombre que ama verdaderamente el pasado. Los tradicionalistas, en cambio, no le aman; quieren que no sea pasado, sino presente".²

Entre nosotros fue Francisco Romero quien señaló con claridad el doble sentido de la tradición. Escribió en *Teoría del hombre*, su obra capital: "La tradición aumenta y se enriquece con el transcurrir del tiempo; el tradicionalismo aspira a fijar ciertos estados o etapas de la tradición, y al inmovilizarlos y presentarlos

1. An F. v. Mueller, 4, XI, 1926.

2. *Obras completas*, II, p. 43.

como definitivamente válidos, va contra la médula misma de la tradición verdadera, que es proceso que de continuo se alarga y cada día se perfecciona. Nadie negará que la tradición del hombre de las altas civilizaciones es infinitamente más rica y compleja que la del primitivo y la del animal; pero el primitivo, y en mayor grado el animal, son mucho más 'tradicionalistas' que el hombre muy civilizado, incansable acrecentador de su patrimonio tradicional. La tradición aumenta en la medida que la especie o el grupo acoge y conserva las experiencias de sus miembros; se funda, pues, en la actividad objetivante, y en cambio lo que se llama comúnmente tradicionalismo se fundamenta en la pereza, lentitud o franca incapacidad para nuevas objetivaciones, en el designio de atenerse una vez por todas a lo ya hecho y obtenido. A este tradicionalismo de la inmovilidad se opone el tradicionalismo legítimo, que reverencia el pasado sin intentar convertirlo en un eterno presente; que, al respetar y amar la tradición, piensa en la heredada, en la que se va forjando cada hora y en la que seguirá construyendo la inagotable actividad del hombre".³

En ciencia y tecnología es donde mejor se advierte la vana pretensión de detener la historia, que es como querer resucitar muertos. El orgullo de ayer es hoy pieza de museo. Lo mismo ocurre en los otros órdenes de la vida. Un adelanto científico o tecnológico repercute en las demás formas de vida. De ahí que resulte incongruente viajar en aviones supersónicos y atenerse al comportamiento de nuestras bisabuelas, o al de la Edad Media. Lo impide la interrelación de los diversos elementos de la vida. Ésta no es cambio, como se dice habitualmente, sino creación. Y cada creación o descubrimiento repercute en el todo y obliga a buscar formas nuevas, capaces de resolver situaciones también nuevas.

La investigación científica surge de un afán que parece innato en el ser humano: la curiosidad y la aspiración a saber *qué* ocurre y *por qué* ocurre.

3. *Teoría del hombre*, Buenos Aires, Losada, 1952, p. 107.

Junto a ese afán desinteresado, que subrayó con tanto énfasis Aristóteles, existe el deseo de conocer para resolver cuestiones concretas, esto es, con fines de utilidad. Contra Aristóteles, Bacon escribió en el *Novum Organum* que "saber es poder" y que a la naturaleza se la domina obedeciéndola. Desde luego, para que ello ocurra hay que conocerla.

La doble necesidad de conocimiento teórico y práctico no se opone radicalmente, como muchos creen. La mayoría de las respuestas teóricas surgieron con motivo de necesidades prácticas, como ocurrió con Pasteur y tantos otros. A su vez, las cuestiones prácticas conducen, con frecuencia, a problemas teóricos. Por otra parte, la aplicación práctica de hallazgos teóricos no se hace esperar mucho; la física de este siglo lo muestra claramente.

Parece ocioso tener que justificar la necesidad de la investigación científica. Quienes tengan mentalidad pragmática, piensen en todo lo logrado gracias a ella en la preservación de la salud, en comunicaciones, alimento, vestimenta y vivienda. Los que aprecian el saber por su propio valor no tendrán menos entusiasmo ante su prodigioso incremento en las más diversas formas. En ambos casos, lo ya logrado parece insignificante frente al campo inmenso que la investigación científica abrió a la exploración del hombre para su beneficio y para satisfacer su curiosidad innata. El ritmo de aceleración es tan grande que la literatura de ficción se está convirtiendo en realidad. Los viajes a la luna son ejemplo simbólico de los últimos tiempos.

Hemos señalado la necesidad que tiene el hombre de enriquecer su saber. Es muy profunda en el hombre contemporáneo y adquiere suma urgencia en los países en desarrollo. No se trata de un enriquecimiento del saber en términos generales; el problema entre nosotros es más grave y dramático. Si bien unos países más que otros, todos los de América latina revelan su subdesarrollo en forma de hambre, miseria, ignorancia y enfermedad. Las estadísticas son escalofriantes y la visita a amplias zonas de nuestra América se convierte en una pesadilla. A los motivos anteriores en favor de la investigación científica. Se agregan, pues, otras razones de dramática urgencia: poner fin a tantos males. Cualquiera que sea el régimen político que impere,

tendrá que echar mano de la ciencia y la tecnología, si es que realmente quiere erradicarlos.

El colonialismo no se supera con declaraciones. Tampoco bastan los cambios radicales del régimen económico-social. Si no se adquirió la capacidad para atender a las propias necesidades, aun las revoluciones sociales pueden convertirse en un mero cambio de dependencia.

La labor científica y tecnológica es el medio más propicio para acelerar el desarrollo que, en muchas partes, significa impedir que se establezca la miseria.

Por otra parte, si no investigamos nuestra propia realidad, ¿quién lo hará por nosotros? Es denigrante que sean empresas extranjeras las que exploten nuestros recursos naturales en su propio beneficio. ¿Acudiremos a ellas para que nos digan cuál es nuestra historia y nuestra geografía, cuáles son nuestros problemas y cómo se solucionan?

Debemos aludir, por último, al aspecto estrictamente cultural. En tono muy diverso se ha denunciado muchas veces, y con sobrada razón, la influencia nefasta del imperialismo económico y político. No menos nefasto es el imperialismo cultural. Mientras no se alcance un nivel más elevado en todos los órdenes del saber, el colonialismo persistirá, aunque lo neguemos una y mil veces en tono retórico. Si bien desciende de la cultura occidental, a la que está íntimamente unida, la América Latina constituye hoy una unidad cultural que aspira a una vida propia. Recortará su personalidad sólo cuando haya alcanzado la suficiente madurez y participe de la labor creadora. Cuando esto ocurra ingresaremos a la comunidad mundial sin inhibiciones ni arrogancias juveniles. Trataremos a los demás países de igual a igual, como los hombres maduros que respetan al prójimo pero son celosos guardianes de su propia dignidad; que reciben ayuda sin envilecerse y la prestan sin menospreciar. Por razones de momento histórico y situación geográfica, sentimos urgente necesidad de incorporar en forma creciente la investigación científica como tarea normal.

Es cierto que en varios campos hemos alcanzado singular relieve y que el progreso en los últimos veinte años es notable. Desgraciadamente, en muchos casos se logró un nivel satisfactorio gracias al esfuerzo individual y heroico de unos pocos

hombres. Pero la investigación científica no puede mantenerse durante largo tiempo sostenida por esfuerzos aislados. Requiere un ambiente propicio y la contribución de miles de hombres que se dediquen a ella como actividad normal.

No cabe duda de que la investigación científica es imprescindible para la vida del país. Escapa a la índole de esta obra analizar los problemas referentes a la metodología científica y a las cuestiones menudas de técnica de la investigación. Por otra parte, como usamos la expresión "investigación científica" para denominar toda labor que se proponga un descubrimiento empírico o teórico, cualquier consideración metodológica tendría que ser muy general pues debería comprender disciplinas tan dispares como física y lingüística, astronomía e historia.

2. ¿Es la investigación tarea de la universidad?

Antes de proseguir, cabe en cambio preguntarse si las universidades deben investigar o, por el contrario, restringir sus actividades a la enseñanza. Para muchos esta pregunta es innecesaria pues anticipan una respuesta afirmativa. Sin embargo, como autores de nota han negado la necesidad y aun la conveniencia de que la universidad investigue; no está de más analizar este problema, aunque sea brevemente.

Una de estas personalidades es el filósofo José Ortega y Gasset en su obra *Misión de la Universidad*. Un lector apresurado podría pasar por alto estas páginas, en la convicción de que se trata de disquisiciones ociosas. Sería un error, pues Ortega y Gasset no es propenso a cometer torpezas intelectuales. La razón que da al negar dicha necesidad puede ser útil para comprender los recaudos que han de tenerse en cuenta sobre la investigación científica.

Afirma Ortega, sin más, que "la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones *primarias* de la universidad ni tiene que ver *sin más ni más* con ellas".⁴ Esto no se

4. *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1936, p. 54.

debe a un menosprecio de la investigación científica sino, al contrario, a su exaltación. “La ciencia es una de las cosas más altas que el hombre hace y produce. Desde luego es cosa más alta que la universidad en cuanto ésta es institución *docente*. Porque la ciencia es creación, y la acción pedagógica se propone sólo enseñar esa creación, transmitirla, inyectarla y digerirla.”⁵

Ortega se opone a que la universidad investigue —él habla de la universidad española de 1930— porque está seguro de que no puede hacerlo, de hecho, y quiere evitar la farsa de que se llame investigación a sus remedos.⁶ La ciencia que “es sólo investigación⁷ (...) implica una vocación peculiarísima y sobremanera infrecuente en la especie humana”.⁸ De ahí que, “pretender que el estudiante normal sea un científico es, por lo pronto, una pretensión ridícula”.⁹

En nombre de una exigencia de autenticidad, Ortega excluye a la investigación científica de las misiones primarias de la universidad. “La ciencia es una actividad demasiado sublime [*sic*] exquisita para que se pueda hacer de ella una institución.¹⁰ Aunque “la Universidad es distinta, pero inseparable de la ciencia”.¹¹ “La ciencia... es el alma de la universidad, el principio mismo que le nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanismo”.¹²

Las misiones primarias de la universidad son para Ortega la transmisión de la cultura y la enseñanza de las profesiones. Ni una ni otra deben confundirse o mezclarse con la ciencia que, para él, equivale a la investigación científica. No hay que “confundir tres cosas que son de sobra diferentes: cultura, ciencia y profesión intelectual”.¹³ “Es preciso separar la enseñanza profesional de la investigación científica... El aprendizaje profesional

incluye muy principalmente la recepción del contenido sistemático de no pocas ciencias. Pero se trata del contenido, no de la investigación.”¹⁴ Y agrega que “hay, pues, que sacudir bien de ciencia el árbol de las profesiones”.¹⁵

Llega a la misma conclusión al referirse a la misión cultural. Sostiene que la cultura no es ciencia, aunque tiene relación con ella, y que el hombre de ciencia es “un bárbaro que sabe mucho de una cosa”.¹⁶ Cree que “la pedantería y la falta de reflexión han sido grandes agentes de este vicio de ‘cientificismo’ que la universidad padece”¹⁷ y que “ha sido desastrosa la tendencia que ha llevado al predominio de la ‘investigación’ en la universidad. Ella ha sido la causa de que se elimine lo principal: la cultura”.¹⁸

No cabe analizar aquí las ideas de Ortega sobre la investigación científica, equivocadas aun para su tiempo. Corresponde en cambio aprovechar el elemento positivo: la exigencia de autenticidad, la necesidad de eliminar las farsas tan frecuentes en el mundo de habla española.

La posición de Ortega está anticipada en muchos autores y en la práctica de la universidad tradicional española, latinoamericana y británica del siglo pasado, especialmente en Oxford. Entre los autores, el más notable es John Henry Newman, quien influyó enormemente en las universidades británicas. En su obra hoy clásica, *La idea de universidad* (*The Idea of a University*) publicada en 1852, Newman es terminante: el propósito de la universidad es “la diseminación y comunicación del conocimiento más que su avance. Si el propósito de la universidad fuera el descubrimiento científico y filosófico, no veo por qué ha de tener estudiantes”.

Una posición similar se encuentra, cien años después, en Max Scheler, Jacques Maritain y otros pensadores. Maritain afirma: “Según la naturaleza de las cosas [*sic*] el objeto de la universidad es enseñar a la juventud y no el producir libros, artículos

5. *Op. cit.*, p. 56.

6. “En España esta función creadora de ciencia y promotora de científicos está aún reducida al *mínimum*”, *op. cit.*, p. 33.

7. *Op. cit.*, p. 54.

8. *Op. cit.*, p. 56.

9. *Op. cit.*, p. 76.

10. *Ibid.*

11. *Loc. cit.*

12. *Op. cit.*, pp. 76-77.

13. *Op. cit.*, p. 54.

14. *Op. cit.*, p. 57.

15. *Op. cit.*, p. 59.

16. *Op. cit.*, p. 70.

17. *Op. cit.*, p. 59.

18. *Op. cit.*, p. 58.

y colaboraciones sin fin o realizar descubrimientos científicos, filosóficos o artísticos".¹⁹

Veamos la posición opuesta de otro filósofo contemporáneo que se ocupó de la universidad: Karl Jaspers. Ortega excluía la investigación científica; Jaspers la convierte en misión primordial.

La universidad alemana se constituyó desde el siglo pasado como una comunidad de investigadores. Sus teóricos principales fueron los filósofos Schelling,²⁰ Fichte²¹ y Schleiermacher.²² Fichte preparó el plan para la Universidad de Berlín, que Guillermo de Humboldt fundó en 1810 sobre la base teórica enunciada en su trabajo *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín* (1810).²³ Todos coincidían en vigorizar la investigación científica y la universidad alemana se mantuvo con ese carácter hasta que el nazismo la invadió con sus odios raciales. Jaspers refleja en sus ideas lo que vivió como estudiante y profesor. El estudiante alemán no tuvo que padecer el régimen formal de exigencias que caracteriza la enseñanza española y la nuestra; gozó de amplia libertad para sus tareas intelectuales. La libertad de cátedra, en tanto *Lernfreiheit*, comprendía por igual el derecho de la libre indagación del profesor y del estudiante. Lo que a Ortega le parecía "ridículo", a Jaspers le parece normal y necesario. "La universidad es una escuela, pero escuela única en su género. En ella no sólo se debe enseñar: el alumno debe participar en la investigación y llegar así a una formación científica decisiva para su vida. De acuerdo con la idea, los alumnos son pensadores independientes, autorresponsables."²⁴

19. *La educación en este momento crucial*, ed. cit., p. 104.

20. *Lecciones sobre el método del estudio académico* (1803).

21. *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una academia de ciencias* (escrito en 1807; publicado en 1817).

22. *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán* (1808).

23. Este escrito de Humboldt y los citados de Fichte y Schleiermacher pueden consultarse en el volumen titulado *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, Sudamericana, 1959.

24. Karl Jaspers, *La idea de la universidad* (1946) en el volumen cit., p. 392.

Para Jaspers, la investigación está íntimamente unida a las otras misiones de la universidad y especialmente a la formación cultural. De ahí que rechace expresamente la separación de docencia e investigación que quería Ortega. "El cumplimiento de la tarea docente es estimulante para la investigación."

"Pero ante todo la docencia necesita de la investigación para su sustancia. De ahí que el alto e irrenunciable principio de la universidad sea la vinculación de investigación y docencia, no porque por razones económicas se quiera ahorrar por medio de la acumulación del trabajo; no porque sólo de esta manera se pueda hacer posible la existencia material de los investigadores, sino porque de acuerdo con la idea el mejor investigador es a la vez el único docente bueno. Porque el investigador puede ser poco hábil desde el punto de vista didáctico, o sea, poco hábil para la mera transmisión de la materia a enseñar, pero sólo él se pone en contacto con el propio proceso del conocimiento, y por intermedio de éste con el espíritu de las ciencias en vez del contacto con los muertos resultados, fáciles de aprender. Sólo él mismo es ciencia viva, y es en contacto con él que puede ser contemplada la ciencia tal cual es originariamente. Él despierta impulsos similares en los alumnos. Él conduce a la fuente de la ciencia. Sólo el que personalmente investiga puede enseñar esencialmente. El otro sólo transmite lo fijo, ordenado didácticamente. Pero la universidad no es escuela, sino alta escuela."²⁵

La cuestión parece haber perdido hoy significación; hay acuerdo general en que la universidad debe investigar. O, para decirlo en términos más concretos, los profesores tienen que dedicar parte de su tiempo a la investigación y la universidad debe estimular esta labor. Ello no implica que descuide las otras misiones, sino que debe incorporar ésta, que es relativamente nueva en nuestra América. La cuestión consiste hoy en delimitar el ámbito de la investigación, determinar qué tiempo y recursos es menester dedicarle, qué grado ocupa en las prioridades.

25. *Op. cit.*, p. 428.

No se puede plantear este problema en términos abstractos. Las prioridades dependen de las necesidades y de las posibilidades de satisfacerlas. Y una y otra son distintas en nuestra América, en Europa y en los Estados Unidos. Más aún, son distintas dentro de nuestro propio ámbito y pueden variar en un país, debido a la heterogeneidad que caracteriza nuestro medio cultural. Sin contar las variaciones temporales, pues nos referimos al momento actual.

Con los pies puestos en la dura realidad latinoamericana, alguien podría argüir que la universidad, especialmente en los países con menos recursos, tiene otras misiones más urgentes e impostergables; que los países deben resolver primero otros problemas dramáticos para poder alcanzar el nivel que permita consagrarse a la investigación científica.

Conozco la miseria, el hambre, la enfermedad y la ignorancia que hay en América Latina por haberla recorrido en su totalidad y haber vivido en varios países hispanoamericanos.

Creo, sin embargo, que postergar la investigación científica y el fortalecimiento de la enseñanza superior hasta que se hayan resuelto los problemas políticos, económicos y sociales es poner el carro delante de los caballos.

3. ¿Por qué se debe incrementar la investigación científica?

La enseñanza superior y la investigación científica son *condición necesaria y previa* al desarrollo económico-social, y no su consecuencia. No se trata, pues, de un lujo que un pueblo se permite cuando alcanzó cierto nivel económico. Son, por el contrario, los instrumentos que harán posible erradicar los males señalados. No se combate la enfermedad con infusiones de yerbas locales ni se resuelve el problema de la vivienda con fórmulas de practicones. Si aguardamos hasta ser ricos para estar en condiciones de poder fortalecer la educación superior y la investigación, las cosas continuarán como hasta ahora y seguiremos indefinidamente a la espera de tiempos mejores.

Por otra parte, la supuesta falta de recursos para la investigación que aducen nuestros gobernantes es un mero pretexto. ¿Faltan, acaso, para otros gastos menos justificados que la investigación?

Según un estudio dado a publicidad recientemente por la Dirección de Control de Armas y Desarme de Estados Unidos —de acuerdo con un cable de Washington del 6 de abril— “la América Latina ha aumentado en los últimos años sus gastos militares a un ritmo superior al de cualquiera otra región del mundo”.²⁶ Entre 1964 y 1967 los gastos militares de los países latinoamericanos ascendieron de un total de 1.300 millones de dólares a 2.400 millones, lo que implica un aumento del 80%. Brasil es el país con el mayor ritmo de aumento: pasó de 377 millones de dólares anuales a 940 millones. “El estudio destaca que estos grandes aumentos se han producido en la región menos afectada por las tensiones internacionales.”²⁷

Y ¿para qué sirven estos gastos? ¿Acaso para repeler una agresión exterior? Por lo general sirven tan sólo para asegurar la ocupación que realizan las fuerzas armadas de los propios países. Frente al mayor incremento de los gastos militares que registra nuestra historia, ¿puede argumentarse que no hay fondos para la investigación, íntimamente unida al desarrollo del país? ¿Cuándo se establecerán prioridades racionales y se dejará de recordar que somos pobres sólo cuando hay que atender la salud y la educación del pueblo?

Basta, pues, de pretextos y hagamos uso de los adelantos científicos y tecnológicos. Dicho en otras palabras, es imprescindible quemar etapas. Y sólo el desarrollo de la ciencia y la tecnología nos permitirá lograrlo. Por otra parte, los conocimientos científicos y tecnológicos no se pueden aplicar mecánicamente. Es necesario un conocimiento directo de la realidad. Y ese conocimiento se logra por medio de la investigación científica. Nuestros problemas son distintos de los de Europa y Norteamérica; es un error pretender resolverlos con recetas foráneas. Somos nosotros quienes debemos solucionarlos. De lo contrario, jamás nos liberaremos de un control abierto o sutil que nos impide alcanzar nuestro desarrollo y liberarnos de la miseria, la enfermedad y el hambre que aún oprime amplias zonas de nuestro continente.

26. *La Nación*, Buenos Aires, 7 de abril de 1970, p. 6.

27. *Loc. cit.*

No se crea que un desarrollo paulatino de la investigación científica permitirá llenar el vacío que nos separa de los países más adelantados. Lo grave no es la distancia que nos llevan, sino la diferencia de velocidad. Si las cosas se mantienen como hasta ahora, cuanto más tiempo transcurra, peor será nuestra situación.

Se debe tener presente que, en la actualidad, las naciones más ricas, con un 16% de la población mundial, acaparan un 70% de los ingresos. A su vez, las 15 naciones más pobres de la tierra, con el 50% de la población mundial, tienen menos del 10% de los ingresos. Lo grave es que, si se mantiene el ritmo actual, en el año 2000 la mitad de las naciones en desarrollo tendrán un ingreso *per capita* de U\$S170, mientras que los Estados Unidos llegará a U\$S4.500. La FAO afirmó que las naciones subdesarrolladas estaban peor alimentadas en 1965 que antes de la Segunda Guerra Mundial. El abismo que separa a los pocos que tienen mucho de los muchos que poco o nada tienen se ahonda cada vez más. Como no es de esperar —ni de aceptar— un acto de caridad de quienes se enriquecen cada vez más, no hay otra salida que el propio esfuerzo intenso, inteligente y sostenido. Pero no en la ruta trillada de acarrear agua con baldes, sino utilizando los procedimientos más modernos y ajustados a nuestra realidad. La aplicación adecuada de tales procedimientos sólo se logrará por medio de la investigación científica y tecnológica. Toda otra forma nos condena al atraso y a depender por entero de la investigación foránea.

En los países más adelantados, el esfuerzo en favor de la investigación científica es cada vez más intenso. Millares de hombres muy bien entrenados se dedican a ella y las sumas invertidas aumentan sin cesar. La posición ideológica nada cuenta en esta materia. En los Estados Unidos y en la Unión Soviética es donde esta labor tiene un apoyo mayor de los respectivos gobiernos.

Las cifras que destinan actualmente a la investigación las universidades norteamericanas son fabulosas: en 1964 se le asignaron 1.395.000.000 de dólares. No se crea que se trata de investigación aplicada; la investigación básica (*basic research*) fue superior:

U\$S818.000.000 y la aplicada U\$S577.000.000.²⁸ Pero no es el gasto en ese u otro año lo importante; es el ritmo de incremento y la tendencia a prestar mayor atención a la investigación básica. En 1952 se dedicaron U\$S71.078.000 a la investigación básica y U\$S169.454.000 a la aplicada.²⁹ En 1964 el incremento en la primera fue de 1.047% y de la segunda el 240%. A su vez, se anticipa que la suma debe ascender a 2,30 billones en 1971-72 y a 4 billones en 1976-77.

Nuestra situación es muy delicada. Cuando cubrimos una etapa, los países más adelantados han avanzado otras dos más. Se impone la necesidad, por consiguiente, de quemar etapas y no seguir el ritmo que hemos tomado que va de la carreta a la diligencia. El problema debe plantearse en una dimensión distinta. No se trata de incrementar lo poco que tenemos, sino de encarar la cuestión en una escala más elevada que haga posible adquirir el ritmo de desarrollo que exigen los tiempos y permiten los enormes recursos naturales de que disponemos.

No hay que atender las necesidades a medida que se presenten; es menester anticiparse a ellas. Más aún, es preciso crear nuevas y más ricas necesidades y aspiraciones. Muchas veces los pueblos no las sienten porque están fuera de su alcance. Se disipan antes de nacer.

Hay muchas otras razones en favor de un vigoroso incremento de la investigación científica que deben agregarse a la liberación del colonialismo económico y cultural: la necesidad de conocer nuestra realidad y la repercusión que tendrá en la aceleración del desarrollo económico de nuestros pueblos. Señalaremos uno que tiene que ver directamente con las propias misiones de la universidad.

28. *Federal Funds for Research, Development and Other Scientific Activities*, Fiscal Years 1963, 1964 and 1965. Vol. XIII. National Science Foundation Surveys of Science Resources Series, NSF 65-13.

29. *Federal Funds for Science*: I. Federal Funds for Scientific Research and Development at Nonprofit Institutions 1950-1951 and 1951-1952. National Science Foundation, tabla D, p. 38.

El fortalecimiento de la investigación científica mejorará la enseñanza y la formación de los profesionales. Cuando un profesor es, al mismo tiempo, un investigador, transmite a sus discípulos el *élan* que alienta a quienes tienen sentido creador. Nuestra enseñanza superior que, en buena parte, se reduce a la transmisión de conocimientos cristalizados, adquiere nuevas dimensiones cuando se abre la posibilidad de que los estudiantes participen, aunque en forma modesta, en el mismo proceso creador. Se estimula así su aprendizaje y se vitaliza todo el proceso educativo. Fuera de este aspecto psicológico, es evidente que un profesor que al mismo tiempo investiga está en mejores condiciones de enseñar que aquel que se recluye en tratados y manuales, sean ajenos o propios.

4. Causas del bajo nivel científico en nuestras universidades

Desde la época extraordinaria de los griegos —y aun antes— hubo un constante esfuerzo por conocer los secretos de la naturaleza y del hombre. Pero la investigación científica no llega a institucionalizarse hasta el siglo pasado en ciencias naturales y en este siglo en ciencias sociales. Las universidades alemanas fueron las primeras en asignar suma importancia a la investigación.

Si bien España contribuyó en gran medida al desarrollo de la literatura, su aporte científico fue muy escaso. Nuestros países heredaron la actitud de la metrópolis y no era un azar que hasta 1970 tuviéramos dos premios Nobel de literatura y uno solo de ciencia.

Hace cuarenta años, la investigación científica era casi nula en nuestra América. Si bien había algunos hombres excepcionales, tanto por su talento como por su heroísmo al tener que trabajar en condiciones muy desfavorables, se trataba de casos aislados. Las cosas han cambiado mucho en las cuatro últimas décadas. Hay universidades que exigen la investigación como tarea obligatoria y complementaria de la docencia. Tenemos ya institutos de prestigio mundial y se cuentan por centenares los investigadores serios.

En la Universidad de Buenos Aires, que es la institución que conozco más de cerca, la década de 1956 a 1966 fue de gran desarrollo en investigación científica. Se dio un enorme paso hacia adelante en casi todos los campos y mucho hay que esperar en el futuro cuando readquiera la autonomía y el espíritu constructivo que perdió en julio de 1966. De todas las Facultades, la que experimentó mayor progreso fue la de Ciencias Exactas y luego la de Medicina, especialmente en los departamentos del ciclo básico.

Basta un solo término para describir la situación actual de las universidades latinoamericanas: heterogeneidad. Hay institutos de primera categoría y otros de bajísimo nivel. Existen centros instalados modestamente que han logrado muy buenos frutos y otros que disponen de grandes recursos e instrumental y que parecen especializarse más en relaciones públicas y propaganda que en su tarea específica. Aun en un mismo país y en una misma institución se advierte la heterogeneidad. La simulación pretende suplir la actividad creadora y el observador extranjero se encuentra desorientado y no puede distinguir la paja del trigo. La investigación no es, en la mayoría de nuestras universidades, una tarea normal. Es imprescindible institucionalizarla, alentarla, encauzarla e impedir la simulación y el engaño.

¿Qué hacer para fortalecerla? Ésta es una cuestión de orden práctico que debe resolverse con sentido práctico. De nada valen fórmulas excelentes en el papel, pero que fracasan cuando se las aplica a nuestro medio. En otras palabras, no se trata de elaborar una buena fórmula y acusar luego al medio por el fracaso. Son nuestras universidades concretas, de carne y cemento, las que deseamos mejorar.

La escasez de investigación científica se debe a muchas causas. Un error habitual es reducirla a una sola: la falta de recursos. Es cierto que esto ha influido, pero no es menos cierto que podrían haberse invertido los términos y combatido la escasez económica con fórmulas derivadas de la investigación tecnológica.

Otro factor importante es la ausencia de un clima cultural apropiado. Para que la investigación científica prospere se necesita alcanzar cierto nivel, un ambiente propicio, comprensión de los gobernantes y de la opinión pública. Y también un mínimo

de tradición cultural. Ello explica que un país pequeño y sin mayores recursos como Dinamarca haya tenido hasta hace treinta o cuarenta años más investigadores que toda la América Latina.

Un tercer factor es la desorganización de las universidades y la falta de continuidad de sus autoridades. No es común que éstas permanezcan el tiempo imprescindible para iniciar y consolidar una reforma a fondo. Donde el clima fue favorable, la investigación se afianzó y es ahora capaz de resistir los vaivenes de la inestabilidad política.

La inestabilidad universitaria se debe unas veces a trastornos políticos nacionales y otras a conflictos internos. Hay un factor más: la ingenua concepción de la democracia universitaria como constante renovación de las autoridades. La Universidad de Cuyo, por ejemplo, fijó en dos años el mandato del rector. ¿Qué puede hacer un rector en dos años? El primer año tiene que dedicarlo a conocer los problemas y el segundo a preparar el equipaje para irse. Por otra parte, si sabe que permanecerá en el cargo tan sólo dos años, hará cosas que puedan apreciarse a corto plazo. Lo grave es que todo lo importante que puede hacer un rector tiene consecuencia a largo plazo. La brevedad de los períodos tiene además la nociva secuela de mantener a la universidad en constante estado de elegir autoridades, que es lo peor que puede ocurrir. La preocupación política, en el sentido de los grandes problemas nacionales y universitarios, es sana. Malsano es, en cambio, el electoralismo que hizo tanto daño como la dictadura, pues desplaza toda otra preocupación. La política electoralista es absorbente y unilateral. Divide a profesores y estudiantes, encona a las distintas facciones y la lucha produce heridas que no pueden curarse en dos años. Muy pronto se golpea sobre la cicatriz mal curada. Y así se mantiene la universidad en estado permanente de agitación para elegir autoridades. De este modo, la investigación científica queda relegada por falta de clima propicio.

Las tres razones expuestas son de carácter general. Pero hay otra más concreta que es la responsable del mísero progreso de la investigación científica: la dedicación parcial.

Como es sabido, la enseñanza universitaria en nuestra América ha sido una actividad complementaria. Lo mismo ocurre

actualmente con la enseñanza media. Abogados, médicos, ingenieros y otros profesionales ocuparon las distintas cátedras sin abandonar la profesión, que proporcionaba el monto mayor de recursos. Aspiraban a la cátedra por múltiples motivos. Unos, porque realmente les interesaba el cultivo de esa disciplina. Otros, por razones de prestigio que reeditaba bien en dinero, como era el caso de los médicos que aumentaban sus honorarios al ser promovidos, o en política, como ocurría con muchos abogados.

Si una persona ejerce activamente su profesión y atiende otros menesteres, dispondrá de poco tiempo para la universidad. Y ese poco tiempo tendrá que dedicarlo a la enseñanza. La cuota para la investigación científica es cero. Y cero la producción. Sus publicaciones se reducen a tratados o manuales surgidos de los apuntes mimeografiados de las clases. Éstos proliferan; los trabajos de investigación son escasos porque requieren dedicación exclusiva, no sólo en horario de trabajo sino en total concentración psicológica.

La Universidad de Buenos Aires tuvo un solo profesor con dedicación exclusiva durante treinta años: el doctor Bernardo Houssay. Creo que era el único en todo el país. A su vez, era el único Premio Nobel en ciencia en toda América Latina. La dedicación exclusiva no asegura el Premio Nobel, pero será difícil que alguien lo obtenga si no se dedica exclusivamente a investigar.

Otras muchas causas contribuyeron a que la producción científica fuera muy magra. Nuestro análisis no pretende ser exhaustivo. Quiere descubrir las causas principales del mal para extirparlas y fortalecer la investigación con factores positivos.

5. ¿Cómo acrecentar la investigación científica?

¿Qué medidas concretas pueden adoptarse para acrecentarla? Las primeras medidas deberán consistir en eliminar las causas del atraso antes indicadas.

Si la falta de recursos contribuyó a la escasez de la investigación científica, será preciso aumentarlos. La investigación científica es cara; exige edificios adecuados, instrumental costoso, personal con dedicación exclusiva bien rentado, material de

investigación y otros elementos que insumen mucho dinero. Pero no es dinero que se arroja al mar. Da su gran dividendo, aun desde un punto de vista económico. Y sería absurdo reducir todo el problema a una cuestión financiera. Muchas autoridades en materia económica han afirmado que la inversión en educación es la mejor en el orden nacional.

Los gobernantes y la opinión pública deben comprender esta verdad. Y también los millonarios. Las buenas obras han salvado más almas que los cirios. Habrá que quitarse de la cabeza la errónea idea de que la investigación científica es un lujo que sólo puede darse el país que haya alcanzado un elevado nivel económico. Todo lo contrario. Únicamente se alcanzará ese nivel si se tiene la sabia precaución de destinar los recursos suficientes para realizar una investigación científica adecuada.

Deberíamos aprovechar la experiencia ajena de lo ocurrido en otras zonas del mundo. Canadá y Australia, por ejemplo, que estuvieron en el nivel de Argentina y México hace treinta años, y que adoptaron una política inteligente en esta materia, nos llevan hoy gran ventaja. Nuestros gobernantes siguen dando a regañadientes los fondos imprescindibles para que las universidades subsistan. Y muchas veces se necesitan huelgas y disturbios callejeros para que otorguen por presión indebida lo que deberían haber adelantado de buena voluntad.

La segunda razón de la escasez de investigación científica es la falta de tradición y de clima cultural. En materia de tradición no pueden darse decretos. Nuestra tradición es muy pobre y no sólo en esta materia. Sin embargo, lo peor sería que convirtiéramos la queja en tradición. Si se comienza cuanto antes la labor que corresponde, la tradición se establecerá sola. Cuanto más tardan los frutos, mayor prisa hay en sembrar. Por suerte, en nuestro caso no hay que partir de cero. Tenemos ya en nuestra América dos generaciones de investigadores serios y el período heroico quedó superado, al menos en las grandes universidades. Hoy existe un clima cultural muy superior al de hace treinta años, y es notable cómo se ha incrementado la producción científica, tanto en calidad como en cantidad.

No es fácil dar una receta para combatir la inestabilidad universitaria, tercer factor indicado. Ese mal no responde sólo a

cuestiones internas. Un bote se mueve por lo que ocurre dentro de él, pero también por la ola que lo agita desde afuera. Es una ingenuidad creer que las perturbaciones universitarias se deban exclusivamente a factores internos de la institución. La inestabilidad política nacional conmueve a la universidad, que no puede mantenerse ajena a los grandes problemas del país. No es sólo la rebelión estudiantil la que agita al mundo universitario; es también la actitud de los generales que a lo largo de toda nuestra América nos imponen dictaduras con ánimo de "salvarnos". El problema se complica luego: ¿quién nos salva de los generales?

Las universidades argentinas se habían encauzado en un orden legal y trabajaban a un ritmo y en un nivel antes desconocido. En 1958 sancionaron libremente sus propios estatutos y eligieron en forma democrática a sus autoridades y las renovaron como correspondía según las disposiciones legales, sin que hubiera la menor queja. Sin embargo, cuando se quebró el orden constitucional y el gobierno de la Nación dejó de serlo por consentimiento de los gobernados como corresponde a un país civilizado, se buscó el pretexto del desorden y la rebelión estudiantil para intervenir las ocho universidades nacionales. ¿Y qué ocurre ahora, después de más de cuatro años de gobiernos *de facto* en la Nación y en las universidades? Hay más agitación y desorden que antes, con muertos, incendios, huelgas y conmoción nacional como ocurrió en Córdoba en junio de 1969. Pretender combatir la rebelión estudiantil con el cercenamiento de la autonomía es como querer apagar el fuego con nafta, sólo porque es líquida. La universidad no fomenta la rebelión; es la reacción lógica de la juventud. Si se impone una dictadura militar y se interviene la universidad habrá una razón más para que el espíritu de rebeldía se fortalezca en defensa de la libertad. Al joven no se le puede amordazar; cuanto más se le aprieta, más hace oír su protesta.

En cambio, la universidad debe corregir la inestabilidad de orden interno. No es fácil solucionar los conflictos, pero una organización eficiente y un estatuto justo y previsor pueden contribuir en grado sumo a erradicar o disminuir los conflictos hoy tan frecuentes.

La inestabilidad por propia decisión —renovación cada dos años— revela falta de madurez. Los períodos tienen que ser

prolongados –de cuatro a seis años– con posibilidad de reelección, pero con un aumento de exigencias para que ello ocurra. A su vez, se debe pensar en algún procedimiento para que la universidad pueda liberarse de errores ocasionales que haya cometido al elegir algunas de sus autoridades.

6. La dedicación exclusiva

Señalamos que la dedicación parcial del personal es también causa de la escasez de investigación científica. La prueba, en este caso, puede ser positiva y negativa, como exigía Francis Bacon en el *Novum Organum*. Donde no hay dedicación exclusiva, la investigación es escasa. En cambio, donde la dedicación exclusiva está muy extendida, es intensa y de calidad. Este doble cotejo se puede realizar en el espacio y en el tiempo, comparando lo que ocurre actualmente en diversos países o tomando una universidad y observando lo que ocurrió antes y después de implantarse la dedicación exclusiva.

Sobre el primer punto, baste observar que todos los países con un notable desarrollo científico y tecnológico, tienen profesores con dedicación exclusiva. De nuevo, las diferencias ideológicas no cuentan. Si comparamos las universidades de distintos países latinoamericanos confirmaremos nuestra observación.

Lo mismo ocurre si se comparan las facultades de una universidad o los departamentos de una facultad. En 1962 la mayoría de los profesores de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires tenían dedicación exclusiva y muy pocos en la de Derecho. El número y la calidad de las investigaciones en una y otra facultad correspondía a esa diferencia.

A su vez, en la Facultad de Medicina todos los profesores titulares del ciclo básico, con una sola excepción, tenían dedicación exclusiva en 1962; muy pocos del ciclo clínico. A pesar del reducido número que incluía, el nivel de las investigaciones de los primeros superaba con creces a los segundos que no tenían dedicación exclusiva.

Por cualquier lado que se mire la cuestión, se advertirá la íntima relación que hay entre la calidad y cantidad de la producción

científica y la dedicación exclusiva. Es natural, por otra parte, que la persona que no distrae su atención en múltiples actividades esté en mejores condiciones que el llamado “hombre orquesta”, que toca muchos instrumentos, pero todo lo hace a la ligera.

En lo que se refiere a la comparación longitudinal –a través del tiempo– permítasenos indicar brevemente lo ocurrido en la Universidad de Buenos Aires, antes y después del régimen de dedicación exclusiva.

Señalamos con anterioridad que esa universidad tuvo, durante treinta años, un solo profesor de esta categoría; quizás haya sido el único en todo el país. Al elegirse rector de dicha universidad al autor de esta obra, en diciembre de 1957, tenían dedicación exclusiva sólo diez profesores en toda la institución. Al terminar el segundo mandato, cinco años después, el número se había elevado a quinientos setenta y ocho.³⁰ No se crea que esa categoría se otorgaba con suma facilidad. La reglamentación que aprobó el Consejo Superior en febrero de 1953, de acuerdo con un proyecto presentado por quien escribe, era muy estricta (véase art. 3°).³¹ Para merecerla, el aspirante debía obtener el cargo de profesor por concurso, presentar un plan de investigación y ser propuesto por el Consejo Directivo de la respectiva Facultad al Consejo Superior universitario. El rigor del trámite y las exigencias equivalían a un nuevo concurso. La prueba es que el Consejo Superior rechazó la solicitud de dedicación exclusiva de varios profesores

30. 179 profesores y 399 auxiliares, lo que representa el 13% y el 29%, respectivamente. Con posterioridad a 1962 las cifras bajaron, y el porcentaje disminuyó en 1965 al 4% y al 6%, respectivamente, al incrementarse el número del personal con dedicación parcial. Cifras tomadas del *Censo Universitario Latinoamericano*. 1962-1965, México, D.F., *Unión de Universidades de América Latina*, 1967, p. 35.

31. Con esta resolución (N° 45/58) se estableció por primera vez un régimen de dedicación exclusiva en una universidad argentina. Por gestión que realicé personalmente en setiembre de 1958 ante la *Comisión de Educación* de la Cámara de Diputados, logré que se incorporara al Estatuto del Docente el artículo 172, que establece la dedicación exclusiva para todas las universidades nacionales. Dicho régimen no existía en el decreto-ley del 11 de setiembre de 1956 que puso en vigencia el Estatuto ni en la media sanción que le había dado el Senado.

titulares por no dar seguridades de hallarse en condiciones de realizar una labor continuada de investigación.

Las demás universidades argentinas, tanto estatales como privadas, fueron remisas en la adopción de la dedicación exclusiva. Todas ellas reunidas no alcanzaban, en 1962, al número de la de Buenos Aires. La totalidad de las universidades privadas tenían un solo docente de esa categoría.³²

Junto a la de Buenos Aires, las universidades Autónoma de México, Central de Venezuela y Nacional de Colombia son las que ofrecen un número más crecido de profesores con dedicación exclusiva. No hay ninguno, en cambio, en muchas instituciones similares latinoamericanas y en la mayoría la cantidad es insignificante.³³

Los enemigos de la dedicación exclusiva no son quienes la rechazan sino quienes la pervierten. No hay modo más efectivo para desprestigiar una buena institución que el relajamiento. Muchos creyeron que bastaba adoptar la dedicación exclusiva para que se diera el milagro de la producción. Otros, menos ingenuos y decentes, la tomaron como medio para ayudar a partidarios y amigos.

El relajamiento comienza por el uso mismo de la terminología y concluye con la falta de exigencias legales y de hecho. "Dedicación exclusiva" es la traducción más común de la expresión inglesa *full time*. Hay universidades que comenzaron a jugar con sutilezas terminológicas, distinguiendo entre "dedicación exclusiva", "dedicación completa" y "tiempo pleno". El *full time* es completo. No admite agregados. Es como si alguien intentara dividir los círculos en "redondos", "redondísimos" y "plenamente redondos". Es círculo o no lo es. Con el *full time* ocurre lo mismo. Por debajo de la dedicación exclusiva es admisible un matiz intermedio antes de llegar a la dedicación común por cátedra. Pero eso es harina de otro costal.

Dedicación exclusiva significa dedicación total a las tareas docentes y de investigación. Debe ser la única actividad rentada

de la persona que tenga esa categoría, con la sola excepción de los derechos de autor. Deberá cumplir 48 horas semanales de trabajo dentro de la universidad con horario adecuado a la naturaleza de la labor. Pero no es la exigencia de horarios rígidos lo más importante; lo fundamental es que haya una dedicación exclusiva psicológica, que la tarea de la universidad sea su principal preocupación. Si ella efectivamente existe, los horarios no tienen importancia. Y ha de juzgarse la dedicación por sus frutos; ni la universidad ni la sociedad se benefician con sacrificios inútiles y labores improductivas. De ahí que todo profesor de esta categoría tenga que rendir cuenta anualmente, por medio de un informe, del trabajo que realizó y proponer el plan para el año siguiente. Una comisión especial juzgará el informe.

Si no se es muy riguroso, especialmente en un principio, la dedicación exclusiva puede degenerar en un medio para aumentar el sueldo de aquellos profesores a los que se desea favorecer. Con el tiempo se formará un consenso y sin ninguna reglamentación a nadie se le ocurrirá tener dos dedicaciones exclusivas, como sucedió con cierto profesor de una de nuestras universidades.

Lo indicado se refiere a los deberes del profesor; mas éste tendrá algunos derechos. En primer término debe percibir una retribución equitativa que le permita vivir honorablemente con su familia y disponer de fondos para la adquisición de obras y actividades de esparcimiento. Si la retribución es baja se corre el riesgo de perder a los buenos profesores. Como mero índice del monto, sugerimos que un profesor titular con dedicación exclusiva tenga un sueldo igual al de un general de brigada o división, como ocurrió en Italia. En el caso de los profesionales, por más elevado que sea el sueldo, siempre será inferior a lo que puedan ganar fuera de la cátedra. La actitud de muchos profesionales es realmente alentadora. Conozco casos que aceptaron la dedicación exclusiva con expresa renuncia de todo ejercicio profesional, con un sueldo diez veces inferior a los ingresos que percibían. Sorprende este hecho porque en la sociedad actual impera una idea mercantilista. Debería ser lo natural, pues un hombre de ciencia no aspira a ser millonario. Si deseara serlo, se dedicaría a los negocios. Tiene otro ideal de vida y el

32. Cf. *Censo Universitario* cit., pp. 9-25.

33. Cf. *Censo Universitario* cit. *passim*.

dinero es un medio para poder vivir sin sacrificios. Sir Alexander Fleming, quien renunció a todos los derechos al descubrir la penicilina, es un ejemplo de lo que debe hacer todo universitario. El sueldo será suficiente para vivir con comodidad y sin apremios económicos. Tiene un doble justificativo: es una retribución justa y, al mismo tiempo, libera al profesor de preocupaciones que lo perturben en su tarea específica.

Quizá más importante que el sueldo, sea ofrecer condiciones adecuadas de trabajo. En primer término, sería absurdo que se le exigiera estar 48 horas semanales en la universidad sin que dispusiera de un lugar de trabajo cómodo y adecuado a su tarea. La exigencia de un horario es para que realice una tarea. Si la universidad no le ofrece los medios necesarios para llevarla a cabo, la exigencia carece de sentido. Lo mismo se puede afirmar de laboratorios, bibliotecas, instrumental, personal auxiliar y cualquier otro elemento necesario.

No se debe creer que todos los profesores tendrán dedicación exclusiva. Hay carreras en que el ejercicio profesional es necesario para que la labor docente se mantenga en conexión directa con lo que ocurre en la profesión. Es conveniente que un profesor de Derecho Civil, Comercial, Penal o Procesal, por ejemplo, ejerza su profesión o sea miembro del Poder Judicial. Lo mismo ocurre con los arquitectos o ingenieros. Si no se mantiene la relación permanente con la profesión, la enseñanza corre el peligro de tornarse libresca. En las tres carreras hay, desde luego, departamentos y asignaturas que no tienen dependencia directa con la profesión —derecho político, filosofía del derecho, matemática, física, etc.—; en dichos casos es conveniente la dedicación exclusiva.

En medicina la cuestión es más compleja. Todas las materias básicas deben tener la totalidad del personal docente con dedicación exclusiva. En las materias clínicas la situación varía. El ejercicio profesional es imprescindible, pero puede realizarse dentro del propio hospital escuela. Hay universidades norteamericanas que tienen "dedicación exclusiva geográfica": permiten que los profesores atiendan a sus pacientes, pero dentro de la propia universidad. La mitad del arancel es para la universidad.

Implantado el principio con rigor se pueden aceptar todas las excepciones que favorezcan las tareas de la universidad. Más

aún, si en una asignatura que debería ser de dedicación exclusiva la persona que tiene mayor capacidad no la acepta, no se debe dejar de incorporar un docente de categoría. Eso tiene mayor validez en instituciones de ciudades muy pequeñas, donde el buen personal docente no abunda. Aquí, como en muchos otros casos, debe haber flexibilidad dentro del rigor de los principios básicos. Flexibilidad no equivale a relajamiento. Es el ajuste a las necesidades de la institución dentro de las posibilidades del contorno.

Hemos hablado de la dedicación exclusiva para el personal docente en general. Quizá sea conveniente subrayar que los docentes en las categorías inferiores son quienes más la necesitan. Para el personal superior, la dedicación exclusiva es un medio que permite una labor docente y de investigación más adecuada, por estar ya formado. El personal auxiliar y el docente inferior, en cambio, está aún en formación. Si su actividad se dispersa, su formación científica se resentirá. Muchos talentos juveniles se perdieron por atender ocupaciones diversas.

En términos estrictos, la totalidad del personal de las asignaturas que no son de aplicación profesional debe tener dedicación exclusiva. Si el profesor titular tiene esa categoría, y no el resto del personal, la tarea queda trunca. Al ocurrir lo contrario, el personal no tendrá guía permanente y se producirán desencuentros que perturbarán la labor. Ésta debe ser continua y de todo el grupo.

No se trata de conferir automáticamente la dedicación exclusiva a todos los profesores. Hay muchos que no la aceptarán y otros que no la merecen; con o sin dedicación exclusiva continuarán haciendo lo mismo. Se debe comenzar por un grupo pequeño bien seleccionado. Primero hay que prestigiarla y luego extenderla paulatinamente, en la medida en que la capacidad del personal y los recursos lo permitan. En muchas partes se comenzó al revés y las cosas quedaron como antes, si bien el personal aumentó su sueldo.

Asignamos especial atención a la dedicación exclusiva porque sin ella la investigación seria y continuada es imposible. Es cierto que no basta por sí sola y que se debe complementar con otras medidas. Señalaremos algunas que consideramos importantes:

En primer lugar, es necesario que las universidades incorporen paulatinamente la investigación como actividad normal y obligatoria de todo el personal docente con dedicación exclusiva.

7. Formación de investigadores

Sería ingenuo suponer que el establecimiento de una norma legal que imponga la investigación como actividad obligatoria convierta a todos los profesores en investigadores. Para que tal precepto adquiriera sentido, la universidad tendrá que estimular la investigación creando un clima propicio y facilitando a los investigadores los medios necesarios para cumplir con esa tarea. Más aún, tendrá que formarlos.

La formación de investigadores es tarea básica en nuestros países. La universidad no proporciona la vocación, el espíritu de sacrificio y demás condiciones necesarias. Lo que ella puede y debe hacer es impedir que tales vocaciones se dispersen en ocupaciones de menor importancia.

Durante treinta años de docencia universitaria he visto de qué modo se han malogrado auténticas vocaciones científicas porque la universidad no les prestó ninguna atención.

Se desperdicia así el talento, que no es cosa que abunde mucho. Unos jóvenes se veían en la obligación de dedicarse a su profesión para poder subsistir, y el fervor inicial por la investigación se fue debilitando a medida que se alejaban las posibilidades de abandonar aquélla para dedicarse a la investigación. Otros debieron recargarse de tareas docentes en lugares distantes y vieron cómo su vocación y juventud se malgastaba en ómnibus y trenes. Otros, en fin, no tuvieron la formación adecuada y su talento se diluyó en la improvisación o en querer hacer algo imposible con los medios de que disponían.

Es necesario que la universidad establezca en forma consciente y deliberada una verdadera carrera de formación de investigadores. El primer paso consiste en detectar las vocaciones. El momento más propicio para ello lo proporcionan los cursos superiores y los seminarios. Ahí los profesores están en íntima relación con los estudiantes. La vocación comienza a aflorar en

algunos casos con claridad, después de los primeros tres o cuatro años de estudio. Hay que aproximarlos a la tarea de investigar, aunque modesta, pues algunos se revelan al realizar la labor. Muy pronto se podrá distinguir con claridad quiénes pueden ser desechados, y las razones de la exclusión serán muy diversas, siendo no solamente de orden intelectual.

Una vez que se hayan recogido los pocos que resistan las pruebas, deberá cuidárselos como a plantas de invernadero. De nuevo, el cuidado no comprenderá tan sólo el aspecto intelectual; hay factores de orden emocional, volitivo o económico que pueden torcer una vocación. Como el joven puede desviar su destino por razones muy diversas, la atención debe ser total.

Una vez graduado y con cierto grado de madurez, será necesario que complete su formación en otros centros del país o del extranjero. Es el momento de otorgarle una beca por uno o dos años. El profesor que lo dirija debe mantener correspondencia con el becario y con el director del centro extranjero, asegurando así el proceso de su formación y los planes futuros.

Como los jóvenes que tienen más talento reciben ofertas tentadoras, especialmente en los Estados Unidos, será conveniente tomar algunos recaudos para asegurar el retorno del becario. A su vez, la universidad y, en particular, el profesor deben esforzarse para que el joven tenga a su regreso un cargo con dedicación exclusiva.

El retorno al país es un momento difícil. Si bien el joven habrá tenido en el extranjero algunos inconvenientes de ajuste al medio extraño —sean de orden idiomático u originados en la diversidad de costumbres—, al volver tiende a adquirir cierta soberbia, especialmente si estuvo en una universidad prestigiosa. Menospreciará a los compañeros de trabajo, pretenderá modificarlo todo, tendrá actitudes despectivas —justificadas o no— para algunos de sus superiores y aspirará a que se le proporcionen condiciones similares a las que gozó en el extranjero. Hay que ayudarlo en el ajuste con resistencia elástica para que se readapte. Ello no significa que se lo haga caer en la rutina y menos aún que tenga que adoptar actitudes serviles o de obediencia. Trae nuevas ideas y los mayores aprendemos mucho de nuestros discípulos. Es natural que vea el mundo desde una

perspectiva distinta y no hay que desalentar sus iniciativas. Basta con que se le ayude a que no pierda el sentido de la realidad. Si no se le presta la debida atención, puede convertirse en un resentido crónico –¡cuántos hay, por desgracia, en todos nuestros países!– y en sustituir el trabajo por la queja o regresar al extranjero tan pronto pueda. En ambos casos el país pierde un investigador, además del tiempo y los recursos que se han gastado. Salvo que tenga una fuerte vocación docente y deseo de ejercerla, conviene mantenerlo en labores de investigación, al menos durante el primer año. Esta medida se debe a que hay un número mayor de personas con aptitud docente que con vocación para investigar, y es fundamental no desaprovechar los talentos escasos.

Señalamos que el primer paso consiste en detectar jóvenes con vocación y que esa tarea corresponde a los profesores que imparten cursos o seminarios a estudiantes avanzados o en los cursos superiores. Esto no puede ocurrir, desde luego, en las cátedras tradicionales de tipo expositivo, donde los profesores tienen poca relación con los estudiantes. Se da por supuesto que ellos participan activamente en clase, realizan trabajos individuales o en grupos y tienen oportunidades para mostrar sus iniciativas, espíritu crítico e ideas propias. Y, además, que el profesor sea un investigador. Sólo quien conoce por experiencia propia los requisitos que debe reunir un investigador será capaz de descubrir las vocaciones latentes.

En las disciplinas humanísticas el seminario es el lugar más apropiado para descubrir y cultivar las vocaciones. El curso comprende habitualmente una gran variedad de temas y no es de esperar que el estudiante se interese por todos. El seminario, en cambio, se centra en un tema específico y el estudiante puede trabajar en subtemas aun más especializados. Como escogió libremente el seminario –la obligación debe reducirse a tomar un número determinado de ellos sin especificar los temas– irá directamente a lo que le interese y probará su iniciativa, espíritu crítico y laboriosidad. Por otra parte, los seminarios deben ofrecerse al final de la carrera, cuando la vocación ya cristalizó. Y si no cristalizó es porque no había vocación.

A su vez, se aprende a investigar investigando junto a una persona con experiencia en esa actividad. No se debe permitir la

improvisación o el intento de investigar sobre temas complejos cuando el joven carece de madurez. Ni rutina, ni improvisación.

8. Institutos de investigación

Pasó ya la época en que la investigación era tarea individual. Lo complejo de la labor, la necesidad de especialistas en distintos campos, el costo de laboratorios, oficinas, instrumental, libros, revistas y otros factores, la han convertido en labor de equipo. El órgano natural de investigación es el instituto o centro de investigación. La formación de institutos es, pues, un modo de fortalecer y encauzar la investigación. La formación y no la creación, como veremos enseguida.

El instituto es la unidad de investigación. Puede funcionar independientemente o relacionado con la docencia, en conexión con una “cátedra”, departamento o facultad. Su relación más adecuada es con un departamento. La cátedra está en vías de ser eliminada. Sería absurdo que en lugar de un instituto de derecho civil hubiera cuatro, según los cursos que se imparten sobre derechos reales, obligaciones, contratos y sucesiones. La dependencia directa del Rectorado no parece aconsejable. Se explica por razones circunstanciales, como ocurrió con el “instituto de investigaciones médicas” que funcionó sin ningún tropiezo durante los cinco años de Rectorado del autor de esta obra. Pero no se forja una regla sobre una excepción. Las dependencias deben ser naturales y el Rectorado no debe tender a acaparar organismos que corresponden a las facultades.

Como ocurre en otros aspectos universitarios, es conveniente que haya diversos niveles. El instituto constituye la máxima jerarquía y para llegar a él es necesario que se reúnan condiciones que pronto examinaremos. En menor nivel están los “centros de investigación” y quizá convenga crear una tercera categoría alrededor de un seminario o grupo de trabajo, más baja que el “centro”, para labores de investigación que no han cristalizado por completo o que no tengan aún asegurada la continuidad.

La denominación no es lo importante, desde luego. Lo importante es que no se usurpen títulos ni se simule hacer lo que

no se hace. Las denominaciones, según las etapas de desarrollo, tienen la virtud de asegurar el sentido de crecimiento de la institución. Hubo épocas, desgraciadamente no muy lejanas, en que se creaba un instituto de la nada, en uso y abuso de la capacidad que tiene la autoridad universitaria para fundar instituciones por decreto. La existencia era ficticia; sólo bebía una resolución y una chapa de bronce. Corresponde que las cosas sucedan exactamente al revés; que el acto jurídico sea un reconocimiento de lo que ocurre de hecho, que el crecimiento sea de adentro hacia afuera, como el huevo que forma su cáscara cuando ya está constituido. Así se evitará que las autoridades de los institutos fantasmas se cobijen dentro de una cáscara hueca y dediquen su tiempo a las relaciones públicas y a defender la etiqueta.

Quizá ninguna actividad de nuestras universidades ofrezca una gama más rica y variada de anormalidades que los institutos. Cuando la investigación adquirió prestigio, gran cantidad de profesores desearon convertirse en investigadores. Como el reconocimiento oficial era la dirección de un instituto, muchos aspiraron a tener uno propio. Unos por vanidad y otros para aumentar no sólo el prestigio sino también el sueldo. Esto ocurrió en toda nuestra América, pero me referiré a nuestro país porque es el que más conozco y el que más me duele.

Durante muchos años, la mayoría de los profesores de la Facultad de Agronomía y Veterinaria de la Universidad de Buenos Aires tenían su instituto anexo a la cátedra. La labor real de investigación justificaba apenas su existencia. Conocí en otras facultades institutos que eran pequeños organismos burocráticos y recuerdo uno que tenía como personal al director y a la secretaria administrativa; una máquina de escribir era el único material de trabajo.

Cuando fui elegido rector de la Universidad de Buenos Aires (1957), la Facultad de Ciencias Económicas tenía 27 institutos de "investigación". Un rápido examen permitió reducir dicho número a tres y aun esos tres no estaban plenamente justificados. Algo similar ocurría en otras facultades.

La situación en el interior del país no era mejor y en mis viajes frecuentes por nuestra América vi cosas iguales o peores.

Existen todas las formas y matices de la patología pedagógica: "institutos" de física sin instrumental y otros con el instrumental encajonado y sin personal. La búsqueda de un prestigio científico barato cuesta mucho dinero al país. Se pide el instrumental que confiere prestigio; el microscopio electrónico tuvo su gran momento de atracción. No se crea que ello ocurre tan sólo en las universidades. En 1958 descubrimos que el Ministerio de Marina tenía, desde hacía tiempo, un microscopio electrónico arrumbado y gestionamos su transferencia a la cátedra de Histología de la Facultad de Medicina, donde se le daría muy buen uso.

Esta impresión de lo que ocurría y en parte ocurre en materia de investigación se basa en una dolorosa experiencia personal aquí y en otros países hispanoamericanos.

Universitarios extranjeros han tenido la misma penosa experiencia. Escribe el ilustre penalista español, Dr. Luis Jiménez de Asúa, recientemente desaparecido y que vivió entre nosotros más de treinta años: "Cuando llegué a la Argentina en 1939, me encontré con que había 'Seminarios' en la universidad, e 'Institutos de Altos Estudios'. Pero, en la universidad en que entré entonces a enseñar, 'investigaban' los muchachos de primero y segundo año, en Seminarios de obligada asistencia. El despropósito no podía ser mayor. La investigación quedaba reducida a hacer papeletas, que si el estudiante tenía próspera posición económica, solía escribirlas una dactilógrafa a la que bastaba indicar de qué párrafo a qué línea tenía que copiar de tres o cuatro libros".

"Con los 'Institutos' ocurría algo semejante. Muchos de ellos tenían unos 'Reglamentos' largos y completísimos, con artículos, apartados, números, letras (mayúsculas y minúsculas), en los que se atribuían al Centro todos los fines imaginables: recoger la jurisprudencia, la bibliografía, hacer un nuevo código, etc. Nada de esto se cumplía. Y en algunos, no digo en todos, el director iba dos o tres veces... al año."³⁴ Hay testimonios similares para la casi totalidad de los países latinoamericanos.

34. Luis Jiménez de Asúa, *La universidad argentina y sus problemas*, Santa Fe, Instituto Social, Universidad Nacional del Litoral, 1958, pp. 20-21.

El peor enemigo de la investigación no es quien la niega sino quien simula realizarla. Un simulador hace más daño que un ignorante. Nadie se engaña ante un ignorante; el simulador engaña a muchos. Consciente o inconscientemente funciona en él un mecanismo de defensa de su incapacidad –cubre con una máscara la vacuidad de su tarea– y sustituye la investigación por las relaciones públicas. Si no hay investigación puede iniciarse en el momento propicio; pero si hay un simulacro de investigación habrá que destruir lo hecho para comenzar como corresponde. Y ésa no es tarea fácil, pues quienes detentan los cargos usarán de todos los métodos para defenderlos. De ahí que buena parte de la labor previa que se debe realizar en algunas universidades latinoamericanas consista en llevar las cosas a cero.

La imagen sombría que hemos descripto está en parte compensada por una labor seria y continua de universidades latinoamericanas –entre ellas, la de Buenos Aires– que cuentan con investigadores e institutos de justificado prestigio internacional.

En el futuro habrá que recoger la doble experiencia: positiva en los pocos institutos que funcionan como corresponde y negativa en los que predomina la simulación.

Como los institutos no son creaciones *ex nihilo*, sugerimos anteriormente la necesidad de que se establezcan niveles en el desarrollo de los organismos de investigación y normas rigurosas para su reconocimiento. Señalaremos algunas fundamentales.

Un instituto supone la existencia de una labor efectiva de investigación y capacidad para formar investigadores. Para que se justifique debe tener:

- a) personal competente con dedicación exclusiva y en número adecuado a la labor que realiza;
- b) local, instrumental, biblioteca adecuada y demás elementos necesarios;
- c) un plan orgánico de investigación con indicaciones precisas de etapas y posibilidad de su cumplimiento;
- d) seguridad de una labor continuada por razones de personal, financiación, etcétera;
- e) un tema de investigación amplio, aunque sin caer en la vaguedad.

No siempre se respetan estas exigencias. Me referiré a la última, que parece obvia. Cuando fui nombrado director del Departamento de Filosofía de la Universidad de La Plata, en noviembre de 1955, el Instituto de Filosofía anexo tenía como tema de investigación “El problema del ser desde los jónicos hasta nuestros días”, que es como proponerse una investigación sobre la naturaleza del cosmos. A veces se comete el error inverso. Un “instituto” se asignó como tema la historia del propio instituto. Por ser una idea infantil inferimos que la institución tenía muy poca edad, hecho que aumenta la ridiculez del tema.

La labor de investigación no se debe encarar a nivel universitario sino nacional. No se trata tan sólo de asegurar su seriedad, sino también de estimularla, coordinarla, planearla y ponerla al servicio de los intereses de la Nación. Como en la mayoría de nuestros países no hay un consejo central universitario que pueda organizar esta labor, fue acertado crear el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, que también existe en otros países latinoamericanos.

El de nuestro país se fundó en 1958. A pesar de los errores cometidos y de la actitud de sometimiento que adoptó en los últimos años frente al gobierno militar, realizó una labor muy valiosa en poco más de una década de vida.

Desgraciadamente no comprende a todas las disciplinas; no hay en el Consejo representantes de las ciencias sociales ni de las humanidades, si bien tiene asesores de esas disciplinas. Parece imprescindible corregir el error inicial que circunscribió la actividad a las ciencias naturales y, dentro de éstas, a las médicas y paramédicas. Un solo dato basta para mostrar que el desequilibrio se mantuvo hasta hace poco tiempo. El porcentaje de becas internas y externas que se otorgaron desde su creación hasta 1965 es el siguiente:

Médicas y paramédicas	62,01
Matemática	9,36
De la tierra	2,05
Tecnológicas	11,33
Sociales y humanas	15,35
	<hr/>
	100,10

Creemos que el propio Consejo debe corregir ese desequilibrio. Me consta que en un principio se pensó fundar una institución paralela que abarcara las ciencias sociales y las humanidades. Pero sería un error renunciar a la unidad del Consejo. Hay razones teóricas y prácticas. La separación de las ciencias de la naturaleza y del espíritu ha perimido en el plano teórico. Desde el punto de vista práctico se perdería la posibilidad de una coordinación única, habría doble administración y no sería extraño que ambas instituciones entraran en pugna malgastando energías.

La rectificación de parte del actual Consejo no puede consistir en incorporar a su Directorio a hombres que cultiven las humanidades y las ciencias sociales. Debe ir más allá: modificar su política exclusivista y comprender que es menester fortalecer el músculo débil. El Consejo ha de preguntarse qué necesita el país para acelerar su desarrollo económico, social y cultural y reforzar esas áreas. La libre competencia rige cuando los niveles científicos son similares; cuando hay una gran disparidad es imprescindible introducir criterios más adecuados a la situación, como el que proponemos referente a las necesidades del país. Aun dentro de las disciplinas médicas se ha descuidado la medicina social y preventiva, la salud pública.

9. Investigación y docencia

Hemos exaltado el valor de la investigación porque es una de las misiones más débiles en nuestras universidades y no hay conciencia aún de su importancia. No se ha de caer, sin embargo, en el error opuesto y pretender convertir toda la actividad universitaria en investigación. O, peor aún, llamar investigación a cualquier cosa.

En las grandes universidades norteamericanas, y en algunas europeas, la investigación adquirió tanta importancia que está desalojando a las otras misiones y se realiza en buena parte a expensas de la docencia. Diversos factores han contribuido a este proceso. Uno de ellos es que la investigación da al profesor más prestigio que la docencia; lo mismo sucede con la universidad. Los

profesores no son ascendidos por su capacidad docente, sino por lo que publican. "Publicar o perecer" (*publish or perish*) es el eslogan. A su vez, el prestigio de la universidad se mide por la calidad de sus investigadores.

El otro factor, en el caso de las universidades norteamericanas, es la enorme ayuda federal que reciben para investigar. Se advierte hoy claramente el deterioro de la tarea docente y las reiteradas quejas de los estudiantes han tenido eco en el Congreso de esa nación y en muchos otros ámbitos.³⁵

Si bien estamos muy lejos de que el fenómeno se reproduzca aquí, se advierte ya en muchos profesores la preferencia por investigar en desmedro de la docencia. Como conviene hacer experiencia en cabeza ajena, cabe plantear el problema de la relación entre enseñanza e investigación para prevenir a tiempo males sufridos por otros.

Si hemos partido de la necesidad de las cuatro misiones universitarias, el principio general parece claro: ninguna misión debe cumplirse en menoscabo de otra. Pero, al mismo tiempo, las universidades disponen de recursos limitados y cualquier incremento de la labor de una de ellas restará fondos a las otras. Es imprescindible, por lo tanto, deslindar los campos y fijar prioridades y criterios de prioridad.

A pesar de lo ocurrido en las universidades norteamericanas, no debe considerarse la investigación como enemiga de la docencia. Varios autores han señalado con razón que el investigador es quien está en mejores condiciones para enseñar. Cabe recordar las palabras de Jaspers antes citadas. Ello es verdad especialmente en los cursos superiores, cuando la capacidad indagadora ya se ha desarrollado. Es erróneo poner a un investigador al frente de cursos elementales o rutinarios. Se malgastan capacidad y energías que pueden usarse en obras más provechosas.

35. *Conflicts Between the Federal Research Programs and the Nation's Goals for Higher Education*. Eighteenth Report by the House Committee on Government Operations. Report n° 1158. Washington, D.C., Government Printing Office, 1965.

Si bien la afirmación de Jaspers tiene mucho de verdad, no es menos cierto que hay investigadores que son pésimos docentes, como hay buenos profesores que son investigadores mediocres. Por esa razón se planteó la conveniencia de separar las áreas de investigación de las docentes.

La separación tiene sus ventajas. Si los investigadores carecen de vocación docente, la enseñanza es una tortuza y, como es natural, resulta también una tortura para los alumnos. La separación les permite concentrarse en la investigación, sin tener que dispersarse en una doble tarea.

Si basándose en esos casos de excepción se aparta a los investigadores de la relación diaria con los alumnos, la enseñanza se resiente. El joven necesita participar en los problemas de una obra creadora para librarse de la rutina de enseñanzas que insisten en el saber cristalizado. Por otra parte, sólo la relación directa con investigadores despertará en los jóvenes, con vocación científica, el fervor necesario para emprender esa compleja y pesada obra.

Hay una razón más contra la separación radical: la escasez de buenos docentes en nuestras universidades. Si le sustraemos los investigadores, la docencia se deteriorará.

Y la docencia es la tarea más importante de la universidad. Una institución que sólo investigue no llega a ser una universidad, como ocurre con el famoso *Institute for Advanced Study* de Princeton, donde estuvieron Einstein, Gödel y Oppenheimer más de veinte años y al que tuvo el honor de pertenecer el autor de esta obra. Es un excelente instituto, pero no es una universidad. A su vez, hay universidades en América Latina y en otras partes del mundo en las que no se investiga; técnicamente son universidades, aunque malas e incompletas. La investigación es, pues, una tarea muy importante que se agrega a la docencia, pero que no debe redundar en perjuicio de la enseñanza.

Por todas estas razones no creemos conveniente separar la investigación de la docencia ni crear, dentro de la universidad, la carrera de investigador. El profesor que esté realizando una investigación y necesite concentrarse en ella, puede ser relevado temporalmente de sus obligaciones docentes. Pero deben ser casos de excepción que no afecten la calidad general de la

enseñanza. En los grados inferiores, en cambio, es admisible la existencia de auxiliares de investigación dedicados por entero a esa tarea.

No hay que optar, pues, entre la docencia y la investigación. No son tareas que se opongan o excluyan; en algunos casos son complementarias. Conviene relacionarlas, mantenerlas unidas, porque en muchas circunstancias se logra un beneficio mutuo. La más beneficiada será la docencia, pues el profesor que investiga insistirá más en la búsqueda y en los métodos que en el hallazgo, en la actividad más que en el producto. Y, como vimos en el capítulo anterior, eso es lo que necesitan nuestras universidades.

No se trata, pues, de una alternativa, sino de indagar en qué proporción deben integrar la faena universitaria. Ello depende de las condiciones en que se encuentre la universidad, de las necesidades más urgentes del contorno social, de las posibilidades de realizar una u otra tarea, esto es, de los distintos factores que constituyen la situación. La respuesta se debe ajustar a cada caso y aun dentro de la misma institución puede variar de una Facultad a otra. Varía también con el tiempo. Las prioridades en éste y otros casos dependen de la situación.

Lo importante es lograr un justo equilibrio entre ambas funciones, sin olvidar las otras que tiene la universidad. Como el desequilibrio entre nosotros se inclina en favor de la docencia, habrá que fortalecer la investigación hasta que se arraigue y prestigie.

FORMACIÓN DE PROFESIONALES

1. Universidad y profesionalismo

Las universidades latinoamericanas han tenido como objetivo fundamental la formación de profesionales. La misión cultural es débil, la investigación científica incipiente y la función social se ejerce en forma esporádica. De ahí que nuestras universidades sean una federación de escuelas profesionales. Esta observación alude también a la falta de unidad institucional.

A lo largo de la historia, las universidades han acentuado una u otra de las misiones. También varían según los pueblos aunque se tiende, cada vez más, a buscar un equilibrio. Las universidades inglesas del tipo Oxbridge prestaron atención, hasta hace poco tiempo, a formar la personalidad del joven. Por ello predominaba la enseñanza humanística y se centraba en la vida en el *college*. La Escuela de Graduados no existía y los estudiantes de ciencias tenían que aprobar varios cursos de latín antes de graduarse. En cambio, la universidad alemana es ante todo un centro de investigación. Mientras que la británica y, en particular, la inglesa se esforzaban por moldear la personalidad según la imagen del *gentleman*, la universidad alemana

adoptó una actitud eminentemente intelectual y subrayó la labor creadora.

En un principio, las universidades norteamericanas siguieron el modelo inglés, pero las necesidades de un medio socioeconómico en rápida expansión exigieron el vuelco hacia la enseñanza práctica. La ley Morrill de 1862 alentó la fundación de *colleges* y universidades que formaran técnicos para la agricultura y la industria. A fines del siglo pasado y comienzos del actual, incorporaron rápidamente la investigación científica como tarea básica bajo la influencia de las universidades alemanas. Adquirió entonces gran significación la Escuela de Graduados, donde se otorgan los grados de *Master* y *Doctor (Ph. D.)*. En los últimos diez años se acentuó notablemente la importancia de la investigación debido, entre otras razones, a los contratos que suscribieron las universidades con el gobierno federal. En la actualidad, la universidad norteamericana está formada por un *college* de "artes y ciencias", una escuela de graduados y una serie de escuelas profesionales: medicina, ingeniería, derecho, odontología, agricultura, educación, etcétera. Esta multitud de facetas y funciones llevó a Clark Kerr, ex presidente de la Universidad de California, a denominarla "multiversidad" en su libro *The Uses of the University* (1964).

La universidad soviética surge en momentos en que las estructuras universitarias alemana, británica y norteamericana están bien consolidadas y toma de ellas muchos principios básicos, aunque al servicio de una concepción socialista.

El carácter ideológico y la actitud pragmática son las dos características fundamentales de la enseñanza superior soviética. Poco se aprovechó de la universidad zarista que estaba al servicio de una *élite* muy reducida. El nuevo objetivo fue formar técnicos que la nación necesitaba para la reconstrucción revolucionaria y la defensa. Debía servir a una concepción ideológica y a una sociedad socialista. Esta doble misión le dio gran unidad y empuje. Su crecimiento es sorprendente. La labor universitaria está cuidadosamente planeada y se escoge a los estudiantes con mucho rigor. No hay más exigencia que la capacidad; la situación económico-social no influye para nada.

En la Unión Soviética buena parte de la enseñanza profesional se imparte fuera de la universidad. Corresponde a los

institutos técnicos, donde se forman los ingenieros en las más diversas especialidades, y los institutos superiores, destinados a preparar médicos, agrónomos, maestros, administradores. Las universidades, a su vez, se encargan de la enseñanza humanística y científica. Existen, además, las academias donde se realiza buena parte de la investigación científica.

Sin entrar a analizar las ventajas e inconvenientes de un desmembramiento de las tradicionales funciones de la universidad, cabe señalar que esta división surgió como respuesta a demandas reales del medio. Las circunstancias obligaron a la Unión Soviética a asignar especial importancia a la tecnología, que tuvo un rápido desarrollo. En 1928, había 47.000 ingenieros y en 1960, 1.100.000. En la actualidad, hay 40 universidades y 739 institutos superiores. Los médicos se forman en 72 institutos especiales. La importancia asignada a la formación profesional no fue en desmedro de la ciencia básica. Como es sabido, sólo los Estados Unidos han alcanzado un nivel científico igual o superior al de la Unión Soviética, especialmente en matemática y física.

Otro hecho que revela el propósito de atender las necesidades de la sociedad y las aspiraciones de los jóvenes es la oportunidad que se ofrece en la Unión Soviética a quienes trabajan. Hay tres tipos de estudiantes: diurnos con dedicación exclusiva, nocturnos con dedicación parcial y alumnos por correspondencia. En 1961 había 250.000 estudiantes en las 40 universidades y 2.600.000 en los 739 institutos superiores. La mitad de éstos eran estudiantes de cursos nocturnos o por correspondencia. El contenido de los tres tipos es similar; varía, en cambio, el método de enseñanza. Los estudios en los cursos nocturnos y por correspondencia tienen una duración de un año más que los diurnos.

El 90% de los estudiantes de los cursos diurnos con dedicación exclusiva gozan de becas. Tanto el ingreso como las becas se logran por un duro sistema competitivo para asegurar una enseñanza de alto nivel. La selección no tiene jerarquía técnica, pero rinde igualmente sus frutos. A esta selección ayudan las llamadas "olimpiadas", especie de competencia académica que se realiza en las universidades en matemática, física, química,

literatura, etc., destinada a los estudiantes del último curso de la enseñanza media.

Tres características de la enseñanza superior soviética son de interés para el tema de este capítulo. La primera es que el número de profesionales en cada carrera está fijado en el planeamiento de la mano de obra necesaria, si bien los jóvenes tienen libertad de escoger la carrera que deseen. La segunda es que la universidad está realmente abierta al pueblo, sin más exigencia que la capacidad. La tercera, que la formación profesional va acompañada de la enseñanza de una doctrina, el marxismo-leninismo. Si bien esto representó al principio una actitud revolucionaria, hoy tiende a anquilosarse al convertirse en una doctrina que hay que aprender y no una teoría que se critica y perfecciona.¹

Señalamos lo que ocurre en las universidades británicas, alemanas, norteamericanas y soviéticas para que se advierta la diferencia de actitud y porque son las que han ejercido menos influencia en las de América Latina y de las que podemos recoger más de una enseñanza.

Nuestras universidades se crearon en la época colonial a imagen de la de Salamanca. Las universidades españolas siempre estuvieron atrasadas en comparación con las europeas y aún lo están. Uno de sus mayores vicios, que hemos heredado, es la falta de investigación científica; los otros son el formalismo y las estructuras endémicamente obsoletas.

Nuestra segunda fuente de inspiración fue la universidad francesa, también anticuada. Lo ocurrido en 1968 revela que la situación era intolerable. La universidad multitudinaria, no de estudiantes sino de "escuchantes" que existía en Buenos Aires y otras grandes metrópolis latinoamericanas, seguía la pauta de la Universidad de París.

Es importante comprender la estructura de nuestras universidades con su deformación profesional y demás errores para

1. Sobre la enseñanza superior en la Unión Soviética, consultar "Higher Education in the USSR", en: *Education Studies and Documents*, París, Unesco, 1962, 39.

advertir en qué dirección se debe orientar el cambio. Sin menoscabar, desde luego, la misión profesional, sino reforzándola y poniéndola al servicio del país.

Nuestras universidades han sido una federación de escuelas profesionales. El aislamiento de las facultades se advierte al observar la vida universitaria y su régimen jurídico. Cada facultad tiene gobierno propio: decano, vicedecano, consejo directivo; un presupuesto propio y ocupa un edificio aislado que está bajo su exclusiva jurisdicción. En muchos casos las facultades están separadas entre sí por varios kilómetros.

Las ciudades universitarias pusieron fin a la separación física, pero continúa el alejamiento psicológico que se basa fundamentalmente en la supuesta autonomía de las facultades y en la falta de interés por todo lo que ocurre en los demás organismos de la institución.

La separación originó, entre otros males, la duplicidad de las cátedras. En la Universidad de Buenos Aires había cátedras independientes de matemática en cinco facultades: Ciencias Exactas, Arquitectura, Ingeniería, Ciencias Económicas y Agronomía y Veterinaria. Algo similar ocurre en muchas otras universidades. Esta dispersión de esfuerzo es estéril y costosa. Por otra parte, se establece una rivalidad sin sentido que malgasta energías y desprestigia a la institución. Coordinar y unificar la enseñanza implica ahorro y mayor rendimiento. La ciudad universitaria tiene, entre otros propósitos, centralizar la enseñanza y la investigación de las materias básicas.

Pero la causa de la multiplicidad de cátedras no es el alejamiento físico. Lo prueba el hecho de que en un mismo edificio se duplican cuando albergan a facultades distintas, como ocurre aún con las cátedras de Fisiología e Histología en Medicina y Odontología de la Universidad de Buenos Aires. Como un símbolo del aislamiento, las puertas de comunicación entre ambas facultades están cerradas y para pasar de una a otra institución hay que salir a la calle.

La falta de centralización administrativa es a su vez un despilfarro de esfuerzos y recursos. Todo el personal administrativo superior —secretario, prosecretario, tesorero, profesores, etc.— tiene que multiplicarse por el número de facultades. En las

norteamericanas y canadienses, y en algunas europeas, la organización administrativa de las universidades está centralizada en un solo organismo.

Pero éste no es el mayor de los males. Lo grave es que la atomización va en contra de la unidad cultural, y si ésta no se halla integrada, no es cultura auténtica. Desde el punto de vista profesional, la separación acarrea deformaciones unilaterales, impermeabilidad, falta de comprensión del aporte de las otras disciplinas. La labor interdisciplinaria es una de las características de nuestro tiempo. Si un arquitecto no estudia psicología, por ejemplo, y ni siquiera sabe dónde la enseñan, su mentalidad se mantendrá apartada de los complejos problemas psicológicos y psicosociales de quienes van a habitar el edificio que él diseña. La labor de investigación interdisciplinaria se resiente debido a la parcelación profesional del conocimiento.

El predominio profesionalista acarreó otro grave mal: la supeditación de las ciencias a las respectivas profesiones. Entre nosotros las ciencias han vivido agobiadas por la preocupación profesional hasta época muy reciente. Basten dos ejemplos de lo que ocurría en la Universidad de Buenos Aires cuando fui elegido rector, y que aún perdura en otras instituciones latinoamericanas. Para ser doctor en Bioquímica había que graduarse previamente de farmacéutico, y para doctorarse en Economía era necesario tener el título profesional de contador. De ahí que la mayoría de nuestros economistas sean abogados; prefirieron el estudio del derecho romano a la aburrida enseñanza de la contabilidad.

Pero hay algo más grave: el profesionalismo exclusivista. No se podía ser profesor de Química en Agronomía sin ser agrónomo y en Farmacia sin ser farmacéutico; los doctores en Química quedaban excluidos. A su vez era requisito indispensable ser Odontólogo para poder optar a la cátedra de Fisiología en Odontología. Al profesionalismo y a la atomización de la universidad se agrega un tercer vicio de nuestras instituciones: el formalismo. No interesa el saber, sino el título.

El mal no es de ahora sino que tiene una larga tradición. Veamos lo que ocurría en aquellas instituciones, como la Universidad de Buenos Aires, que dieron la pauta a las demás del país.

La fundación de la Universidad de Buenos Aires en 1821 fue precedida por instituciones de carácter profesional: el Protomedicato, creado en 1780, y la Academia Teórico-Práctica de Jurisprudencia, en 1814, que fue presidida por Antonio Sáenz, años después primer rector de la Universidad de Buenos Aires.

Si bien en 1865 –por iniciativa del rector Juan María Gutiérrez– se crea el Departamento de Ciencias Exactas, embrión de la actual facultad que lleva ese nombre, dos escuelas profesionales acapararon las mayores energías de la institución: Arquitectura e Ingeniería. Ambas se separaron muchos años después, en 1949 y 1952, respectivamente. Para que se advierta el predominio profesional, baste consignar que, en 1952, Arquitectura tenía 1.414 estudiantes, Ingeniería 4.029, mientras que todas las ciencias reunidas sólo alcanzaban a 1.097 alumnos. En 1959 la desproporción se acentuó más aún: Arquitectura 4.772, Ingeniería 9.298 y Ciencias 1.989.²

La enseñanza de la matemática y la física, por ejemplo, estaban en manos de ingenieros, tanto en el ciclo medio como en el superior. La escasa investigación que se realizaba también corría por cuenta de esos profesionales. Nuestros mayores investigadores en ciencias biológicas –los doctores Houssay, Leloir, De Robertis, etc.– son médicos. No había ningún lugar donde formarse y cultivar la ciencia básica fuera de las escuelas profesionales.

La estructura de la universidad y su gobierno reflejan igualmente la orientación profesionalista. Organizada la institución sobre la base de facultades, donde predominan las de carácter profesional en proporción de 8 a 2 en el caso de la Universidad de Buenos Aires, el gobierno está en manos de tales facultades, que imprimen esa orientación.

Compárese esa estructura con la que tienen las universidades británicas, norteamericanas, canadienses o australianas y se verá el contraste de actitud. En aquéllas hay un “colegio” de artes y ciencias, que da la formación básica a los jóvenes, una escuela de

2. Cf. *Estadística educativa. Comunicados para la prensa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadística Educativa, 1969, p. 45.

graduados donde se enseña y cultiva la investigación y una serie de escuelas profesionales como satélites complementarios. Esta estructura, centralizada y de predominio científico se revela en el presupuesto y en todas las actividades de la institución. En la Unión Soviética, a su vez, la escuela de Medicina no pertenece a la universidad; tampoco están dentro de la universidad los institutos tecnológicos, como ya vimos. En las universidades es donde se cultivan las humanidades y las ciencias. En la Unión Soviética y en los Estados Unidos la ciencia está separada de sus aplicaciones. Como es sabido, ambos países se han puesto a la cabeza en ciencia y en tecnología. En nuestro caso, no se trata de supeditación de la ciencia a la tecnología, sino de algo peor: supeditación al profesionalismo. Para llegar a la ciencia hay que pasar por la profesión. Como una y otra tienen propósitos distintos, se produce una deformación profesional en quienes tienen vocación científica.

No es distinta la situación en los demás países. En la Universidad Nacional Autónoma de México, una de las principales de América Latina, se graduaron, en 1962, 735 médicos, 246 ingenieros civiles, 121 ingenieros mecánico-electricistas, 177 ingenieros químicos, 349 abogados, además de muchos otros profesionales, y sólo 3 matemáticos, 9 físicos experimentales, 7 físicos teóricos, 1 doctor en física y ninguno en matemática.³

Algo similar ocurre en las demás grandes universidades: Central de Venezuela, Nacional de Colombia, Nacional de Chile, San Marcos de Lima. En el Perú el sentido profesional llegó al nombre mismo de la institución: Universidad Nacional de Ingeniería, Universidad Agraria y cuatro universidades técnicas (Cajamarca, Piura, Altiplano y Callao). En nuestro país, a su vez, existe la Universidad Tecnológica Nacional.

El propósito de esta breve reseña de lo que sucede en nuestras universidades, dentro de un contexto mundial, es mostrar su carácter eminentemente profesionalista en momentos en que las demás universidades del mundo subrayan el valor de la ciencia

básica, tanto de la naturaleza como de la sociedad. Esto no implica restar importancia a la formación de profesionales; sin ellos se produciría un colapso en la vida de la nación. Sólo queremos evitar que se siga poniendo el carro delante de los caballos.

Así como la universidad refleja en pequeño lo que ocurre en la sociedad en que se encuentra, las profesiones son también un reflejo de lo que acontece en la nación. Quien examine con inteligencia las estadísticas de distintas profesiones puede saber de qué país se trata, y las curvas le indicarán su futuro próximo. Las estadísticas sobre la existencia y formación de profesionales son radiografías fidedignas del país.

La verdad de lo señalado no debe hacernos creer que se trata de una relación unilateral, de un simple reflejo. Si bien lo que ocurre en el campo profesional revela lo que pasa en el orden nacional, éste puede cambiar si se introducen modificaciones en el número, calidad y especialidades profesionales.

El desarrollo de una sociedad no es la consecuencia de un determinismo inexorable. Las fuerzas históricas juegan su papel, pero pueden ser dirigidas, debilitadas o reforzadas por la libre actividad humana. Según sea el destino deseable para nuestra sociedad, impulsaremos uno u otro elemento. En nuestro caso, habría que reforzar ésta o aquella profesión y, dentro de cada una, tal o cual especialidad. El conocimiento de estos mecanismos da a la universidad fuerza para influir positivamente en la sociedad, si es que se propone convertirse en factor de progreso.

Uno de los hechos más alentadores en el mundo entero y, en particular, en la América Latina, es el ingreso de las mujeres al mundo profesional. Hasta época reciente habían quedado excluidas de las tres profesiones principales. Su acceso a la universidad es fenómeno mundial. Es ajeno a la ideología, aunque depende del grado de desarrollo económico-social. En los países más adelantados el porcentaje tiende a equilibrarse; las diferencias dependen de las profesiones. El porcentaje de mujeres es superior al de hombres en Humanidades, y en Ingeniería es donde concurren en menor cantidad. En Derecho y Medicina alcanza a un tercio.

En las universidades latinoamericanas hay un rápido y sostenido aumento del porcentaje de mujeres. El censo de la

3. *Censo Universitario Latinoamericano 1962-1965*, México, Unión de Universidades de América Latina, 1967, pp. 613-614.

Universidad de Buenos Aires de 1958 dio 26,3%; el de 1964, 32,0%; y el de 1968, el 34,3%. Es menor, en cambio, en los países de menos desarrollo cultural: Haití, Honduras, Paraguay, para mencionar tres zonas geográficas distintas. Llegará el momento en que la diferencia de sexos será tan irrelevante en la universidad como el peso o la talla de las personas.

2. Profesión y ciencia

No se debe confundir al profesional con el investigador científico ni el hombre culto. El investigador se esfuerza por ensanchar el campo del conocimiento humano, mientras que el profesional lo aplica a casos concretos. Lo que a veces confunde la línea divisoria es el hecho, aunque raro, de que haya personas que sean al mismo tiempo buenos profesionales e investigadores. Se pueden compartir distintas cualidades siempre que no sean incompatibles.

Las exigencias requeridas para ser buen profesional no coinciden con las del investigador. Éste se enfrenta siempre con una tarea concreta y específica, sea médico, ingeniero, abogado, arquitecto o profesor, y usa el conocimiento adquirido para solucionar problemas concretos y a veces urgentes. Es imprescindible una actitud pragmática pues su función no es teórica, sino práctica: construir un puente o curar un enfermo.

La tarea del investigador, en cambio, tiene mayor amplitud y libertad. El ámbito de su trabajo no está constreñido; tampoco la amplitud del enfoque. No tiene prisa ni le preocupa la aplicación práctica, sino el descubrimiento de algo nuevo, el significado de un hecho conocido, o sus causas y efectos.

Si las cualidades personales y la capacidad requerida son distintas para el investigador y el profesional, es natural que uno y otro tengan también formación distinta. Señalamos anteriormente el error de supeditar la ciencia a la profesión. No caigamos en el defecto inverso de convertir a todo profesional en científico. La formación científica que debe tener un profesional es de carácter instrumental, cosa que no ocurre con el científico. La matemática que estudia un ingeniero es un instrumento que le

permite resolver problemas; no tiene la misma función en el departamento de Matemática. Pero aun dentro del mismo departamento puede establecerse la distinción. Entre un profesor de historia en la enseñanza media y un historiador, por ejemplo, hay gran diferencia. No se trata de jerarquía, sino de cualidades distintas. Hay que cultivar, por lo tanto, uno y otro aspecto según las aspiraciones de cada grupo. Cuando sea posible dividirlos por facultades, tanto mejor. El matemático, el físico y el químico deben formarse en la Facultad de Ciencias. Los ingenieros, farmacéuticos, etc., en sus respectivas facultades o escuelas.

Múltiples son los profesionales que forma la universidad moderna. No hay profesión de jerarquía superior que no se adquiera en ella o en institutos que son verdaderas universidades, pero que mantienen el nombre debido al prestigio que adquirieron. Tres son los más famosos: el "Massachusetts Institute of Technology" (MIT), el "California Institute of Technology" (CALTEC) y el "Instituto Federal Suizo de Tecnología", de Zurich (*Eidgenössische Technische Hochschule*).

En nuestra América no hay institutos tecnológicos que lleven este nombre. Algunos adoptaron la denominación de "universidad" quizá porque está cargada de mayor prestigio, como ocurre con las universidades tecnológicas que indicamos anteriormente. En época reciente se fundaron algunos institutos tecnológicos, especialmente en México.

Nuestra América avanza paulatinamente hacia la diversidad de profesiones. Salió hace poco de las tres que fueron tradicionales: abogacía, medicina e ingeniería. De ellas, la primera es la que se resiste más a la especialización. Ingeniería, en cambio, está hoy claramente diversificada, tanto en la formación profesional como en el ejercicio de la actividad. Un ingeniero en caminos y un electrónico, por ejemplo, tienen muy poco en común.

La especialización alcanzó a todas las ramas, incluyendo la filosofía, que parecía representar el saber unitario por excelencia. Terminó ya la era de los grandes sistemas. Nadie puede cultivar en serio todas las ramas de la filosofía, ni tampoco todas las etapas de su evolución histórica. De "especialista en generalidades" —como se lo llamó en tono de burla— el filósofo pasó a ser un hombre que cultiva en profundidad un campo relativamente restringido.

Este proceso creciente de especialización preocupa desde hace tiempo a educadores, filósofos y científicos. Puede conducir, como señaló Ortega y Gasset, al especialista bárbaro que sabe mucho de muy poco. Es un problema que educadores y autoridades universitarias deben encarar seriamente. Sin embargo, el proceso de especialización no puede ni debe detenerse, aunque haya que tomar medidas para que no traiga apareada la estrechez de miras y la deformación de la personalidad.

Preocupados por esto, señalamos en el capítulo I la enorme importancia que tiene la misión cultural para que el graduado ejerza plenamente la noble profesión de hombre. Aquí el problema es distinto. No se trata ya de la formación completa de la persona, sino la del profesional. Éste pierde día a día la visión de la totalidad de su ámbito técnico y corre el riesgo de convertirse —como el obrero de una fábrica moderna— en minúsculo engranaje de un mecanismo que escapa a su control. Es bien sabido que este proceso conduce a la alienación de la personalidad. Además, es perjudicial para el ejercicio de la profesión; alguien tiene que ser capaz de realizar el enfoque global. No puede ser un “especialista en generalidades”, pero tampoco se lo obtendrá por la suma de las pequeñas partículas en que se atomizó la tarea total.

Creemos que el problema varía de una disciplina a otra y que la solución se ha de buscar en el cultivo de las ramas científicas básicas en que se apoya la profesión. La matemática y la física, en el caso de la Ingeniería; la anatomía, fisiología, química y física biológicas en Medicina.

El cultivo intensivo del tronco común impedirá que se reduzca la visión. Tiene la ventaja, además, de proporcionar los instrumentos básicos que capacitan para el enriquecimiento permanente de la especialidad.

Si así fuera, la formación profesional se debería estructurar sobre un ciclo común básico y una diversidad de ramas especializadas. Examinaremos esta cuestión en el párrafo referente a la formación de profesionales.

3. ¿Qué profesionales debe formar la universidad?

La respuesta a esta pregunta es sencilla: los que el país necesita. Dejamos para la próxima sección el examen de las dificultades que presenta cualquier intento de determinación precisa de las necesidades profesionales de un país. El desajuste actual es tan grande que desborda esas dificultades y se lo advierte a primera vista. Es evidente que nuestras universidades no forman los profesionales necesarios. Comencemos por el examen del propio país.⁴

En 1958 se graduaron, en la Universidad de Buenos Aires, 336 abogados, 69 escribanos (notarios), 92 procuradores, esto es, un total de 496. El mismo año hubo 4 licenciados en geología, 2 en física, 1 en matemática, 33 veterinarios y 51 ingenieros agrónomos. ¿Es necesario realizar algún estudio especial para advertir que se precisan más geólogos, físicos, matemáticos e ingenieros agrónomos y no tantos abogados, escribanos y procuradores?

Años antes, la desproporción era peor, desde luego. Por otra parte, no es algo que ocurra en la Universidad de Buenos Aires por alguna razón especial; en las demás universidades argentinas la deficiencia es mayor. Veamos algunas cifras referentes a los graduados en todo el país.

Desde 1901 hasta 1940, el número de graduados en Derecho superó a los de todas las demás carreras reunidas, con excepción de Medicina y sus escuelas. En el período de 1940 a 1930 se produce un notable aumento de graduados de Ingeniería, pero la Facultad de Derecho continúa superando a todas las demás, con excepción de Ingeniería, Medicina y las carreras que dependían de ella.⁵

4. Sobre nuestro país pueden consultarse: M. A. Almada, M. A. Horowitz y E. A. Zalduendo: *Los recursos humanos de nivel universitario y técnico en la República Argentina*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, 1963, 2 vols., y Conade, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras*, Buenos Aires, Secretaría del Consejo Nacional de Desarrollo, 1998, 2 vols.

5. Cf. *Los recursos humanos de nivel universitario y técnico en la República Argentina*, ed. cit., vol. 1, cuadro N° 47, p. 131. Tomamos a los graduados de Derecho como

La situación no varía al pasar a los estudiantes: en 1957, Derecho era la facultad de la Universidad de Buenos Aires con más alumnos: 19.965; mientras que Agronomía y Veterinaria tenía 993; Ciencias Exactas, 1.242 y Filosofía y Letras, 1.810.⁶

Las cifras en el orden nacional revelan el mismo 'desequilibrio'. En 1958 había en el país 27.937 estudiantes en las facultades de Derecho y sólo 2.523 en las de Agronomía y Veterinaria y 6.247 en las de Ciencias Exactas y Naturales.⁷

No es éste un mal argentino. El rector de la Universidad de Concepción, Chile, Dr. Ignacio González Ginouves, presidente de la Unión de Universidades de América Latina, escribía en 1965: "Es indudable que ninguno de nuestros países produce hoy en día los profesionales de nivel superior que necesita y, en muchos, su escasez se está transformando en un problema serio que amenaza y detiene el desarrollo".⁸

Si se conocen las necesidades de los distintos países latinoamericanos y se consultan las estadísticas, se advierte muy pronto que el Dr. González Ginouves tiene razón.⁹ La situación es, desde luego, muy variada según los países y zonas dentro del mismo país. El caso extremo lo representa Haití que sigue "produciendo" abogados y carece de científicos y técnicos en todos los niveles para atender las necesidades mínimas y urgentes. Pero aun en el Uruguay se advierte un fuerte desequilibrio. En 1965 tenía 8.730 alumnos en la Facultad de Derecho (6.912 en

mero ejemplo ilustrativo. La desproporción del número de ellas no es un índice de vocación jurídica, por cierto, sino consecuencia de un subdesarrollo económico-social que se advierte en muchos países de nuestra América y zonas atrasadas de Europa.

6. Cf. *Estadística Educativa. Comunicados para la prensa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadística Educativa, 1969, p. 45.

7. Cf. *La educación en cifras 1958-1967*, Buenos Aires, Departamento de Estadística Educativa, s/f, p. 89.

8. Ignacio González Ginouves, "¿Cuáles son las necesidades profesionales de nuestros países y cómo las atienden nuestras universidades?", en: *Universidades*, México, Unión de Universidades de América Latina, n° 1920, 1965, p. 9.

9. Sobre Chile véase el número de estudiantes y graduados en las distintas carreras en: *Censo Universitario Latinoamericano. 1962-1965*, México, Unión de Universidades de América Latina, 1967, pp. 331, 337, 344, 345, 358, 362, 368, 369 y 375.

abogacía y 1.818 en notariado) y sólo 480 en la Facultad de Veterinaria y 810 en la de Humanidades y Ciencias.¹⁰

Las fallas son de todo orden. Las mayores deficiencias se dan cuando abunda lo que no se necesita y falta lo imprescindible. Otras veces la falla es muy sutil y una estadística general puede inducirnos a engaño. Es el caso de los médicos en nuestro país. En 1959 había 29.300 médicos, lo que equivalía a un médico por cada 730 habitantes, que es un buen índice. La cifra se reduce a 300 habitantes por médico en la Capital, pero se eleva a 3.000 en Santiago del Estero y a 3.300 en Formosa. En toda la provincia de Formosa había 52 médicos en 1954 y 62 en 1959.¹¹

A esta pésima distribución geográfica se agrega otra deficiencia que se refiere a las especialidades. Hay áreas médicas importantes que carecen de especialistas en vastas zonas del país y una falla de carácter nacional: no hay médicos dedicados a medicina social y preventiva.¹² Por otra parte, la especialización no obedece a ningún móvil social, sino al rendimiento económico. Rige el mercado de la oferta y la demanda, y el monto de los honorarios en lugar de la vocación y el deseo de atender el mayor número de enfermos.

Las estadísticas sobre las carreras que se cursan en un determinado país son, como señalamos, una radiografía de su estado de desarrollo. Pueden tomarse dos carreras cualesquiera que contrasten: Abogacía y Física, por ejemplo, y establecerse una relación casi matemática. El grado de desarrollo es inversamente proporcional al predominio de los abogados sobre los físicos. Esto puede mostrarse tanto en el espacio, comparando países de grado distinto de desarrollo, como en el tiempo, viendo lo que ocurre en un mismo país a medida que progresa.

10. Cf. *Censo Universitario* cit., p. 787.

11. Tomado de *Recursos humanos de nivel universitario y técnico en la República Argentina*, I, p. 180. Allí se ofrece el detalle de la distribución de médicos en todo el país durante los años 1954 y 1959.

12. Hasta 1958 no había ninguna Escuela de Salud Pública en todo el país. La que se fundó en esa fecha por mi iniciativa languidece hoy debido a la falta de sensibilidad social de las autoridades. En cambio, en otras partes de América Latina han adquirido notable desarrollo.

La relación entre las profesiones y el desarrollo parece innegable. Sería un error, sin embargo, creer que tal relación es unilateral y que estamos, por lo tanto, condenados a "producir" abogados en exceso hasta que elevemos nuestro nivel económico. Ni el subdesarrollo es una condena de la Divina Providencia ni la relación es unilateral. Podemos influir sobre el proceso aportando los científicos y técnicos que el medio requiere. En lugar de ser meros espectadores y dejar que la universidad refleje pasivamente lo que ocurre a su alrededor. Ésta debe transformarse en factor de aceleración.

La enorme desproporción entre lo que el país necesita y la universidad proporciona es el resultado de muchos factores. Uno de ellos es la irresponsabilidad de algunas autoridades universitarias. Tal irresponsabilidad se apoya en la insensibilidad para servir al pueblo que las sostiene.

El punto de partida de cualquier cambio radica, pues, en la toma de conciencia de esta responsabilidad insoslayable. El segundo paso es más bien técnico: qué profesionales necesita el país y cómo puede formarse ese personal.

El estudio de las necesidades de mano de obra especializada y el relevamiento de los existentes puede ser labor conjunta de todas las universidades del país, sea por sí mismas o en colaboración con reparticiones nacionales. No es fácil determinar con precisión las necesidades a cinco, diez o quince años, porque son muchos los factores que intervienen, pero basta con una aproximación, pues el desequilibrio es tan grande que cualquier estudio lo pondrá inmediatamente en evidencia. Como se trata de una investigación aplicada para orientar a las universidades acerca del mejor camino por seguir, no es imprescindible gran rigor científico.

La formación de los profesionales que requiere el medio tiene dos aspectos. El primero consiste en orientar a la juventud hacia las carreras con mayor sentido social sin menoscabar la libre elección. El segundo compete directamente a las facultades y departamentos llamados a formarlos. Nadie puede negar la importancia de los estudios tendientes a determinar las necesidades profesionales del país.

Hay momentos, sin embargo, en que la desproporción es tan manifiesta que exige medidas urgentes e inmediatas. Esa

situación es la que tuvo que afrontar el autor de esta obra al ser elegido rector de la Universidad de Buenos Aires en diciembre de 1957. Ese año, la Facultad de Derecho tenía 19.965 estudiantes; Agronomía y Veterinaria, 993 y Ciencias Exactas y Naturales 1.242.¹³

Durante el año 1958 se trabajó febrilmente para enmendar ésa y otras graves deficiencias. Se organizó el Departamento de Orientación Vocacional, fundado dos años antes y que tenía existencia precaria. Muy pronto el Departamento comenzó a atender consultas por millares y fue a los establecimientos de enseñanza media a orientar a los jóvenes que cursaban el último año. La orientación se daba principalmente sobre la base de la vocación del estudiante, las condiciones que posea para cursar una determinada carrera y las necesidades del país a los diez años.

Las becas fueron el otro factor de reorientación de una juventud que se hallaba totalmente desorientada y que proseguía la línea del menor esfuerzo por falta de estímulo patriótico y carencia de información. Por iniciativa del rector se crearon ese año cien becas para graduados y varios centenares para estudiantes, número que se duplicó al año siguiente. La remuneración de la beca estudiantil equivalía al sueldo de un maestro y permitía, por lo tanto, dedicarse íntegramente al estudio. La adjudicación de becas estuvo a cargo del Consejo Superior de la Universidad y se hizo por riguroso orden de mérito y necesidades. Se dio preferencia, como era natural, a las carreras de mayor significación nacional.

El tercer factor fue la fundación de nuevas carreras (economía, administración pública), el fortalecimiento de las existentes (matemática, física, geología, ingenierías especializadas) y de otras recientemente creadas (sociología, psicología, ciencias de la educación).

Además de estas medidas, el rector hizo un constante llamado a los estudiantes de la enseñanza media para que tomaran en consideración las necesidades del país. La respuesta fue magnífica. En octubre de 1958 se realizó el primer censo universitario

13. Fuente: *Estadística educativa. Comunicados para la prensa*, ed. cit., p. 45.

ue señaló la primera corrección del desequilibrio. Al año siguiente la inscripción en la Facultad de Derecho fue aun mejor: 9.005.¹⁴ La universidad no perdió a los 10.960 estudiantes que abandonaron Derecho, sino que los ganó el país. Fueron a fortalecer las carreras de mayor sentido social y que la nación requería con urgencia: Ciencias básicas, Ingenierías especializadas, Geología, Agronomía y Veterinaria, Economía, Sociología, Psicología, Ciencias de la Educación. La Facultad de Ingeniería por sí sola tuvo más estudiantes en 1959 que la de Derecho y comenzó a corregir el desequilibrio entre Ingeniería civil y las carreras especializadas.

Las medidas tomadas no afectarán en nada la plena libertad de los estudiantes para escoger lo que deseaban. Ellas no sólo influyeron en quienes ingresaban, sino también en los estudiantes de los primeros años de Abogacía, que pasaron a las carreras antes citadas. Sólo así pudo producirse una baja de más del 50% en dos años.

De ese modo se corrigió una desproporción injustificada y al mismo tiempo se aumentó el número de graduados de toda la universidad.

La gravedad del mal y las pérdidas anuales por inversiones indebidas justificaron plenamente las medidas tomadas y que dieron tan buenos resultados. Sin embargo, se debe actuar con cautela para no producir trastornos que afecten la vida normal de la universidad o introduzcan un factor de desorientación en la juventud.

No se debe, por ejemplo, crear nuevas facultades y cerrar otras sin haber realizado estudios previos sobre la mano de obra técnica de que se disponga y la que el país o la zona necesite a cinco, diez y quince años de plazo. Además de originar trastornos internos en la propia universidad, el cambio repentino de orientación puede incrementar el éxodo de científicos. La formación de un número superior a lo que el medio pueda utilizar fomenta la emigración de los recién graduados. Es lo que ocurrió en la India y en otros países de poco desarrollo industrial

que invirtieron fuertes sumas en formar científicos y no supieron ni pudieron aprovecharlos; en la actualidad están en los Estados Unidos y en Inglaterra.

Si bien hemos insistido en la necesidad de pasar de las carreras generales —como Ingeniería civil— a las especializadas, ello no es aconsejable en los países que no hayan alcanzado el mismo nivel. La flexibilidad de una formación general como la de ingeniero civil permite, en países de poco desarrollo, ajustarse más a las necesidades del medio que las carreras sumamente especializadas.

Por otra parte, hay que eliminar toda forma coercitiva, respetar la vocación y las aspiraciones de los estudiantes, aunque señalando la responsabilidad que les corresponde y las posibilidades de rendimiento de cada carrera. Es imprescindible que todas las universidades tengan un Departamento de Orientación Vocacional, técnicamente competente, y que haga labor de orientación en el último curso de los establecimientos de enseñanza media.

Predominan aún los estudiantes que eligen carrera con total irresponsabilidad, por razones irrelevantes o para satisfacer los deseos familiares. Desconocen las condiciones necesarias para la carrera escogida, no saben si reúnen las exigencias requeridas ni qué profesionales necesita el país. Este mal comienzo es el responsable de muchos fracasos.

4. Carreras de nivel medio

Hemos examinado los requerimientos profesionales de jerarquía superior, pero hay otras necesidades desatendidas, en particular en el nivel medio.

El proceso de industrialización y el rápido desarrollo de la tecnología han dado gran impulso a profesiones de mediana jerarquía. La salud pública, la educación, la industria, los medios de transporte y comunicación, la administración pública y privada, el proceso creciente de tecnificación del campo y otras actividades de no menor importancia requieren día a día un número mayor de técnicos de nivel medio.

14. Fuente: *Estadística educativa*, cit., p. 45.

A pesar de ello, nuestras universidades continúan ofreciendo una sola disyuntiva: graduado de una de las carreras tradicionales o nada. Quien no puede terminar una carrera de cinco o seis años, aunque se quede en la última etapa, no es nada. Muchas veces su condición adquiere un signo negativo: es un fracasado, un resentido.

Ser doctor o analfabeto es una polarización que revela subdesarrollo cultural. También indica falta de desarrollo económico-social y corresponde a comunidades atrasadas donde sólo existen la clase alta y la baja. El proceso general del mundo tiende a llenar este vacío intermedio; la expansión de la clase media es el signo de nuestro tiempo, y el índice para medir el grado de desarrollo de un pueblo.

También podría medirse por la amplitud de las carreras menores. Veamos algunos casos. La relación ingeniero-técnico medio es de 1:6 en los Estados Unidos y la Unión Soviética, de 1:3 en nuestro país y de 1:1 en la mayoría de los de América Latina. Lo mismo ocurre en otras profesiones. La relación médico-enfermera es muy baja en nuestros países. Si se observan las carreras que se cursan en nuestras universidades se advierte la misma falla. En la del Uruguay, el 19,5% estudia medicina y sólo el 0,4% enfermería.

No sólo es grave el bajo porcentaje de graduados de carreras cortas, sino el hecho de haber disminuido en la última década. En la Argentina ingresaron, en 1953, 33.779 alumnos en las "carreras básicas" de cuatro a siete años de duración, y 3.272 en las "carreras cortas" de uno a cuatro años. En la siguiente década ingresaron 34.604 en las primeras y 2.891 en las segundas. La diferencia se advierte aun más si se repara en los graduados. En 1953 se graduaron 4.509 en "carreras básicas" y 711 en "carreras cortas". A los diez años se duplicó el número en las primeras (8.247) y se mantuvo en las segundas (783).¹⁵ Por otra parte, debe recordarse que entre las carreras cortas se incluye a los procuradores, notarios, etc., que poco tienen que ver con el desarrollo del país.

La ausencia de técnicos de nivel medio es alarmante porque aún perdura entre nosotros el bachillerato tradicional y los alumnos de enseñanza media técnica y agropecuaria no llegan al 10%. De modo que tampoco se forman en cantidad suficiente los técnicos de nivel inferior.

No es necesario insistir con la estadística; el hecho es bien conocido. También se sabe que se debe reparar, pues el desarrollo va acompañado de un proceso creciente de tecnificación que exige diversidad de especialidades y niveles.

Un equipo de trabajo es como un ejército con diversos rangos técnicos. Cada cual tiene su función y debe saber cumplirla; una falla en cualquier nivel trastorna la labor de todo el equipo y disminuye su eficiencia. En América Latina hay actividades que dan la impresión de ejércitos formados exclusivamente por soldados y generales. En efecto, el nivel medio es muy escaso. Casi siempre se forma por ascenso desde los niveles inferiores, con personas que no tienen la preparación técnica ni la responsabilidad necesarias.

Diversos factores han estimulado la necesidad de técnicos en este nivel. En primer lugar el desarrollo de la ciencia y la tecnología que requiere diversidad de especialidades y jerarquías. A su vez, la complejidad creciente de los procesos de producción y de los problemas económicos, sociales, sanitarios y administrativos exige un tratamiento técnico. Con éste ingresa la diversificación en el doble aspecto señalado.

Un tercer factor se refiere a la democratización de la enseñanza. A medida que ésta deja de ser un privilegio, la universidad recibe a las capas de menor ingreso y se expanden las carreras. Dentro de este fenómeno se debe incluir el ingreso en masa de la mujer, que favorece la ampliación de la gama de niveles.

No se puede poner en duda la necesidad de intensificar la formación de técnicos de nivel medio pues lo exige el desarrollo de nuestros países. Pero hay otro hecho importante: la falta de matices y etapas es responsable de varios males universitarios. El principal se refiere a la deserción. Si hay únicamente carreras muy largas, aumentan las posibilidades de que muchos se queden en el camino. Como veremos, ésta no es la

15. Fuente: Conade, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, Buenos Aires, 1968, pp. 188-189.

causa mayor de la deserción, pero es factor que debe tomarse en cuenta.

Nuestras universidades no han atendido esta necesidad creciente. Las únicas carreras cortas son las de procurador y notario. En algunas instituciones existe la de agrimensor y comienza la de enfermera y otros servicios auxiliares de la medicina.

Tomemos un caso a modo de ejemplo. Nuestro país y otros que han superado etapas del subdesarrollo cultural tienen exceso de maestros primarios, al menos en los centros de mayor población. A su vez, carecen de maestros especializados en jardines de infantes y escuelas diferenciales, para mencionar dos casos. Sin pasar bruscamente de la actual formación media a la superior para todos los maestros, ¿por qué no iniciar carreras universitarias de nivel medio para formar los de este tipo? Su necesidad es patente. En la Argentina el número de alumnos de jardines de infantes pasó de 63.314, en 1952, a 176.604 en 1968. Es natural que siga aumentando en el futuro y que la enseñanza preescolar no sea privilegio de ciertas clases sino que se extienda a las de menor ingreso. Ahí la necesidad es más grande porque la madre trabaja con horarios extensos y, a su vez, es donde se requiere compensar el medio muchas veces antieducativo. Lo mismo ocurre con las escuelas diferenciales; fácil es prever su crecimiento.

La necesidad de que se establezcan estas carreras es evidente. Si corresponden al nivel universitario, la responsabilidad de la institución será insoslayable. No se trata tan sólo de atender una demanda sino que ello puede servir para solucionar otros problemas que enfrenta la universidad.

Uno de ellos es el incremento excesivo de los estudiantes. Como vimos, no todos los que ingresan están en condiciones de proseguir estudios de elevada jerarquía. Porque les apremia el tiempo o por su escasa preparación, miles de jóvenes no pueden concluir una carrera de cinco o seis años. En muchos casos se puede predecir desde el comienzo que jamás llegarán al final. ¿Por qué no inducirlos a obtener un grado de nivel medio que les permita ejercer una profesión? Al mismo tiempo, esto evitaría la sensación de fracaso de quien comienza algo y no lo logra terminar. Los que abandonan una carrera se convierten

en frustrados, cuando no en resentidos. Esta *capitis deminutio* los acompaña durante toda la vida y el resentimiento puede convertirse en agresividad social. Muy distinta sería su actitud si terminaran una carrera, aunque fuera más modesta.

Quienes emprenden estudios menores no están condenados a quedarse ahí; se debe mantener abierta la posibilidad de proseguirlos. Éste es un punto fundamental: las carreras cortas tienen que constituir una ayuda y no una limitación. La universidad no puede admitir barreras de ninguna índole; la capacidad y la dedicación son los únicos criterios aceptables. A cada cual según sus méritos.

Se debe reparar en una consecuencia de carácter social. Hay muchas profesiones técnicas que por su índole, en nuestra América, aún no merecen la debida consideración. El caso más evidente es el de las enfermeras. Si esta carrera tiene carácter universitario y para su ingreso se exige la terminación de la enseñanza media, es evidente que el menosprecio profesional desaparecerá, como ocurrió en Europa y Norteamérica. En este caso, la ventaja es triple: se forma personal técnico imprescindible, se ofrece una salida a quien no puede proseguir una carrera de seis años y se eleva a la jerarquía que corresponde una noble profesión de gran significado social. Lo dicho sobre las enfermeras se puede aplicar a muchas otras profesiones que, por su índole técnica, tienen carácter universitario.

Nuestras instituciones superiores no rebajan su jerarquía al atender estas necesidades del país, sino que la elevan porque cumplen así con una gran misión: la misión social.

5. ¿Cuáles son las necesidades del país?

Cuando nos preguntamos qué profesionales debe formar la universidad, la respuesta fue inmediata: los que el país necesita. Pero tan pronto nos proponemos averiguar qué necesita el país tropezamos con serias dificultades. Éstas son de tres tipos: la primera es de orden metodológico: cómo determinarlas. La segunda de tipo sociológico: necesidades reales y artificiales creadas por la propaganda. Y la tercera es semántica: qué quiere

decir "necesidad". Haremos un análisis, aunque breve, de estas cuestiones para que se adviertan las dificultades que encierra un estudio a fondo de los problemas universitarios.

¿Cómo podemos determinar las necesidades del país? Sin entrar en complicaciones de orden metodológico, cabe recordar que no se trata de necesidades a corto plazo. La universidad se tiene que anticipar a ellas en diez o quince años, pues sus graduados no entrarán en pleno ejercicio de la profesión sino dentro de un lapso relativamente amplio.

Se puede partir, se dirá, de las necesidades actuales y del pasado. Desde luego, éste es el punto obligado de partida, pero en nuestros países los datos que permiten la proyección no son siempre seguros. Por otra parte, la heterogeneidad de criterios de los censos realizados también perturba la labor proyectiva.

Es evidente que las necesidades actuales se pueden alterar por razones muy diversas, especialmente en países precisados de un cambio de estructuras como sucede con los nuestros. En los más estabilizados, económica y políticamente, es más fácil predecir las necesidades futuras por medio de la proyección estadística. Pero en el nuestro la proyección está interferida por la posibilidad de cambios drásticos y la introducción de factores imprevisibles. Si se prosigue con la política actual o se efectúa un cambio brusco, las necesidades profesionales serán distintas.

A esto se agrega otra dificultad, pues las necesidades potenciales no sólo dependen de la política nacional sino de lo que ocurre en la misma universidad. Si ella cree que su misión consiste en fortalecer la situación actual —el *statu quo*— la predicción de futuros profesionales es más fácil. Por el contrario, si cree que debe convertirse en un factor de cambio radical de la sociedad, la proyección se complica. No formará los profesionales que se necesitan actualmente, sino los que se requerirán para acelerar el proceso de cambio y satisfacer las nuevas necesidades.

Pongamos un ejemplo sencillo. Si la política nacional se orienta a fortalecer la producción agrícola-ganadera, es evidente que las necesidades profesionales serán distintas a si se lanza abiertamente en favor del desarrollo industrial. A su vez, dentro de ésta, los profesionales variarán según el tipo de industria que se anhela fortalecer. Pero no se trata de una decisión restringida al

gobierno nacional. La universidad también juega su papel. Hay industrias que no se pueden desarrollar si no cuentan con el personal idóneo y sería vana la decisión del gobierno de emprender una política que fracasará por carencia de personal competente. La universidad puede y debe anticiparse al cambio en la dirección del progreso y desarrollo más conveniente para el país.

Pasemos a la segunda dificultad que nos revela un breve examen sociológico.

En una sociedad de consumo como la nuestra, la producción está regulada por la demanda. Pero con frecuencia la demanda es artificial. Los órganos de propaganda se encargan de convencer al consumidor, por medios y técnicas muy variados, que "necesita" tal o cual producto. No se trata de una necesidad real, sino creada artificialmente. La importancia que tiene la propaganda en la vida de hoy lo revelan las cifras astronómicas que en ella gastan las industrias.

El automóvil es un ejemplo típico. ¿Necesitan realmente un auto todas las personas que lo poseen? Evidentemente no. Es un medio de transporte, pero ése no es el factor principal de la compra. En muchos casos se adquiere por razones de prestigio social, ostentación, vanidad personal o profesional. Cuando se compra un automóvil, se adquiere *status* social. A su vez, las distintas marcas y modelos revelan la diferencia de *status*. Con el aumento del número de autos, el tránsito de las grandes ciudades se torna imposible. A todas las incomodidades del manejo se agregan las dificultades y gastos de estacionamiento. Todo ello se soluciona con un buen servicio de transporte público. Sin embargo, la gente prefiere el auto propio. Tal preferencia es el resultado de un proceso psicosocial, alentado por la propaganda de los fabricantes de automóviles.

Estas grandes empresas no sólo usan la propaganda para crear artificialmente una necesidad, sino que echan mano de otros recursos. En la ciudad de Los Ángeles hay un automóvil por persona adulta. Los fabricantes han logrado, persuadiendo a las autoridades, con procedimientos que el lector imaginará, reducir al mínimo el servicio de transporte público. En más de la mitad de la ciudad de Los Ángeles, no existe este servicio.

Surge, entonces, la "necesidad" de un auto y hay que adquirirlo. ¿Se trata de una necesidad real? Lo es cuando uno la enfrenta individualmente, pues la alternativa es comprar un auto o quedarse encerrado en casa. Pero es claro que esa "necesidad" fue creada artificialmente. Un cambio de política la eliminaría por completo.

¿Necesitamos los argentinos todos los autos que se producen? ¿Se trata de una necesidad real o el país debe desoír esa demanda ficticia y fabricar los camiones y tractores que se requieren para las labores de la ciudad y el campo?

Es ocioso señalar otros aspectos de creación artificial de "necesidades" que responden a un sistema económico sin sentido social. Las necesidades artificiales crecen día a día como resultado del perfeccionamiento de la propaganda y la promoción de ventas.

¿Qué actitud debe adoptar la universidad frente a esta situación? ¿Incorporarse al mercado donde la producción depende de la demanda o tratar de reorientarla por los cauces correspondientes a las necesidades reales del país?

Por último, cabe señalar que las necesidades son distintas en la sociedad capitalista y en la socialista. Y dentro de la primera, las necesidades —reales o ficticias— varían según el grado de desarrollo. No son, por cierto, similares en toda América Latina. Las nuestras difieren de las de Honduras, por ejemplo. Y aun dentro de nuestro territorio, y en los demás países con variabilidad de zonas y problemas, las necesidades varían de un lugar a otro. También dependen del conjunto de valores predominantes en una sociedad. El pueblo norteamericano, por ejemplo, con su mentalidad *gadget*, se orienta hacia valores instrumentales en menosprecio de otros de mayor jerarquía.

Es menester un estudio muy detenido de la realidad socioeconómico-cultural y de las etapas imprescindibles para promover su progreso, antes de señalar las necesidades de un país. Por otra parte, ellas varían con el tiempo y a cada etapa del proceso le corresponden necesidades distintas. Hay que estar, pues, alerta ante la tentación de generalizar o introducir en nuestros países "necesidades" que responden a otros valores y estructuras socioculturales.

La tercera dificultad es de orden semántico: ¿qué quiere decir "necesidad"? Se trata de un término equívoco. Sin entrar en un examen semántico a fondo, conviene tomar conciencia de su ambigüedad para evitar caer en confusiones.

Hay palabras que tienen una función descriptiva, como "azul", y otras prescriptiva o valorativa, como "bueno". El equívoco deriva de que "necesidad" tiene la apariencia de un término descriptivo cuando desempeña, con frecuencia, una función prescriptiva. En efecto, parece descriptivo porque uno necesita lo que no tiene. Necesito una máquina de escribir porque no tengo una; éste es un hecho y el término parece describir lo que ocurre. Pero ello es aparente, pues tampoco tengo un helicóptero y, sin embargo, no lo necesito. La necesidad supone una intención o propósito que se apoya en un valor. Hay muchas personas que carecen de máquinas de escribir y que no las necesitan porque no tienen intención de usarlas. En otras palabras, la necesidad supone carencia, pero no toda carencia implica la necesidad.

Cuando decimos que nuestro país necesita más ingenieros que abogados, no describimos ningún hecho sino que prescribimos un modo de conducta que supone una preferencia o un objetivo. Creemos, por ejemplo, que es conveniente que el país desarrolle sus industrias y, para ello, los ingenieros son más útiles que los abogados. El hecho desnudo es que hay un número determinado de ingenieros y de abogados. La cifra por sí misma nada nos dice; adquiere sentido en función de un propósito.

El carácter ocultamente prescriptivo de "necesidad" engañó a muchos que pretendieron señalar las necesidades del país como si se tratara de hechos similares a su extensión o número de habitantes. Desde luego, la prescripción no es arbitraria: se apoya en un hecho. Sin embargo, para tener sentido, éste requiere que se postule un objetivo. Muchas veces no se lo enuncia porque está sobreentendido. Por otra parte, como "necesidad" tiene un trasfondo prescriptivo, supone un juicio hipotético; la condición está dada por el propósito enunciado o implícito. Si afirmo que el país necesita más ingenieros químicos, puedo equivocarme porque es errado el propósito que tengo de alentar el desarrollo de la industria química o porque los ingenieros químicos

no constituyen un medio adecuado para lograrlo. En el primer caso cometo un error referente al fin; en el segundo, en cuanto al medio de alcanzarlo.

Las "necesidades" del país dependen, pues, de los objetivos que se postulen. De ahí que una medida académica —apoyar ciertas carreras y no otras— puede reflejar un ideal de sociedad.

Tanto el análisis semántico como las observaciones referentes a las dificultades metodológicas y sociológicas tienen como propósito llamar la atención del lector sobre la complejidad de los problemas que debemos enfrentar. El lenguaje nos engaña con su ambigüedad y también nos engaña la propaganda comercial y política, haciéndonos creer, muchas veces, que necesitamos lo que a ellos les conviene que necesitemos. Quien no tiene conciencia de la doble faz de algunos términos puede afirmar algo que no desea sostener. En este caso, como en tantos otros, el esclarecimiento conceptual y terminológico ayuda a evitar la ambigüedad e impedir el engaño.

6. La formación profesional y el problema del ingreso

Qué profesionales debe formar la universidad es el primer punto básico que enfrentamos. El segundo, de tanta importancia como el anterior, es *cómo* formarlos. De nada vale que se gradúen los profesionales que el país necesita si no pueden resolver los problemas que enfrentan. La exigencia es doble: capacidad y necesidad. Pasemos, pues, a examinar las cuestiones referentes a la buena formación de profesionales.

La responsabilidad universitaria comienza en el ingreso. El éxito o el fracaso dependen de la aptitud y capacidad de los aspirantes para proseguir la carrera que escogieron. Una decisión inicial equivocada significa pérdida de tiempo, deserción, dificultades en los estudios, despilfarro de energías y recursos. De ahí que se deba prestar especial atención al ingreso para bien del estudiante, la universidad y la sociedad.

Hay que despojar al problema de las intenciones limitacionistas que han originado explicables protestas juveniles y del velo emocional que lo circunda e impide un análisis objetivo. Es evidente

que en muchos casos se actuó y juzgó sin la debida información y con apresuramiento. Las autoridades universitarias improvisan sistemas y las deficiencias dan motivo a lógicas sospechas y a reacciones violentas de quienes aspiran legítimamente a proseguir estudios superiores. Es necesario, por lo tanto, hacer un análisis de las ventajas y desventajas de los sistemas empleados en el mundo e indicar cuál es el que se ajusta más a nuestra realidad.

El problema adquiere especial significado en la mayoría de nuestros países debido a la deficiencia de la enseñanza media que, en la mayoría de los casos, no habilita para proseguir estudios superiores ni capacita para decidir acerca de la propia vocación.

Antes de iniciar el análisis de esta espinosa cuestión, es menester examinar una serie de problemas que generalmente se pasan por alto. Por razones de claridad quizá sea conveniente reducirlos a alternativas y valorar las ventajas e inconvenientes que presentan.

La primera alternativa es clara: ¿debe admitir la universidad a todos los graduados de la enseñanza media o establecer algún sistema de selección? Si se adopta el primer criterio se presentan dos problemas: uno referente a la cantidad y otro a la calidad. El número de aspirantes crece día a día. El fenómeno no es exclusivo de América Latina; tiene dimensión mundial. Creo que ofrece un elemento positivo pues revela el constante aumento de aspiraciones educativas. El Estado debe esforzarse por atenderlas, especialmente cuando se necesitan más científicos, profesionales y técnicos de nivel superior.

Estas consideraciones se refieren a un objetivo a largo plazo. Pero la cuestión se presenta a las universidades en forma urgente e imperiosa. ¿Qué hacer frente a una demanda que desborda las posibilidades de atención adecuada? No está en sus manos resolver el problema que es de orden nacional y en cambio deben tomar una decisión que afecta la vida universitaria y la de miles de jóvenes. La universidad no puede comprometerse a realizar lo que sabe por anticipado que no podrá hacer como corresponde.

A las dificultades de orden numérico se agregan las de carácter cualitativo: la deficiente enseñanza media no habilita para

proseguir estudios superiores. De nuevo, ni la universidad ni los jóvenes son culpables de ello. Pero el hecho desnudo es que la institución sabe que un elevado porcentaje de alumnos no están en condiciones de ingresar. Permitir que lo hagan es un acto irresponsable. A los jóvenes les crea una ilusión que no podrán satisfacer. El fracaso implica pérdida de tiempo, energías y dinero, sin contar las deprimentes sensaciones de frustración y los resentimientos que origina y que podrían ahorrarse con un buen curso de capacitación.

Una de las consecuencias graves es la deserción, especialmente en los dos primeros años. Ésta tiene causas muy diversas; una es la falta de preparación para proseguir los estudios. No se trata de una incapacidad innata e insanable, pero perturba igualmente el desarrollo de los estudios. Queda descartada, desde luego, la posibilidad de rebajar los niveles de enseñanza; lo que cabe es ayudar a los jóvenes a hacer el esfuerzo. Pero mientras ello no ocurra, parece evidente que no corresponde admitir a quienes carezcan de la capacidad imprescindible. Entiéndase bien, no se trata de carecer de una información que se cree deben tener los graduados de enseñanza media, sino de la capacidad para adquirir nuevos conocimientos al nivel que se imparten en la universidad. Un ejemplo claro es el conocimiento matemático que se requiere para cursar Ingeniería o Física.

Tanto las dificultades de orden cuantitativo como las de orden cualitativo muestran la necesidad de que se tomen medidas para ayudar a los jóvenes a aprovechar la enseñanza, disminuir los fracasos y deserciones y permitir la utilización racional del personal docente, aulas, laboratorios y bibliotecas.

No cabe un análisis a fondo de los motivos que han tenido las autoridades para adoptar una u otra de las alternativas señaladas.

Es evidente que en el pasado se permitió el acceso a la universidad de todos los graduados por motivos muy distintos. Unos lo hicieron por razones demagógicas, otros por temor a la reacción estudiantil o a la opinión pública o, sencillamente, para evitar conflictos. También hay diversos motivos entre quienes desean implantar una forma de selección. Algunas mentes reaccionarias aspiran a establecer, aunque en forma oculta, el *numerus*

clausus y otras, en cambio, lo hacen por razones de orden pedagógico e institucional.

Junto a estos motivos hay algunas razones en favor del libre ingreso de los graduados de enseñanza media. Es preferible, aducen algunos, que la selección se haga durante el curso de la carrera y hablan de una "selección natural" que produce, desgraciadamente, gran mortalidad académica que podría aminorarse. Se piensa, también, que el libre ingreso es una medida democrática, pues entran todos los graduados. Por último, se sostiene que es contradictorio que el Estado otorgue oficialmente el título de bachiller —que sólo sirve para ingresar en la universidad— y que el mismo Estado ponga luego una valla a las legítimas aspiraciones de los bachilleres.

El análisis que sigue parte del supuesto de que se establezca un procedimiento de buena fe, inspirado en el bien del estudiante, la universidad y el país.

Si se adopta la alternativa que sugerimos, es necesario aclarar qué se propone la universidad al establecer un sistema de selección. Las principales posibilidades son:

- a) resolver un problema circunstancial de opinión pública, presión de los profesores o de los estudiantes;
- b) limitar la entrada de alumnos porque el número es superior a las posibilidades de la institución o porque se quiere reducir la cantidad de graduados;
- c) disminuir las posibilidades de fracaso y deserción y hacer uso debido de las instalaciones y del personal docente de que dispone la universidad.

Parece claro que corresponde rechazar las alternativas a) y b). Hemos hablado de "algún sistema de selección"; hay que precisar su índole, pues existe gran diversidad y puede haber alguno que no justifique la medida al producir más inconvenientes que ventajas.

El tipo habitual de selección es el *examen de ingreso común*. Desde luego, este sistema no corrige las deficiencias sino que permite saber, en el mejor de los casos, quiénes reúnen las condiciones requeridas para ingresar. Ésa no es su mayor falla;

lo grave es que tales exámenes son, por lo general, pruebas de información. Y no es la información, sino la capacidad lo que habilita para proseguir estudios superiores.

En este punto se cae en los errores que señalamos en el capítulo I sobre el saber, al equiparar el conocimiento con la información. El examen de ingreso no debe ser una rendición de cuentas de lo aprendido en la enseñanza media, sino un *test* que permita predecir las posibilidades del joven para proseguir su carrera con éxito.

Tal cual como se lo practica comúnmente, el examen de ingreso puede convertirse en una selección al revés. Como las exigencias son de tipo informativo, lo aprueban los memoristas, los dóciles que carecen de vocación y personalidad. Quedan fuera quienes tienen real capacidad, pero que se resisten a realizar un esfuerzo inútil y se rebelan frente a imposiciones injustificadas.

Defectos similares de este tipo de examen son las pruebas finales de la enseñanza secundaria que hay en algunos de nuestros países, en Italia y otras naciones europeas.

En 1967 el Congreso de Chile suprimió, con justa razón, los exámenes que debían aprobar los jóvenes al terminar la enseñanza secundaria para obtener el título de bachiller que, a su vez, no habilitaba para el ingreso directo en la universidad. Esfuerzos innecesarios de esta naturaleza debilitan las mentes juveniles produciendo *surmenages* y otros trastornos psicológicos. Su resultado pedagógico es nulo porque no sirven para determinar la capacidad de proseguir estudios superiores.

Si se trata de un examen de ingreso de tipo informativo, es preferible no tomar ninguna prueba; el perjuicio que produce es superior a las dudosas ventajas que ofrece.

En cambio se puede justificar el *examen de capacidad*. Su propósito es determinar el grado de probabilidad que tiene el estudiante de proseguir con éxito una carrera. Y evitar, por lo tanto, los males comunes: fracaso en los estudios, deserción, aplazos y demora exagerada en terminar la carrera.

El examen de ingreso debe tener las características que señalamos sobre los exámenes en general en el capítulo I. No se trata de medir el grado de conocimiento sino la capacidad; más aún, una

capacidad potencial, no actual. Un joven puede ignorar muchas cosas y, sin embargo, estar en excelentes condiciones para aprenderlas, mientras que otro que acumuló conocimientos de la índole más diversa puede carecer de capacidad para encarar cuestiones de nivel más elevado. Esta capacidad está constituida por cualidades innatas y otras adquiridas. Con su ambición enciclopédica, la enseñanza media desnaturaliza virtudes y exalta defectos. Debe recordarse que el espíritu crítico, la iniciativa, el sentido creador cuentan más que el poder de acumulación de datos. A esas condiciones habrá que agregar la capacidad de observar, relacionar, razonar con rigor, comprender situaciones nuevas, valorar con justeza y expresarse con claridad y precisión.

El examen de capacitación debe poner de manifiesto estas cualidades. Su redacción no es sencilla. Por otra parte, si se espera una respuesta creadora en lugar de una rutinaria, la pregunta no puede adolecer de aquel defecto sino incitar a un ejercicio creador.

Aun cuando el examen esté bien redactado y se cumplan las demás exigencias anotadas, no es suficiente por sí mismo. En primer lugar, porque es tan sólo una criba incapaz de determinar por qué fracasan quienes no lo aprueban. El hecho es importante pues en muchos casos pudo haber sido por fallas menores, reparables a corto plazo. Al no hacerlo, se perjudica al estudiante que enfrenta una negativa sin discriminación y al país, al que se le resta un posible profesional útil. La segunda limitación de estos exámenes es que se refieren a un solo aspecto de la personalidad: el intelectual. Los otros son dejados de lado, si bien pueden llegar a ser decisivos para determinar el posible fracaso o éxito del joven. Por otra parte, hay alumnos inteligentes que ven disminuida su capacidad intelectual por la tensión nerviosa de la prueba, especialmente si es el único factor que se toma en cuenta para decidir su ingreso.

Por estas razones, es conveniente complementar el examen con pruebas que se refieran a aspectos no intelectuales y que carezcan del valor de una decisión terminante. No han de servir de filtro, sino de orientación.

El examen de ingreso se toma a jóvenes que han decidido proseguir una carrera determinada y es una respuesta a esa

pretensión. Cualquier medida seria sobre el tema debe estar precedida por una labor de orientación, pues escoger una carrera no es tarea fácil, y se puede fracasar en el examen por haberla elegido mal.

Es evidente que la criba tradicional debe sustituirse por un mecanismo que atienda la totalidad de los problemas y ayude por igual al estudiante y a la universidad. Examinemos los aspectos de este mecanismo.

7. Recomendaciones sobre el ingreso

Si observamos lo que ocurre en las grandes universidades latinoamericanas, parece indudable que se debe adoptar algún procedimiento para encauzar y seleccionar a los futuros estudiantes.

La primera razón es el elevado número de aspirantes comparado con la capacidad de las instituciones. La Universidad de Buenos Aires tenía 19.976 alumnos en 1945. En diez años ascendió a 75.200 y en 1968 alcanzó los 97.832, a pesar de la fuerte baja en primer año debido a la implantación del examen de ingreso y los cursos de capacitación; de 77.714 descendió a 59.901 en 1958.¹⁶ El número total de alumnos de las universidades nacionales argentinas pasó de 137.673 en 1958 a 219.282 en 1967.¹⁷ Se tendrá una idea clara de la desproporción entre el número de aspirantes y las posibilidades de la enseñanza si se recuerda que llegaron a ingresar en la Facultad de Medicina más de 4.000 jóvenes. No es necesario un conocimiento técnico para advertir que la cifra no es abultada sino ridícula. Grandes Escuelas de Medicina de los Estados Unidos y otros países muy adelantados limitan la entrada a un máximo que oscila entre cincuenta y cien alumnos, según las comodidades de que dispongan.

16. Fuente: *Estadística educativa. Comunicados para la prensa*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación, Departamento de Estadística Educativa, 1969, p. 45.

17. Fuente: *La educación en cifras 1958-1967*, Buenos Aires, Ministerio de Cultura y Educación-Departamento de Estadística Educativa, 1969, p. 88.

Algo similar ocurre en los países socialistas, aunque el número es mayor. En las universidades de la Unión Soviética hay riguroso examen de ingreso para todas las carreras.

Hemos indicado lo que ocurre en la Universidad de Buenos Aires porque revela la monstruosa desproporción que se puede alcanzar entre el número de aspirantes y las posibilidades de la enseñanza. Hay otras universidades en América Latina donde la desproporción es similar. Aun dentro de nuestro propio país, la Universidad de La Plata muestra un desequilibrio parecido. La entrada masiva resulta asfixiante para la enseñanza.

El segundo factor es cualitativo: la deficiencia de nuestra enseñanza media. Salvo pocas excepciones, este ciclo es el más débil de la educación latinoamericana. Yerra en sus objetivos, métodos y contenidos. Es enciclopedista, memorista; la enseñanza se centra en un manual y no en el estudiante. Exige obediencia y disciplina y desalienta la iniciativa y el espíritu crítico. Tiene como propósito acumular conocimiento sin crear capacidad. La mayoría de los graduados de enseñanza media no están en condiciones de proseguir estudios superiores; tienen que olvidar, primero, lo que aprendieron y recibir luego un curso de capacitación. De lo contrario fracasarán o tendrán serias dificultades.

El tercer factor es la desorientación que tienen los jóvenes acerca de las carreras que pueden seguir. Desconocen sus condiciones personales, los requerimientos exigidos, e ignoran las necesidades del país.

Las deficiencias son tan grandes que cualquier medida que se adopte, aunque imperfecta, produce un efecto benéfico inmediato, como lo prueba la experiencia reiterada.

Según el ex rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, doctor Ignacio Chávez, antes de implantarse el examen de ingreso en 1962, el 50% de los estudiantes aprobaban los exámenes de primer año, el 10% fracasaba y el 40% abandonaba los estudios. Tres años después, el porcentaje era de 70, 10 y 20%, respectivamente.¹⁸

18. *Report of the Fourth General Conference of the International Association of Universities* (Tokio), París, I.A.U., 1966, p. 127.

En la Universidad de Buenos Aires ocurrió algo parecido. La adopción de los exámenes de ingreso, los cursos de capacitación y la ayuda que prestó a los jóvenes el Departamento de Orientación Vocacional a partir de 1958 hicieron disminuir notablemente el número de aplazados en los primeros cursos y elevaron, años más tarde, el de graduados.

No incluimos otros casos notables de nuestra América y de Europa para no fatigar al lector. A la elocuencia de las estadísticas hay que agregar la comprensión del fenómeno. Si un joven escoge arbitrariamente su carrera y carece de las condiciones necesarias para proseguirla y de la capacidad para los estudios superiores, su índice de probabilidades de éxito es bien reducido. Llama la atención, por el contrario, que los fracasos no sean mayores.

Con lo señalado resulta claro que es imprescindible encarar la situación con medidas adecuadas, pues el problema se agrava día a día y una actitud negligente o improvisada puede producir graves daños. Las medidas que se recomiendan a continuación no están inspiradas en el deseo de disminuir el número de estudiantes, sino en aumentar el de graduados, como siempre lo sostuvimos en el plano de la teoría y ejecutamos en el gobierno universitario. Todas tienden a ayudar a los jóvenes que tienen pleno derecho a proseguir estudios superiores y que son víctimas de un sistema educativo deficiente y de falta de plazas, por escasez de los presupuestos destinados a la educación superior.

Dejemos de lado, por el momento, los factores económico-sociales que son los responsables en un plano profundo, para circunscribirnos a los de orden educativo cuya reforma está más a nuestro alcance.

El conocimiento previo de los sistemas usados, de sus ventajas y desventajas, nos permite ahora recomendar un procedimiento que tome en consideración la experiencia recogida en el mundo y particularmente en nuestros países.

El primer punto que se debe aclarar es el propósito que tiene un sistema válido de selección: ayudar al estudiante a escoger una carrera adecuada a su capacidad. Esta razón ha de ser la guía real de la conducta y de las decisiones de las autoridades universitarias y no se la debe utilizar para ocultar otras intenciones.

El segundo punto es que la tarea se encomiende a expertos y no se deje en manos de gente improvisada. Se debe recordar, por otra parte, que *lo importante no es lo que sabe el joven sino lo que es capaz de aprender*. La bondad del examen de capacidad depende, pues, del tipo de preguntas y del modo de formularlas.

El propósito de cualquier sistema adecuado de selección es que ingresen en cada carrera los más aptos y que el país no pierda una contribución valiosa. Cuando el número de estudiantes supera cierto límite, el Estado debe crear nuevas universidades o subdividir las existentes para que todo aquel que sea capaz reciba la educación que corresponde. La *creación de nuevas universidades* plantea problemas complejos y sería un error lanzarse a fundarlas sin haber cumplido antes ciertos requisitos básicos. Los principales son los siguientes:

- a) planeamiento adecuado. No tomar como modelo la estructura de las instituciones actuales. Antes de crear una carrera, asegurarse de que responde a las necesidades de la zona;
- b) designación de un organizador que tenga experiencia nacional y extranjera sobre el funcionamiento de las universidades;
- c) formación anticipada del personal docente de los dos primeros años;
- d) designación de la mayoría del personal docente con dedicación exclusiva, y
- e) seguridad de que se contará con edificios, laboratorios, bibliotecas y demás elementos imprescindibles para el buen funcionamiento y de los fondos necesarios hasta completar la totalidad de los cursos.

Las tareas de organización requerirán, por lo menos, dos años de intensa labor.

Lo peor que puede ocurrir es fundar universidades por decreto, sin saber a qué necesidades responden, quiénes las organizarán y si se cuenta con personal docente idóneo. La improvisación guió las creaciones anteriores en la mayoría de nuestros países. La dolorosa experiencia del dinero malgastado y la falta de cumplimiento de los fines de la fundación deben servirnos para no reiterar el error.

Volvamos al problema del ingreso. Un proceso adecuado de selección tiene varias etapas. La primera es el planteamiento claro y preciso. Las habituales decisiones erradas tienen su punto de partida en un enfoque inicial equivocado. Los jóvenes se deciden en favor de una u otra profesión sin tener los datos y el asesoramiento imprescindibles. Influyen, por lo general, motivos irracionales conscientes e inconscientes, sin que falten los prejuicios y las valoraciones anticuadas o carentes de fundamento. La vanidad de padres y tíos, el supuesto prestigio social o el afán de enriquecerse torcieron más de una vocación y provocaron muchos fracasos. La verdad es que hay jóvenes que resisten estas motivaciones erradas sin saber a ciencia cierta, sin embargo, qué hechos, circunstancias y aptitudes deben tomarse en cuenta para elegir correctamente. Más aún, carecen del conocimiento elemental sobre las carreras que existen, el contenido y la finalidad de los estudios.

La necesidad de esta información parece obvia. Sin embargo, no siempre se suministra. Cuando asumí el cargo de rector de la Universidad de Buenos Aires en 1957, no había ninguna oficina que la diera. El joven debía recorrer las diez facultades en procura de los informes más elementales y, si realizaba este esfuerzo, se sentía muy pronto defraudado pues tampoco las facultades disponían de material informativo, salvo dos excepciones. El incipiente Departamento de Orientación Vocacional, fundado en 1956 y que aún no había logrado organizarse como tal, tampoco cumplía esa misión.¹⁹

Para que el joven esté en condiciones de tomar una decisión con fundamento debe tener idea clara de las exigencias de cada carrera, las aptitudes necesarias para lograr éxito en los estudios y en el ulterior ejercicio de la profesión. Saber, además, qué

profesionales de nivel universitario requiere la comunidad a cinco, diez y veinte años. Este último dato es medida prudente para que el joven conozca por anticipado qué probabilidades reales de empleo o ejercicio profesional tendrá al graduarse. Y pueda, al mismo tiempo, ser útil al país.

8. Departamento de Orientación Vocacional

Con este amplio esquema a la vista, corresponde que se haga el estudio de la personalidad, vocación y aptitudes del estudiante, ya que decidir la carrera que emprenderá no depende de los deseos y aspiraciones subjetivos, sino de lo que realmente puede emprender con éxito.

Se trata de un estudio técnico que debe estar a cargo de verdaderos expertos. Esto no significa que su pronóstico sea infalible y, menos aún, súbito e inmediato. Es un proceso en el que debe participar activamente el joven. Como la decisión última corre por su cuenta es natural que tenga toda la información requerida.

Por otra parte, no se trata de encontrar una vocación oculta que la técnica moderna haga aflorar. El análisis de los aspectos subjetivos del aspirante debe realizarse sobre el fondo socioeconómico cultural en que vive. Cualquier aislamiento de su medio puede torcer la decisión. No se tiene vocación o aptitudes para una u otra cosa en abstracto, sino dentro de un medio cultural concreto, y ella es una resultante de la interrelación con ese medio. Esto asume mucha importancia en las profesiones con sentido social.

En lo que se refiere estrictamente a la personalidad del joven, no se ha de reparar tan sólo en los aspectos intelectuales. En primer lugar, porque las profesiones no son un simple ejercicio intelectual y, en segundo término, porque el fracaso en los estudios se debe muchas veces a factores emotivos, volitivos y otros que nada tienen que ver con la inteligencia.

Existe ya una técnica bien elaborada de exploración de la personalidad total y de las aptitudes en particular. Si bien su aplicación no es mecánica ni sencilla, tampoco es un saber oculto

19. El censo de 1963 de la Universidad Nacional del Litoral revela que el 71% de la población estudiantil no recibió *ninguna clase* de asesoramiento para elegir la carrera que cursaba. Sólo el 3% lo obtuvo de un servicio de Orientación Vocacional, el 12,3% de los padres, el 3,8% de un profesor, el 2,9% de compañeros de estudio y el 6,2% de amigos personales. Tomado de *Censo Universitario, 1963. Informe Preliminar*, Santa Fe, Argentina, Universidad Nacional del Litoral, 1964, p. 34.

o misterioso. De ahí que sea fundamental que todas las universidades establezcan, en la medida de sus posibilidades, un Departamento de Orientación Vocacional.

Convencido de que la falta de información, consejo, exploración de la personalidad y guía adecuada eran responsables de la elevada deserción, de los aplazos reiterados, las frustraciones y los resentimientos de miles de jóvenes, presté especial atención al Departamento de Orientación Vocacional de la Universidad de Buenos Aires, que se había fundado nominalmente dos años antes. Su organización se inició en 1958 y terminó a comienzos de 1959; luego hubo una reestructuración parcial en 1961 al crearse cinco secciones: información, entrevistas, examen psicológico, relaciones y publicaciones, e investigación.

Muy pronto se advirtió que satisfacía una necesidad real, pues la demanda fue extraordinaria. Miles de estudiantes acudían al Departamento para asesorarse e informarse. Además de la tarea directa de orientación por medio de tests psicológicos y de entrevistas, el Departamento prestó gran ayuda a jóvenes y padres. Publicó una *Guía del estudiante* que muy pronto superó los cien mil ejemplares, usó la radio y la prensa para divulgar información y nociones útiles y llegó hasta los establecimientos de enseñanza media para extender su ayuda a los jóvenes que cursaban el último año de la carrera. Su efecto benéfico se sintió dos años después al disminuir las deserciones y los fracasos, y al obtenerse mayor rendimiento en los cursos de los primeros años.

La acción del Departamento no se limitó a atender a los aspirantes al ingreso; prestó gran ayuda a quienes habían errado su carrera y necesitaban asesoramiento técnico para reorientarse. Miles de jóvenes mejoraron, por su intermedio, la primitiva elección.

La tarea se complementó con una labor eficaz sobre las causas de la deserción y los fracasos y la puesta en marcha de nuevas técnicas de investigación psicológica. El Departamento tuvo que luchar con dificultades de diversa índole, como lo indicó su directora años después. "Cuando se creó el Departamento de Orientación Vocacional en la Universidad de Buenos Aires no había ningún otro centro en la Argentina ni

en Sudamérica que pudiera servir de modelo para sus fines. Todas las experiencias anteriores en orientación vocacional o profesional en nuestro país eran muy precarias y con enfoques más limitados. La carrera de Psicología recién se había creado. No' existían especialistas formados con larga experiencia para dar solución rápida al problema de la selección del personal técnico. Para ayudar al joven en el conocimiento de su personalidad no existían pruebas psicométricas para el estudio de sus aptitudes, rendimiento académico, intereses, inteligencia o actitudes, ni métodos proyectivos para facilitar un diagnóstico psicológico, ajustados con baremos locales. Para orientar al joven respecto del conocimiento del ambiente social y cultural no existía información profesional para ninguno de los niveles educativos en forma sistematizada, ni siquiera en cuanto a las posibilidades de estudio en la Universidad de Buenos Aires. El adolescente que egresaba de los colegios secundarios debía iniciar una peregrinación individual por los distintos centros de enseñanza superior, oficinas administrativas de las facultades, departamentos, institutos, etc., en donde sólo hallaba los fríos planes de estudios sin ordenación, y sin la posibilidad de vislumbrar a través de ellos cuál era la vida de los profesionales, las perspectivas de las diversas carreras, las tareas que se deben cumplir en las distintas disciplinas, etc. En este fatigoso deambular no es difícil imaginar que la elección en la mayoría de los casos se hiciera prácticamente a ciegas por influencia de tipo inconsciente y actitudes prejuiciosas, fruto de ideas estereotipadas y originadas en la ignorancia. Frente a esta orfandad, el joven se solía sentir perdido. No tenía dónde acudir para que alguien capacitado escuchara sus dudas y atendiera sus dificultades en uno de los momentos más cruciales de su vida cuando debía plasmar su futuro como profesional satisfecho y en última instancia como ciudadano eficiente."²⁰

Esa experiencia positiva y otras de mayor envergadura que observé en el extranjero me permiten aconsejar la creación de

20. Nuria Cortada de Kohan, "Orientación vocacional", en: *Revista de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, enero-marzo de 1963, p. 124.

un departamento de ese tipo en todas las universidades. Desde luego, lo más conveniente sería que se fundara un organismo nacional para atender las necesidades de todas las universidades del país. Es muy importante ofrecer las mayores facilidades de orden físico y psicológico a los aspirantes al ingreso para que no se abstengan de hacer la consulta por las molestias que pudieran ocasionarles. El ideal sería que todo establecimiento importante de enseñanza media tuviera un pequeño centro de orientación para atender el trabajo de rutina y derivar al organismo central los casos más complejos. La relación personal frecuente en el propio establecimiento facilita la tarea y el joven está dispuesto a hablar con franqueza. Así, la orientación puede convertirse, como corresponde, en un verdadero proceso y no ser el resultado de una consulta esporádica.

Un departamento o centro de orientación vocacional dependiente de la universidad debe tener las siguientes funciones:

- a) informar sobre las carreras que se ofrecen y sus requisitos. Esto puede suministrarse por medio de guías, informes en los diarios y demás elementos de comunicación de masas;
- b) asesorar a los jóvenes que desean ingresar sea en el propio centro o en los establecimientos de enseñanza media;
- c) asesorar a los estudiantes que cursan una carrera y tienen dudas sobre el acierto de la elección, y a los que fracasan o han desertado;
- d) asesorar técnicamente a los cursos de ingreso y a las comisiones redactoras de los exámenes de capacidad;
- e) investigar las causas de fracasos y deserciones y proponer remedios para aliviarlas;
- f) ofrecer seminarios para profesores de enseñanza media;
- g) formar al personal técnico en las diversas especialidades para reforzar el del propio centro y atender las necesidades de afuera;
- h) divulgar los beneficios de la orientación vocacional y estimular la creación de centros similares;
- i) estudiar con otros organismos las necesidades de mano de obra y profesional de nivel universitario que tenga el país. Divulgar los resultados para corregir deficiencias y estimular

a los jóvenes a proseguir carreras que respondan a necesidades reales;

- j) realizar investigaciones tendientes a perfeccionar métodos y técnicas de exploración de la personalidad y de orientación vocacional.

Hemos insistido en el tema porque es un aspecto que se descuida en nuestros países. Se pretende resolver el complejo problema del acceso a la universidad por medio de exámenes rutinarios de ingreso, donde la criba no corresponde a ningún criterio pedagógico y sin advertir que el joven, al llegar al ingreso, ya recorrió a ciegas la mitad del camino.

9. Cursos de capacitación

Como el Departamento desempeña funciones de asesoramiento, es el joven quien decidirá en última instancia la carrera que desee seguir. Cuando lo haga se le deben presentar dos oportunidades: seguir el curso de capacitación o tomar un examen de capacidad.

Debido a las deficiencias de la enseñanza media, es probable que la mayoría de los aspirantes necesiten los cursos de capacitación. Éste es un momento muy importante para su futuro. Hay que ofrecerles un cambio radical de actitud que haga olvidar los malos ratos pasados en la enseñanza media, permita despojarse de los hábitos equivocados de estudio y muestre el sentido creador de las ciencias y las humanidades.

Mucho se ha hablado de la falta de articulación entre los tres ciclos. El niño que ingresa al Colegio Nacional se siente perdido al cambiar repentinamente de una maestra maternal y cariñosa a ocho profesores de aspecto autoritario, además de otros factores también traumáticos. Aunque por razones distintas, el cambio es más violento al pasar de la enseñanza media a la universitaria. Durante cinco años, el estudiante soportó un régimen de disciplina rígida, con asignaciones de estudio bien precisas, pruebas frecuentes, formar fila para entrar y salir, y otras prácticas anticuadas y deplorables de nuestra enseñanza.

De pronto desaparecen todas las restricciones. Además de caducar las normas rígidas, se encuentra sin ninguna obligación, al menos a corto plazo. Va a clase si quiere, estudia si se le antoja y da examen cuando se le ocurre. Esta repentina libertad lo desorienta pues carece de la madurez necesaria para usarla con la responsabilidad que corresponde. De ahí tantos fracasos en los primeros años.

El curso de capacitación puede servir para crearle esa madurez. Como se trata de estudios que él mismo escogió, se parte de un interés inicial que permite encauzar la actividad sin imponer restricciones. Servirá igualmente para enseñar a estudiar por cuenta propia, a usar libros en consulta, trabajar en laboratorios y talleres, y hacerlo en equipo, bajo la dirección de ayudantes.

Es imprescindible otorgar a estos cursos una atención especial. Los errores que se cometan perjudicarán a los estudiantes y a los profesores de los dos primeros años.

Según el caso, toda universidad o facultad debe tener un organismo dedicado exclusivamente a la organización de los cursos, valoración de los ya impartidos, de los tipos de exámenes tomados y sus resultados y del perfeccionamiento de los métodos de enseñanza. Hará también un estudio comparativo de quienes hayan tomado el curso y de los que ingresaron directamente, de las necesidades que requieren aquéllos y las dificultades que enfrentaron éstos en los primeros años. El Departamento de Cursos de Capacitación trabajará relacionado con el de Orientación Vocacional y tendrá a su cargo tomar exámenes de ingreso. Hay que evitar la práctica común de confiar íntegramente los cursos de capacitación a profesores de las materias comunes. Aquéllos exigen personal permanente bajo la dirección de un director y con profesores de los distintos niveles. Desempeñarán un papel muy importante los ayudantes, pues son quienes están en relación directa con los jóvenes. Los cursos serán cuatrimestrales; sólo en casos de excepción y previo estudio de la necesidad real se extenderán a un año. Los estudiantes del último curso de enseñanza media que demuestren condiciones excepcionales podrán tomarlo el segundo cuatrimestre. El personal ha de ser estable y con tareas permanentes durante todo el año.

Los cursos serán tres y de tipo intensivo, con clases teóricas y prácticas. Se referirán a la carrera escogida; los de cultura general y de idiomas extranjeros se impartirán en los dos primeros años de estudios. Los cursos de idiomas extranjeros no deben incluirse en esta etapa porque aquí se trata de fortalecer una capacidad de aprendizaje y esos cursos son tan sólo un instrumento que permite utilizar la bibliografía extranjera en la especialidad. Cuando se los implante a lo largo de la carrera deben desempeñar esa función instrumental sin tomar en cuenta la lengua hablada. Esta pretensión los torna inútiles, pues los jóvenes no logran manejar la bibliografía en esos idiomas y menos aún hablados. Cualquiera que sea la naturaleza de un curso, su objetivo debe estar claramente establecido, pues de lo contrario se camina sin rumbo y se realizan esfuerzos que a nadie benefician.

Los cursos de capacitación tienen una misión básica: crear la capacidad necesaria para aprovechar la enseñanza en los dos primeros años. Toda información o conocimiento agregado que no responda a esta misión está de más y debe ser eliminado.

Habitualmente se cometen dos errores graves en este tipo de cursos. En unos casos, son un repaso de lo que ya se estudió en la enseñanza media. Este sistema tiene varios inconvenientes: su amplitud es enorme y se reiteran los temas ya vistos. No se trata de “refrescar conocimientos” como se dice comúnmente, sino de *crear capacidad para aprender*.

El error inverso, aunque unido al anterior en la preponderancia asignada al conocimiento, es anticipar lo que se enseñará en la facultad en el primer año. La función de capacitación no se logra con refritos ni con anticipaciones. Tampoco se alcanza con cursos globales. Sería un error, por ejemplo, dar un curso total de física a los que aspiran a ingresar en Ingeniería. En primer lugar tendrían que ser superficial e impediría penetrar en los problemas, advertir la mecánica de esa forma de saber y de los métodos apropiados para llegar a él. Lo mismo ocurre con las humanidades. El enemigo número uno es el profesor de mentalidad retrógrada que no quiere que haya “lagunas”. Nada peor que pretender enseñarlo todo. El principio de la economía de la enseñanza es aquí fundamental. Por otra parte, hay un

objetivo básico —crear capacidad para aprender— y los agregados están de más.

Como se trata de capacitar y no de ofrecer conocimientos, será menester partir del estudiante, sus reacciones, intereses y aspiraciones, y no de los contenidos científicos o humanísticos, como es habitual. Éstos no se estimarán por su valor intrínseco, sino como instrumentos para crear la capacidad requerida.

Es muy difícil descubrir las inquietudes de los jóvenes en las clases expositivas tradicionales. De ahí que adquiera gran importancia la función de los ayudantes de curso. Ellos se encargarán de todas las tareas complementarias: trabajos de laboratorio, comentarios de textos, grupos de discusión, etc., lo que equivaldrá a la mitad del curso. Además servirán de enlace entre estudiantes, profesores y contenidos de enseñanza. Por razones de edad, están en mejores condiciones para comunicarse con los estudiantes. A su vez, los profesores se encargarán de las clases expositivas.

La selección de los ayudantes debe ser muy rigurosa, escogiéndolos entre los graduados distinguidos en la materia que enseñarán. Además de la exigencia científica hay una pedagógica. Una vez escogidos serán entrenados especialmente para este tipo de cursos y deberán revelar comprensión cabal de su finalidad. Su desempeño estará bajo la dirección del profesor quien los reunirá, al menos quincenalmente, para recoger impresiones, corregir errores y guiar la labor futura.

En los cursos de capacitación, la *transferencia* adquiere especial importancia. Como no se puede ni se debe enseñar todo el contenido de una asignatura, el valor de lo que se enseña, como elemento para engendrar capacidad, depende de su poder de transferencia. Al tratar este tema en el cap. I, § 13, señalamos su importancia en el proceso educativo. Un material muy extenso o de tipo informativo está condenado a la superficialidad y transferirá una actitud superficial o el aburrimiento que provoque. En cambio, un tema estudiado en profundidad que interese vivamente y que haya sido bien motivado tiene gran poder de transferencia. Es conveniente que los jóvenes capten este hecho, no sólo para facilitar la transferencia sino también para que se les cree un rechazo ante las formas erróneas de la enseñanza,

sea por tratarse de cursos de amplia superficialidad o por el método impositivo y autoritario usado.

La transferencia no es la aplicación mecánica de algo aprendido ni tampoco se produce automáticamente. Hay que suscitarla para lograr su máximo rendimiento. Fácil es advertir su importancia en un ciclo de capacitación después de haber sufrido los cursos habituales de enseñanza media.

Para que la transferencia sea efectiva, el joven tiene que vivir lo que estudia y aprender a generalizar la experiencia vivida. El profesor debe abrir nuevas perspectivas para que lo estudiado en un campo pueda expandirse a otros. Nada más contrario a la transferencia que el conocimiento encapsulado o en compartimientos estancos, incapaz de despertar el interés vital del estudiante. La transferencia se apoya en la capacidad para relacionar y, al mismo tiempo, la fortalece. No se restringe al ámbito intelectual: también se transfieren actitudes, valoraciones y modos de comportamiento. De ahí que la transferencia tenga suma importancia para la educación en su más amplio sentido.

Como en la mayoría de los casos, los cursos tendrán un número elevado de estudiantes, y la universidad debe esforzarse en reducir los costos; será necesario echar mano a técnicas nuevas y, en particular, a la TV educativa con circuito cerrado. Ésta ofrece una doble ventaja: la primera es que una vez en funcionamiento su costo es reducido y, como las instalaciones pertenecen a la universidad, podrán usarse en cursos regulares de distintas facultades.

La segunda ventaja es que el curso se puede impartir con personal reducido. Los buenos profesores no abundan. Sustraerlos a los cursos comunes para que den los de ingreso no implica gran ganancia para la institución. En cambio, con un buen profesor de química, por ejemplo, un ayudante, un asesor en psicopedagogía y los técnicos habituales de la TV se puede dar buena parte de un curso para varios miles de estudiantes, sin repetirlo en las otras facultades donde se exija también un curso de química. Más aún, puede ser grabado en *video tape* y utilizado en la misma institución o en otras del país. Tiene, además, la ventaja de que puede ofrecerse simultáneamente en muchos locales y evitar aglomeraciones e incomodidades. La

experiencia reiterada ha mostrado que una clase de este tipo requiere no más de 150 alumnos en el aula, acompañados por un ayudante para dar explicaciones complementarias y responder preguntas al final de la clase. El curso televisado se complementará con clases prácticas en grupos reducidos de veinte a treinta alumnos, bajo la dirección de un ayudante.

La Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires realizó una experiencia muy valiosa a partir de 1962 que puede ser aprovechada. Las hay similares en nuestra América y algunas de gran volumen en los Estados Unidos y Europa.

El incremento del número de estudiantes y el perfeccionamiento de los medios audiovisuales permiten prever para un futuro no muy lejano el uso en gran escala de la TV con circuito cerrado. Se planeó ya una universidad en que todos los cursos serán dados de este modo y el estudiante podrá tomarlos cuando lo desee pues son grabaciones que pueden repetirse a voluntad.

A las ventajas señaladas para atender los requerimientos de una universidad de masas, se agregan otras derivadas de la índole del curso. Es difícil que más de veinte estudiantes puedan ver la acción de un cirujano mientras opera. Por otra parte, no puede dar explicaciones simultáneamente puesto que perturbaría su labor. La transmisión por TV supera ambos inconvenientes. Prácticamente no hay límite para el número de personas que pueden observar una operación transmitida por este medio. A su vez, en cada aula donde se proyecte la clase habrá un ayudante que explique cada paso y responda preguntas.

Es imprescindible adelantarse a los tiempos y aprovechar los cursos de ingreso para adquirir experiencia en técnicas modernas de enseñanza que serán corrientes dentro de varias décadas. Además, ahorran dinero y personal docente idóneo, dos elementos que no abundan en nuestras universidades.

Durante el semestre se calificará a los alumnos de los cursos de capacitación por los trabajos que realicen y por pruebas parciales. La acumulación de estas evaluaciones será equivalente a la mitad de la nota final, que se completará con un examen escrito de dos a tres horas de duración. El examen reunirá las condiciones que señalamos en el cap. I, § 15; los estudiantes podrán hacer uso de los libros y apuntes que deseen. Como ya

se ha dicho, no consistirá en desarrollar los temas tratados en clase sino en una serie de preguntas que permitan valorar la comprensión de un hecho, la capacidad para analizar un fenómeno o la solución de un problema. En todos los casos se tratará de algo nuevo, y no de repetir o aplicar mecánicamente lo visto.

Al redactar las preguntas se debe recordar el objetivo del curso: crear capacidad para aprender, relacionar, analizar, razonar con rigor, pensar por cuenta propia y resolver problemas nuevos. Todas las veces que sea posible se plantearán problemas concretos que puedan resolverse realizando un esfuerzo. Al valorar el examen se tendrá en cuenta el acierto del enfoque, el uso de los métodos y procedimientos de solución y el rigor en el razonamiento, más que la solución final alcanzada por una vía indebida o errada por un hecho secundario.

Si bien no resulta aconsejable un examen de ingreso para toda la universidad, como se practica en las instituciones norteamericanas con respecto al *college*, tampoco es conveniente el sistema opuesto de ingreso restringido para cada facultad. Aquél es muy general y éste exageradamente específico. Las facultades afines deberían tomar un examen común. No hay razón pedagógica o universitaria que justifique pruebas distintas en Medicina, Odontología, Veterinaria, por ejemplo. O para estudiar química en la Facultad de Farmacia y Bioquímica y en la de Ciencias. Puede ocurrir que la Facultad de Medicina fije un nivel que impida ingresar a un estudiante. Éste puede aprovechar el examen para entrar en Odontología o Veterinaria sin perder el año, pues las demás facultades ya tomaron la prueba. Lo mismo ocurre en otras disciplinas. El principio parece claro: corresponde separar lo distinto —Medicina, Historia e Ingeniería, por ejemplo— y reunir lo afín. Recordemos que en las facultades las divisiones a veces son artificiales, sin que falten las superposiciones, como ocurre con las químicas en Ciencias y Farmacia.

10. Deserción

Las medidas recomendadas evitarán, además, la deserción. El rendimiento de nuestras universidades es muy bajo en lo que

se refiere al número de graduados. Según estudios hechos por CONADE en mayo de 1965, de los alumnos que ingresaron en 1959 se habían graduado en 1965 el 5% en la Universidad Nacional de Córdoba, el 3,8% en la de La Plata y el 7,5% en la del Litoral.²¹ Si bien en los años posteriores se graduaron otros estudiantes ingresados en 1959, el porcentaje llegará, a lo sumo, a duplicarse. Esto es común en la mayoría de las universidades de la América Latina como lo muestra el *Censo Universitario Latinoamericano 1962-1965*.²²

El escaso rendimiento convierte a nuestras universidades en instituciones muy costosas. A pesar de que carecen de las comodidades mínimas y de que bibliotecas y laboratorios por lo general están desmantelados, el costo de un graduado es igual o superior al de uno de Oxford, Harvard o Moscú. El secreto radica en que esas universidades aprovechan los recursos al máximo y que el 90% de los que ingresan se gradúan.

Entre nosotros se cree comúnmente que la causa básica de la deserción es de orden económico. Los estudios realizados prueban que es una suposición infundada. El factor económico es importante, pero no llega a ser la causa principal. En cambio adquiere mayor significación como barrera que impide la llegada de los jóvenes a la universidad.

La mayoría de los estudiantes de toda América Latina trabajan. Ésa es también la experiencia personal del autor. El trabajo entorpece el desarrollo normal de la carrera, pero los inconvenientes pueden salvarse cuando hay vocación y empeño. Dejamos de lado, desde luego, aquellos casos agudos donde el trabajo absorbe la totalidad del tiempo. Lo habitual es que el estudiante trabaje y estudie simultáneamente.

El censo de 1958 de la Universidad de Buenos Aires reveló que el 64% de los estudiantes trabajaban; ascendió al 66,3% según el de 1964 y descendió al 62,7% en 1968.

No hay ningún estudio sobre el porcentaje de graduados que han trabajado durante toda la carrera. Las observaciones parciales demuestran que es muy elevado, lo que afirma que el trabajo perturba los estudios pero no impide la graduación.

El ambiente sociocultural de la familia también influye sobre la deserción. Muchas veces el estudiante no tiene ayuda psicológica para proseguir sus estudios cuando más la necesita para sobrellevar la carga del trabajo y de las clases. El factor sociocultural, unido al económico, es, en cambio, causa importante para que los jóvenes de familias modestas no vayan a la universidad. A veces ni siquiera llegan a la enseñanza media aun cuando tengan un elevado índice intelectual. Sin embargo, cabe distinguir entre el acceso a la universidad y la deserción; por el momento nos referiremos a esta última.

Junto a los dos factores señalados hay otros de menor cuantía respecto del porcentaje: enfermedad, casamientos prematuros, servicio militar, etc. Dejamos para último término el que motiva más del 50% de las deserciones y que es de orden psicológico-intelectual. Incluye, entre otros, los siguientes elementos integrantes: preparación inadecuada, bajo nivel intelectual, falta de oportuna y correcta orientación, desajustes psicológicos no atendidos —especialmente de orden emotivo y volitivo—, carencia de motivación al elegir la carrera, vaguedad en los propósitos y falta de satisfacción en los estudios.

La mayoría de estos factores son remediabiles dentro del ámbito universitario. No ocurre lo mismo con los de orden socioeconómico-cultural. También deben corregirse, pero escapan a nuestra acción específica.

Las medidas recomendadas referentes a la orientación vocacional, la atención de perturbaciones psicológicas, los cursos de capacitación y otras similares, además de las becas, pueden disminuir notablemente el porcentaje de deserciones. No se trata de una expresión de deseos sino de un hecho empírico comprobable. Mi experiencia en el Rectorado de la Universidad confirmó la sospecha. Pocos años después de haber tomado las medidas que aquí se proponen aumentó en forma notable el número de graduados hasta llegar a ser uno de los más altos de América Latina. En los países donde se atiende la personalidad

21. Cf. Conade: *Educación, recursos humanos y desarrollo económico social*, Buenos Aires, 1968, p. 251, tomo I.

22. México, D.F., Unión de Universidades de América Latina, 1967.

total del estudiante, desde las universidades inglesas y norteamericanas de jerarquía hasta la Unión Soviética, el porcentaje de graduados llega al 90%.

Además de las estadísticas²³ que logran convencer sobre la preeminencia de este factor psicológico como causa de deserción, cabe agregar un hecho significativo. La mayoría de los abandonos se producen en primero y segundo año. La falta de preparación, el desajuste del pasaje al nivel universitario, la ausencia de satisfacción en los estudios, etcétera, explican esta interrupción inicial.

Ser estudiante universitario es un privilegio. No se lo logra tan sólo por el esfuerzo individual y el de los padres. Toda la sociedad contribuye para que cada uno de nosotros alcance ese nivel; unos por medio del pago de impuestos, otros por el trabajo en campos y fábricas. Este hecho no sólo debe dar a cada estudiante un gran sentido de responsabilidad, sino también conferírsele a la institución. El bajo índice de graduados prueba que no cumplen con la responsabilidad que les corresponde. Las medidas que toman son paliativos; no se combaten las causas,

23. Al examinar las estadísticas sobre el porcentaje de graduados, hay que reparar en el criterio que se usa. Por lo general existen tres formas distintas que muchas veces no se especifican: a) porcentaje de graduados en relación al número total de estudiantes de la carrera; b) porcentaje según el número de estudiantes que ingresaron el mismo año; c) porcentaje de quienes iniciaron la carrera cinco o seis años antes, según corresponda.

El primer criterio distorsiona por completo el porcentaje, puesto que en los cinco años que dura normalmente una carrera cambia el número total de alumnos. Este criterio, usado muchas veces, se debe desechar.

El segundo, aunque mejor que el anterior, induce a engaño pues no hay ninguna relación entre los que ingresan y egresan el mismo año. El resultado puede ser un disparate, esto es, superior al ciento por ciento, como ocurrió en Medicina de la UBA cuando el número de estudiantes de primer año se redujo al 25%. Este criterio tiene sentido si el número de alumnos es fijo, como ocurre en las Escuelas de Medicina y Odontología de los Estados Unidos.

El tercero es el más aceptable, aunque entre nosotros no revela correctamente la realidad. Un porcentaje inferior al 50% de los que se gradúan lo hacen en los plazos normales. Los demás egresan de uno a cinco años después. Así, el porcentaje es inferior al que corresponde, salvo que se incluyan los graduados del mismo año, pero ingresados mucho tiempo antes, lo que distorsiona la imagen. De nuevo, este sistema puede usarse en universidades inglesas, norteamericanas o soviéticas, pues allí la mayoría se gradúa en el número fijado de años.

sino los síntomas. La falta de recursos para crear los organismos que sugerimos no es una excusa, pues el reducido número de graduados implica una dilapidación de dinero. El rendimiento de las universidades se mide por la cantidad y calidad de sus alumnos, no por el número de estudiantes que figuran en las estadísticas. Si no se corrige ese mal, nuestras instituciones no tendrán derecho a reclamar mayor contribución del Estado para mantener la enseñanza superior.

11. Pérdida de talentos juveniles

El peso de los factores que inciden sobre la deserción es distinto según el nivel de la enseñanza. Señalamos que la escasez de recursos no es la razón principal; no puede afirmarse lo mismo sobre la enseñanza primaria y aun la secundaria. El estudiante que llega a la universidad ya es un privilegiado social. En la mayoría de los casos puede sobrellevar las penurias económicas con esfuerzo y empeño. No ocurre lo mismo en la escuela primaria. A veces el medio socioeconómico-cultural es tan bajo que resulta imposible superarlo. Esos alumnos son las verdaderas víctimas de la injusticia social. Cientos de miles de niños latinoamericanos se hallan totalmente imposibilitados de ingresar en la universidad; gran cantidad de ellos no llegan siquiera a la enseñanza media.

Nos referiremos a nuestro propio país, aunque se debe recordar que tiene el índice más elevado de escolaridad y el más bajo en analfabetismo en América Latina. Honduras y Haití son el caso opuesto.

La deserción escolar comienza en la escuela primaria. Si dejamos de lado los niños que nunca concurren a clase, a pesar de la obligación legal de los padres, la deserción más elevada se produce en primer grado: 14,66% en la Capital y 25,79% en la zona noroeste del país. En los siete grados, la deserción acumulada representa el 49,57% en la Capital y el 72,19% en la zona noroeste.²⁴

24. Fuente: Conade, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social*, Buenos Aires, 1968, p. 277, tomo I. Las cifras se refieren a los años 1961 y 1962.

La deserción es paulatina y sostenida a lo largo de toda la enseñanza primaria y media. Esta última alcanza cifras y características similares a la anterior. De nuevo, el mayor número se produce en el primer año: 39,76% en la Capital y 49,67% en la zona noroeste. A su vez, la cifra acumulada durante los cinco años llega a 55,78% en la Capital y 66,08% en el noroeste, zona que da el porcentaje más elevado.²⁵

En muchas oportunidades se ha dicho, con sobrada razón, que en nuestra América vivimos en la miseria rodeados de enormes riquezas. Desaprovechamos los recursos naturales o permitimos que los capitales extranjeros, guiados exclusivamente por afán de lucro, exploten por igual nuestro suelo y nuestro pueblo. Pero también desaprovechamos otros recursos: los humanos.

La mayor riqueza de una nación está constituida por su gente. Es potencial, como la de los recursos naturales. Tanto el suelo como la inteligencia producen poco si no se los cultiva. Su cuidado aumenta la productividad, sin contar toda la gama de beneficios y de satisfacciones que acompaña a una mente culta. Todos lo sabemos y, sin embargo, permitimos que se pierda la inteligencia natural de miles de jóvenes o se malgaste en tareas de segundo orden por falta de educación.

Como es notorio, esta injusticia depende principalmente de las estructuras económico-sociales arcaicas. Sin duda, la corriente histórica las aventará y en el futuro todos tendrán iguales oportunidades de acceso a la enseñanza superior. Pero el tiempo apremia y no cabe esperar que las cosas cambien por sí solas.

Hasta ahora poco han hecho las universidades en este sentido. Adoptaron una cómoda posición formalista, típica del liberalismo finisecular. Creen, o simulan creer, que basta con que la universidad sea gratuita para ser democrática y que esté realmente abierta a todo el pueblo. Refugiadas detrás de la libertad formal del liberalismo, no advierten la diferencia que existe entre lo que permite la ley e impide la realidad.

Ingenua o maliciosamente, se dice que cualquiera que reúna las condiciones académicas puede ir a la universidad. El verbo

“poder” tiene en castellano dos significados que, en otros idiomas, se expresan por palabras distintas, como *may* y *can* en inglés. Una cosa es lo que está permitido y otra lo que realmente puede hacerse. Afirmar que cualquiera puede ir a la universidad es lo mismo que sostener que cualquiera puede alojarse en un hotel de lujo o comprar un *Rolls Royce*. En efecto, no hay ninguna prohibición: pero cientos de miles de personas carecen de lo necesario para convertir la autorización en un hecho. No confundamos el formalismo legal con la realidad, y ésta es que miles de familias *no pueden* enviar a sus hijos a las universidades porque necesitan su contribución para sostenerse. Sin contar otras injusticias adicionales, como ocurre con la gente de zonas apartadas del país a quienes la ley les obliga a enviar a sus hijos a escuelas... inexistentes.

No se corregirán los males de fondo sin un cambio también de fondo. Pero puede atenuárselos. Tanto la universidad como el Estado deben ayudar a los jóvenes de mayor talento a proseguir sus estudios. La Universidad de Buenos Aires creó becas en 1959 para sus establecimientos de enseñanza media; ellas permitían que un niño de doce años hiciera toda su carrera secundaria y universitaria, hasta obtener el doctorado, con una retribución superior a la de un empleo común para su edad. Todavía más, al doctorarse podía ir al extranjero a seguir cursos de perfeccionamiento. El resultado fue óptimo y hubo casos de dramática recuperación de talentos notables que se habrían perdido. Lo malo es que los escasos recursos impidieron extender el beneficio a una masa más amplia, llena de genuina apetencia por la educación superior.

Las becas no son el único medio de salvar los talentos que hoy se pierden. Es lamentable que la sociedad los necesite y los desprecie al mismo tiempo. No ocurre lo mismo en otras partes donde el joven inteligente tiene abierto un porvenir. Su futuro depende de su capacidad y no, como entre nosotros, de un régimen económico-social que asfixia a la mayoría.

El ingreso en la universidad no es, pues, un problema exclusivamente técnico; su raíz socioeconómica es evidente. No se trata de perfeccionar un filtro para impedir que entren quienes no reúnan las condiciones requeridas. También es importante la

25. *Op. cit.*, p. 304.

acción inversa: atraer a los jóvenes de talento que quedan fuera por razones ajenas a su capacidad.

La universidad debe establecer un procedimiento que permita detectar las inteligencias juveniles y prestarles la máxima ayuda. La dificultad no es de orden técnico sino de actitud. Hay que romper la inercia y superar el formalismo. Además de la ayuda real, la mera posibilidad es un incentivo para que miles de jóvenes intensifiquen su esfuerzo, estimulados por una esperanza. Pude comprobarlo cuando la Universidad de Buenos Aires estableció en 1959 becas para graduados del Colegio Nacional de Ushuaia, el establecimiento de enseñanza secundaria más austral del mundo. Nada desalienta más que hallarse en un callejón sin salida. La esperanza justificada alienta y da sentido al esfuerzo para superar los obstáculos.

12. La enseñanza profesional

Nuestro problema fundamental fue: *¿qué* profesionales debe formar la universidad? La pregunta se refería a las especialidades, niveles y número en cada caso. El segundo problema es *cómo* formarlos.

Los errores habituales comienzan con el ingreso, pero no terminan ahí. Un buen principio es una gran ayuda, mas lógicamente hay que completar el esfuerzo inicial con una labor adecuada y sostenida durante toda la carrera. Y no descuidar el reentrenamiento de los graduados.

La formación profesional tiene los defectos señalados en el capítulo I sobre la enseñanza en general, más otros que son específicos. Tampoco deja de tener algunas virtudes que indicaremos concretamente.

Objetivos, métodos y contenidos anticuados son su característica predominante. La mayor falla es de orden metodológico. Uso y abuso de las clases expositivas y magistrales, especialmente en Derecho, Humanidades, Ciencias Sociales y Economía. Ello trae como consecuencia la pasividad del alumno, y nadie se forma en la pasividad. Para corregirla será necesario aplicar los principios

que señalamos en el capítulo I, adaptados a la idiosincrasia de cada profesión y materia.

A las razones señaladas sobre la necesidad de capacitar a los alumnos en lugar de impartir información, se agrega otra que es específica: la rápida evolución de la tecnología. Ella exige que se tenga receptividad más que conocimientos concretos. Piénsese en lo ocurrido en medicina o ingeniería en los últimos cuarenta años. Por otra parte, varían los problemas mismos y no se puede predecir cómo se presentarán. La capacidad para asimilar técnicas nuevas y comprender problemas y cuestiones que no se estudian en la universidad es muy importante para el profesional del futuro. Lo aprendido debe servir de entrenamiento y no de recetario.

También debe variar la actitud frente a la evaluación de lo que se aprende. Si se ofrece información durante el año es natural que se la requiera en el examen. Los estudiantes todavía tienen que aprender de memoria artículos del código, descripción de huesos, fórmulas matemáticas y síntomas de enfermedades, pues es lo que se exige en los exámenes. Y como para muchos estudiantes el objetivo del curso es aprobar una materia que los acerque a la meta, o sea, al título, la obsesión del examen domina todavía la vida universitaria latinoamericana.

En el capítulo I sugerimos los modos de corregir estas deficiencias. Lo importante no es mejorar las técnicas de evaluación, sino modernizar la enseñanza. De este modo, los exámenes perderán la importancia que tienen actualmente.

También son obsoletos los contenidos en comparación con lo que ocurre en países adelantados. Se tarda demasiado en ponerlos al día, a pesar de que es fácil informarse de lo que pasa en Europa y en los Estados Unidos. Nuestra América superó la incomunicación científica, pero la enseñanza tarda en adquirir el ritmo que corresponde.

Otro defecto, que en este caso adquiere un significado especial, es la falta de enlace entre la formación y la realidad profesional. Salvo en Medicina, la casi totalidad de la enseñanza se realiza a espaldas de la experiencia. Hay paliativos, más bien remedos, como los cursos "prácticos" de Abogacía.

Medicina muestra la posibilidad y los beneficios que se derivan de una relación directa entre alumno, profesor y enfermo.

Ésta es una de las razones de la calidad de nuestros médicos. La profesión se aprende junto a la cama del enfermo bajo la guía de un docente.

El carácter libresco de la enseñanza también se debe a un error pedagógico: asignar importancia a la información, no a la capacidad. Por otra parte, la información pretende ser enciclopédica, aunque referida a la profesión específica.

Hay otras razones, además de las pedagógicas, para rechazar tal actitud. Todas las formas del saber, desde las ciencias naturales a la filosofía, se hallan en un creciente proceso de especialización. Sin embargo, muchas profesiones se mantienen con la estructura que tenían hace más de cincuenta años: Abogacía, Medicina, Arquitectura.

No ocurre lo mismo con Ingeniería. En muchos países se produjeron grandes cambios y se cayó en el extremo opuesto: la especialización exagerada y prematura. A la vieja carrera de ingeniería civil, que dio buenos profesionales, se le agregaron ahora las especializaciones. Es indudable que la ingeniería civil, al menos en los países con una industria creciente, no podía mantenerse con la hegemonía cercana al monopolio. Pero no se corrige un error cayendo en el opuesto. Del punto de vista pedagógico, lo grave no es el exceso de especialización, sino la especialización prematura. Al ingresar en primer año, el estudiante se ve obligado a escoger entre Ingeniería electrónica, hidráulica, naval, mecánica, aeronáutica, industrial, química, etcétera, cuando sólo sabe —y no siempre con certeza— que desea ser ingeniero.

Como ya indicamos, el error inverso es la falta de especialización, como ocurre en Medicina, Abogacía, Arquitectura. Aquí el problema es del graduado, quien tiene que decidirse, sin más ni más, a ser cirujano o clínico, psiquiatra u oculista, otorrinolaringólogo o pediatra, ginecólogo o anestésista, para enumerar algunas pocas especialidades. Como los estudios son idénticos, el graduado está cargado de conocimientos innecesarios e ignora lo fundamental de su futura especialidad.

Desde luego, no hay que caer en la especialización prematura, sino sencillamente no desplazar lo imprescindible con material inútil. Existe una formación básica, científica y clínica que

todo médico debe tener. Pero, ¿para qué estudiar técnica quirúrgica u otras especialidades si se desea ser psiquiatra? Lo mismo puede decirse del oculista, el radiólogo, etcétera. La situación es parecida en la mayoría de las profesiones. El error es una consecuencia del plan de estudios fijo y de la pretensión de querer enseñarlo todo.

¿Cómo resolver el problema sin caer en la especialización prematura? Hay que buscar la solución en un plan de estudios *flexible*, dividido en ciclos, *diversificado* y con materias optativas que permitan un ajuste a los requerimientos de cada estudiante y a las exigencias de la especialización. Sólo así se evitará caer en los dos extremos: enseñar demasiado y muy poco al mismo tiempo.

El plan de estudios debe comprender un *ciclo básico científico* en el que se incluyan las ciencias de la profesión, un *ciclo básico profesional* y un tercer ciclo *especializado*. En Humanidades, el primer ciclo puede tener carácter propedéutico y referirse a las cuestiones centrales dentro de cada disciplina. En el segundo se deben ofrecer las primeras alternativas para que el estudiante escoja según sus preferencias y, en el tercero, la mayoría de las asignaturas serán optativas. Se logra así un plan ajustado a las aspiraciones y necesidades de cada cual. No se trata de formar especialistas sino de que el graduado tenga ya una orientación y las bases científicas y profesionales para emprender con seriedad su carrera.

Veamos un ejemplo en el campo de las Humanidades para que el punto quede bien claro. Se refiere a la carrera de Historia. Como es sabido, nadie puede ser historiador a secas. Sería tan absurdo como pretender convertirse en científico, sin aditamento. ¿Qué ocurre con los planes de estudio en Historia? Que son fijos y abarcan todo, desde el neolítico hasta la Primera Guerra Mundial. Además de varios cursos de latín y griego. Pero el estudiante tiene sus preferencias, al menos en los últimos años, y no podrá ser egiptólogo y americanista, o especialista en historia argentina y griega al mismo tiempo. Si se va a dedicar a la historia de su propio país, ¿para qué sirven dos cursos de griego y dos de latín? A su vez, si desea especializarse en historia griega, dos cursos son insuficientes.

El error, como ya lo anotamos, se deriva del plan de estudios fijo y el afán de que no haya "lagunas".²⁶ Se dice con frecuencia que nadie puede graduarse sin haber estudiado la Revolución Francesa o la Caída del Imperio Romano, por ejemplo. Pero si se desea enseñar toda la historia, la visión tendrá que ser superficial. Y para eso basta un tratado o un manual. Como los hay excelentes, ¿para qué imitarlos en clase?

La pretensión de querer enseñarlo todo, aunque en mínima dosis, es contraria a la naturaleza de los estudios superiores. En cambio, es imprescindible que el graduado en Historia u otra disciplina se haya dedicado intensamente a un período o problema restringido. Sólo así aprenderá a trabajar y estará luego en condiciones de transferir a otros períodos o problemas la capacidad de comprensión y el dominio de las técnicas que adquirió. No ha de perderse de vista la importancia de la *transferencia* en la formación de cualquier profesional.²⁷

En el caso de los "profesorados" hay otra dificultad referente a la formación pedagógica. La carrera se creó para satisfacer la demanda de profesores de enseñanza media. Como era natural, se incluyeron materias pedagógicas además de Psicología de la adolescencia y Metodología de la enseñanza. Pero muchas personas que estudian Historia, Letras, Filosofía, Psicología o Sociología no desean ser profesores. La creciente protesta de ellos provocó, en muchas universidades, la supresión de las exigencias pedagógicas. Y así se graduaron "profesores" en Historia sin la debida formación y práctica pedagógica. En este caso, la solución es sencilla: dividir la carrera en licenciatura y profesorado.

26. En cambio, nadie repara en la existencia de "lagunas" injustificadas. Por ejemplo, en ninguna universidad argentina se estudia la historia de los Estados Unidos, de la Unión Soviética y de China, sin contar la de la India, el Japón, los países africanos y nórdicos. Tampoco se estudia la historia actual del mundo y del propio país, aduciendo la falta de perspectiva histórica y objetividad. Lo mismo ocurre en la mayoría de las universidades latinoamericanas, mientras que en Japón y Alemania, en Estados Unidos y la Unión Soviética hay cursos superiores e investigaciones de la índole más diversa sobre nuestra América. ¿Puede una universidad ignorar oficialmente la existencia de Estados Unidos, la Unión Soviética, China y Japón?

27. Véase lo dicho sobre transferencia en el capítulo I, § 15.

El licenciado que desee título habilitante para ejercer la docencia, debe cursar las asignaturas pedagógicas y la correspondiente práctica de la enseñanza.

La existencia de un número creciente de materias optativas a medida que se progresa en la carrera permite que el estudiante elabore su propio plan, ceñido a sus deseos, capacidad y posibilidades de especialización. Escogerá, con la aprobación de un consejero, las asignaturas de su preferencia. Y en los primeros años podrá cambiar de orientación sin mayores pérdidas.

A nuestro juicio, el sistema que proponemos es superior a la creación de especialidades prefijadas en el tercer ciclo. En lugar de planes de estudios fijos, aunque de variada confección, es preferible que cada cual elabore el propio, si bien llenando ciertas exigencias y requisitos. Todo título profesional puede llevar agregada la orientación o especialidad. Quienes luego deseen intensificar la especialización lo harán en el doctorado o en cursos para graduados.

Los planes de estudios deberán tener, pues, flexibilidad y diversificación para evitar los errores actuales. No es conveniente postergar el comienzo del proceso de especialización hasta terminar los estudios. En primer término, porque los intereses son específicos y no generales. A medida que el estudiante asciende en la carrera, circunscribe sus preferencias, a veces en forma positiva y otras desechando lo que no le atrae. Escoger una especialidad no debe ser el resultado de una decisión ante una encrucijada, sino el producto de un proceso paulatino. Hay que ayudar al estudiante ofreciéndole la oportunidad de fortalecer las áreas que prefiera. Actualmente este proceso se realiza a espaldas de la vida académica.

Cabe recordar que, entre nosotros, los estudios tienen una duración de cinco, seis y siete años. En los Estados Unidos, la carrera de abogado es de tres y la de médico u odontólogo de cuatro. Además, allá existen dos grados académicos posteriores al diploma, los de *Master* y Doctorado (*Ph. D.*), mientras que aquí el título profesional es el único que se otorga en muchos casos.

Alguien podría objetar que una estructura como la que proponemos tiene el inconveniente de limitar las posibilidades de trabajo de los graduados. Y que la mayoría de los profesionales

adquieren su especialidad una vez terminados los estudios, como consecuencia del tipo de trabajo que hayan obtenido u otra circunstancia parecida.

Si el médico se especializa al terminar la carrera es porque no se le ofreció la oportunidad de hacerlo antes. Si bien la especialización restringe la gama de empleos, acrecienta el nivel de la jerarquía. Al tener que optar para el cargo de cirujano entre un graduado común y otro que haya intensificado la faz quirúrgica, es evidente que el segundo tendrá más probabilidades de ejercerlo mejor. El especialista es más eficiente y las posibilidades de trabajo aumentan con la idoneidad. Por otra parte, se debe escoger una especialidad por vocación y no por circunstancias fortuitas.

13. Reentrenamiento de graduados

La formación profesional no termina al graduarse. Ahí empieza una nueva etapa que se caracteriza por la especialización.

Hay especialidades en que el progreso es tan rápido que lo aprendido en la universidad envejece a los diez años. Si se quiere mantener al profesional en un elevado nivel de competencia, el proceso no se puede dejar librado a los azares del ejercicio de la profesión o a la iniciativa individual; se lo debe institucionalizar.

Esta necesidad es tan grande que el distinguido educador británico sir Eric Ashby llegó al extremo de proponer la renovación periódica de los títulos para que mantuvieran su validez. Comparó los diplomas universitarios con los pasaportes que se renuevan periódicamente. Según el profesor Ashby, los títulos caducarían cada diez años y el profesional debería aprobar un examen de rehabilitación. La existencia de profesionales anquilosados sirve de fundamento a esta sugerencia.

En cualquier caso, es evidente que tanto la universidad como los profesionales tienen la obligación de hacer algo para evitar el anquilosamiento. Pero una medida como la propuesta puede convertir el proceso en una nueva obligación formal. Mejor que exigir un conocimiento determinado es ofrecer la oportunidad de que se lo pueda adquirir efectivamente. A los graduados

jóvenes es a quienes más se debe cuidar. Si se mantienen vinculados con su universidad, el resto vendrá por añadidura.

El proceso de perfeccionamiento del graduado tiene dos vertientes. Por un lado, la prosecución normal de los estudios que conducen al doctorado; por el otro, el perfeccionamiento de quien no aspira a un nuevo título, sino que desea mantenerse al día en la evolución de los conocimientos y técnicas de su especialidad.

En América Latina, el porcentaje de graduados que prosiguen los estudios del doctorado es muy bajo. Hay que esforzarse por elevarlo. Creo que las siguientes razones influyen en esta actitud. En primer término, el profesionalismo tradicional. Una vez obtenido el título habilitante, el graduado considera concluida su obligación académica. En segundo término, la escasez de investigación científica. La tesis de doctorado tiene que ser el producto de un trabajo original. Para realizarlo hay que estar entrenado en ese tipo de labor, cosa que no es frecuente y menos en las carreras profesionales. El fortalecimiento de la investigación científica elevará el porcentaje de graduados que prosigan sus estudios hasta obtener el doctorado. Si el bajo porcentaje es consecuencia de la escasez de investigación científica, no se lo puede combatir exigiendo el título de doctor para ocupar determinados cargos.

En las carreras profesionales, como Ingeniería por ejemplo, es conveniente crear el grado de Doctor que ya existe en muchas partes del mundo. Por cierto que no se trata de obligar a los ingenieros a cursar unas pocas materias y cumplir con otras exigencias formales, sino de capacitarse para la investigación tecnológica. No se debe confundir el doctorado con la especialización. Un ingeniero civil, que desee especializarse en caminos o estructuras, no debe proseguir el doctorado, sino cursos que mejorarán su formación profesional y que poco tienen que ver con la investigación tecnológica que el doctorado se propone fortalecer.

En este capítulo nos interesa el entrenamiento del graduado en tanto profesional y no como científico. Para ello la universidad debe organizar cursos de perfeccionamiento a cargo de los profesores de la propia casa o de científicos extranjeros

contratados con ese fin. Deben ser cursos breves, sobre temas concretos y de aplicación inmediata dentro de la profesión. Se ofrecerán con un horario que permita la asistencia de quienes trabajen. El propósito es bien claro: mantenerlos al día para aumentar su eficiencia.

En algunos casos el reentrenamiento puede estar dedicado a los profesionales y técnicos de las grandes reparticiones del Estado. Es imprescindible que los organismos nacionales y, en particular, los que se refieren a la salud pública, la educación, el transporte y la explotación de los recursos naturales aumenten su capacidad de servicio. La universidad puede contribuir a ello con cursos breves diseñados con ese fin. Se los puede ofrecer durante las vacaciones para ayudar a los graduados y recoger su experiencia. Si después de dos o tres años de ejercicio de la profesión, el graduado regresa al mismo establecimiento en que estudió, se hallará en condiciones de señalar los errores y las lagunas de la enseñanza recibida. Ello servirá para que los profesores rectifiquen sus enfoques, sea ampliando, omitiendo o cambiando temas y técnicas. Será un modo eficaz de mantener a la universidad en contacto permanente con la experiencia profesional efectiva y ayudar, al mismo tiempo, a los graduados.

14. Éxodo de profesionales²⁸

Buena parte de las energías, tiempo y recursos invertidos en la formación de profesionales y científicos se pierde debido al éxodo. En cinco años (1961-65) emigraron a los Estados Unidos 19.100 profesionales, científicos y técnicos latinoamericanos de diverso nivel.²⁹ Se calcula en más de veinte mil dólares la formación de un profesional universitario. ¿Cuántos dólares hemos perdido? La contribución que podamos recibir de los Estados Unidos para nuestras universidades es inferior a lo que perdemos

28. Usamos aquí el término "profesional" en su significado más amplio; incluye tanto a los profesionales en sentido estricto como a los científicos.

29. Cf. el informe a la Organización Panamericana de la Salud, *Migration of Health Personnel, Scientists and Engineers from Latin America*, Washington, 1966, p. 7.

por el éxodo. Por otra parte, la pérdida de dinero no es lo más importante; lo grave es que nos quedamos sin los profesionales necesarios para el desarrollo. Y hay que esperar diez o veinte años para formar a los reemplazantes. Se han ido 6.000 médicos latinoamericanos a los Estados Unidos y la mayoría de nuestros países carecen de asistencia médica.³⁰

Hay casos realmente dramáticos. En 1962 se graduaron 65 ingenieros en la República Dominicana. Demás está decir que ese país los necesita para impulsar su desarrollo. Sin embargo, en ese mismo año emigraron a los Estados Unidos 44 ingenieros, además de 78 médicos dominicanos. En 1965 se graduaron 41 médicos en Haití y en el mismo año 20 de ellos se fueron definitivamente a los Estados Unidos, lo que representa un 48,7%.³¹

La emigración varía mucho de un país a otro. No sólo por el número sino también por la repercusión que produce la sangría en cada caso. Por ejemplo, la emigración de nuestro país y de Colombia es similar, pero Colombia tiene un tercio de nuestros graduados, de modo que la pérdida es proporcionalmente mayor.

Por lo general, a menor desarrollo mayor emigración. Haití y Santo Domingo son los países latinoamericanos que, en relación a sus graduados, proveen el mayor número de profesionales a los Estados Unidos. Se confirma así el círculo vicioso de la pobreza.

El fenómeno es mundial, pero no irreparable. La bibliografía sobre el tema es abundante. El drenaje de profesionales y científicos, llamado en Gran Bretaña *brain drain*, preocupa al gobierno de éste y otros países.³² Todos los recursos y el tiempo

30. Cf. *VI Conferencia de Escuelas de Medicina de Latinoamérica*, México, Unión de Universidades de América Latina, 1969, p. 39.

31. Sobre la relación entre médicos latinoamericanos que entraron a Estados Unidos con visado de inmigrantes y número de graduados en el mismo año, véase obra citada en nota anterior. El porcentaje de la Argentina es de 7,4%; mientras que el de Panamá es de 40%; Honduras, 38,4%; Santo Domingo, 37,6%; Nicaragua, 27,2% y Bolivia, 23,3%. Chile, Brasil y Venezuela son los que tienen un porcentaje más bajo.

32. Cf. *Emmigration of Scientists from the United Kingdom. Report of a Committee Appointed by the Council of the Royal Society*, Londres, The Royal Society, 1963. No han faltado autores que hayan negado el daño del éxodo y abultado las

invertidos en la educación y formación de un profesional o científico se pierden cuando se aleja con ánimo de no regresar. No se trata tan sólo del dinero invertido. El mayor perjuicio se refiere al futuro: la falta de su contribución al desarrollo material y cultural del país, a la necesidad de esperar veinte años para formar otro, a la influencia que ejerció sobre los jóvenes que en el futuro puedan imitarlo. Por eso, la devolución de todo el dinero gastado no compensaría el daño, pues el país pierde impulso al desangrarse con el éxodo.

Para mayor desgracia, se van los especialistas que el país necesita. No emigran los abogados, sino los físicos, químicos, matemáticos, geólogos e ingenieros electrónicos.

La culpa no la tiene siempre quien se va. Muchos se fueron con sobrada razón. De ahí la necesidad de un análisis objetivo, pues hay que detener ese proceso de drenaje o al menos reducirlo. Insensato sería proponer remedios sin comprenderse el sentido del fenómeno ni reparar en sus causas.

Llamamos éxodo a la emigración de profesionales, científicos y humanistas que se van con ánimo de no regresar. No debe incluirse en él a la emigración transitoria. Es muy conveniente que los universitarios vayan al extranjero por períodos de uno a tres años. En algunas disciplinas es fundamental que lo hagan quienes se hallan en formación; de ahí la importancia de las becas externas. En este caso se va a recoger para sembrar en el propio suelo. Lo malo es que se vaya a un país de alto nivel cultural a ofrecer lo poco que se logró con gran esfuerzo en el propio medio. Con esta corriente emigratoria, nuestros países "subdesarrollados" proveen gratuitamente de profesionales y científicos a los Estados Unidos.

El éxodo es un hecho complejo, como la mayoría de los fenómenos psicosociales. Quien pretenda reducirlo a un solo factor revela mentalidad simplista. En ningún caso hay una causa única; lo que se atribuye como causa es el factor desencadenante.

magras ventajas. Quizás el trabajo más serio sea el de Harry G. Johnson, profesor de Economía en la Universidad de Manchester y actualmente "The Economics of the 'Brain Drain': the Canadian case", en *Minerva*, Londres, vol. III, n° 3, pp. 299-311.

En cada persona el peso de los factores es distinto y puede variar con el tiempo. Aun cuando predomine uno, los otros hacen sentir su influencia. Un caso típico es lo ocurrido al perder su autonomía la Universidad de Buenos Aires en julio de 1966. Renunciaron entonces 391 docentes de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales y 268 de la Facultad de Arquitectura. De los primeros emigraron 215 y sólo 9 arquitectos. La profesión fue decisiva. El profesional tiene mayores recursos dentro de su propio medio y está atado por compromisos anteriores. A su vez, le resulta difícil el ejercicio de la profesión en un país extranjero; y por no tener dedicación exclusiva, la renuncia le produce una pérdida parcial. En cambio, el científico con dedicación exclusiva lo pierde todo y puede rehacer su vida al aceptar un cargo en el extranjero.

La escasez no es factor importante: abundan profesionales que se quedan y se van los científicos que escasean. En el fenómeno influyen no sólo los factores del país de origen, sino la demanda exterior. De ahí que se vayan más médicos que abogados, por ejemplo, a pesar de que el número de los primeros es inferior al de los segundos.

El análisis que sigue aspira a descubrir los factores más importantes, aunque no los únicos. Tiene finalidad pragmática: averiguar las causas del mal para corregirlo.

Hay que distinguir, en primer lugar, entre las causas, los motivos y los pretextos del éxodo. El mismo factor es causa en una persona y pretexto en otra.

Las causas y motivos pueden ser de orden personal o de orden público. Dejemos de lado los primeros pues poco pueden hacer la universidad o el Estado para remediarlos.

La causa principal del éxodo es el establecimiento de una dictadura militar y el cercenamiento de la autonomía universitaria que es su corolario. Una encuesta sobre los motivos del éxodo de los profesores renunciantes, en 1966, de la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires revela que la razón principal fue la "desaparición de las condiciones existentes en la universidad". Menos importancia asignaron los renunciantes a los otros motivos que figuraban en la encuesta: mejor remuneración, mejores condiciones de trabajo, mayor

estabilidad profesional, mayor valoración social y posibilidades de perfeccionamiento profesional.³³

La mayoría de nuestros países sufren hoy regímenes dictatoriales que avasallaron la autonomía universitaria. Lo ocurrido entre nosotros en 1966 significó 1.315 renunciantes tan sólo en la Universidad de Buenos Aires, de los cuales emigraron 301; 215 eran científicos en sentido estricto.

El segundo factor se refiere a las condiciones de trabajo: falta de comodidad, instrumental, personal auxiliar, libros y revistas. Cuando se está empeñado en una labor y ésta exige un esfuerzo exagerado para atender pequeneces, se tiene la sensación de estar perdiendo el tiempo. Y ninguna persona sería está dispuesta a ello.³⁴

El tercero es la inestabilidad, sea nacional o universitaria. La labor científica se planea y realiza a largo plazo. Si no se la puede asegurar, el científico se desalienta y busca otros lugares donde se le ofrezca estabilidad. Recuérdese que en poco más de una década (1957-70), nuestro país tuvo seis presidentes de la Nación y en tres años (1966-69) la Universidad de Buenos Aires tres rectores. Como es natural, cada cambio nacional produce una conmoción en las universidades.

El cuarto es la retribución. Comete un error quien supone que éste es factor fundamental. Sólo lo es cuando se agudiza debido a la inflación u otra causa. La falta de dedicación exclusiva, que implica sueldos magros y necesidad de dispersarse, alejó a muchos científicos, aun en tiempos normales.

33. Cf. Marta Siemenson, *Emigración de profesionales argentinos*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, Centro de Investigaciones Sociales, 1969, cuadro n° 31. Sobre la emigración en años anteriores véase M. A. Horowitz, *La emigración de profesionales y técnicos argentinos*, Buenos Aires, Instituto Torcuato Di Tella, 1962.

34. Un ejemplo elocuente de este malestar es el caso del profesor alemán Rudolf Mössbauer, Premio Nobel de Física, quien expresó su deseo de emigrar a Estados Unidos debido a los obstáculos administrativos y a la escasez de recursos de que dispone el Departamento que dirige en la Universidad Técnica de Munich. Un año y medio antes ocurrió lo mismo con el profesor francés Jacques Monod, Premio Nobel por sus investigaciones médicas.

Si los científicos y profesionales pueden quejarse por las dificultades que tienen en Alemania y Francia, ¿qué decir de lo que ocurre en nuestros países donde la escasez de recursos corre pareja con el entorpecimiento burocrático?

Junto a éstos, hay factores psicológicos que a veces hacen crisis al producirse un cambio. El científico busca entonces mejores condiciones de trabajo y de vida, para él y su familia. La pesada burocracia desalentó a más de uno al reclamársele una cuota de tiempo y energía demasiado elevada. La gente tiene derecho a hartarse. Al menos se harta, con derecho o sin él; y se va a otra parte donde las cosas se hacen como corresponde.

Si las señaladas son las causas principales, ¿quiénes son los culpables del éxodo, los gobiernos o los que se van?

Es cierto que hay profesionales y científicos que emigran porque les conviene. Otros parten con pena. Y suspiran por volver. Y vuelven, después de muchos años, como ocurrió en tantos casos. Y hay también quienes viven en el extranjero acumulando experiencia, información y material para usarlos al regreso aun sin saber cuándo será, pues persisten las condiciones que los alejaron.

Hay gobiernos que apalean a los científicos y se quejan luego porque se han ido. Además de la opresión política hay muchas otras razones que no sólo explican sino que justifican la emigración. Unas son de orden personal, otras de trabajo.

No pretendemos justificar a quienes se van para no volver. Todo lo contrario, los condenamos. Pero ellos no son los principales responsables. Conozco gran cantidad de científicos que desean regresar al país si logran condiciones de trabajo adecuadas. En muchos casos se intensifica el sentido patriótico en el extranjero. Conozco el fenómeno por experiencia propia. Tan pronto pude regresar en 1955 lo hice, a pesar de que la retribución en el país era cuarenta y dos veces menor a la percibida en el extranjero. Sin hablar de las malas condiciones de trabajo, la falta de bibliografía y de tranquilidad.

La situación es distinta cuando el país vive en pleno estado de derecho, la universidad goza de autonomía y la nación se esfuerza por recuperar el tiempo perdido. Salvo razones atendibles de orden privado, el científico debe regresar, participar en el proceso de reconstrucción y devolver a la comunidad el esfuerzo y los recursos que ésta gastó para formarlo. Hay quienes pretenden que el país alcance un mayor nivel científico antes de volver. ¿Quién elevará el nivel si no son los científicos del propio

país? No serán los extranjeros ni los marcianos, por cierto. ¿Con qué derecho se excluye al emigrado del esfuerzo que todos debemos realizar? Cuanto más bajo el nivel, mayor la obligación.

Razón tiene el profesor Darcy Ribeiro, ex rector de la Universidad de Brasilia, al condenar a quienes se quedan en el extranjero y a los que menosprecian lo propio al regresar. Escribió: "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, alcanza 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 procesos 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 alcanzado en América Latina es todavía bajo respecto de este problema. Es común ver a científicos y técnicos recién llegados del extranjero mostrar 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 desarrollarla 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."³⁵

35. Darcy Ribeiro, *La universidad latinoamericana*, Buenos Aires, Centro Editorial de América Latina, 1968, pp. 151-152.

La falta de unos no debe acreditarse como mérito de otros. Hay quienes se quedan en el país por conveniencia, no por patriotismo. O porque no tienen donde ir: ninguna institución extranjera los solicita.

El éxodo jamás se detendrá por completo. Cuando hay una masa muy grande de profesionales y científicos es natural que algunos se vayan por las razones más diversas. Lo importante es que el número no constituya un drenaje sustancial.

Cabe distinguir entre repatriar y detener el éxodo. Si bien hay medidas que comprenden ambos casos, otras son específicas. También se debe tener en cuenta la intensidad de la medida. Con muy poco se retiene a un científico, pero ello es insuficiente para lograr su regreso. No es fácil, ni física ni psicológicamente, trasladar una familia ya arraigada, con intereses y afectos bien establecidos; el trasplante es traumático.

El intelectual es enemigo de las dictaduras. Se siente sofocado donde la libre expresión de las ideas no existe. Está acostumbrado a discrepar, señalar errores, formular objeciones. Si no hay en el país libertad de expresión, el medio le resulta opresivo.

En el orden universitario este clima se traduce en el establecimiento de la autonomía universitaria. Cuando nuestras universidades readquieran la auténtica autonomía y no la que se establece en los decretos-ley que no se respetan, muchos profesionales y científicos volverán al país. El número será mayor si se les ofrece posibilidades reales de trabajo, dedicación exclusiva, retribución equitativa, equipos, libros, revistas y otros medios imprescindibles para su labor. Lo que no se puede hacer es perseguirlos y atraerlos al mismo tiempo.

Migración interna. Del mismo modo como los países de mayor desarrollo atraen a los científicos y profesionales de las zonas subdesarrolladas, la capital sustrae a las provincias los profesionales que se formaron en ellas y que les son imprescindibles. El proceso de migración interna es también perjudicial al desarrollo del país, especialmente en nuestro caso, donde la cabeza de Goliat sigue creciendo y el cuerpo tiene que alimentarla.

Un ejemplo elocuente es lo que ocurre con los médicos. En 1962 había en la Argentina 28,8 médicos por cada 10.000

habitantes en la capital y ciudades de más de 500.000 personas y 8,8 en el resto del territorio. En México, la relación es 14,9 y 3,1 respectivamente; en Honduras 5,8 y 0,8; en Brasil 13,9 y 2,6; en Uruguay 19,5 y 4,5 y en Perú 17,1 y 2,0.³⁶

Es imprescindible corregir este desequilibrio. Los profesionales han de estar donde más se necesiten. Como no se puede imponer el domicilio a nadie, se deben crear incentivos para atraer a los profesionales jóvenes al interior del país. En el caso de las grandes reparticiones nacionales puede establecerse una carrera profesional de tipo geográfico. En medicina se puede pensar en el "internado rural", como lo hizo la Facultad de Medicina de la Universidad de Chile en 1968. Además de las ventajas pedagógicas, el internado puede estimular la permanencia de médicos en zonas rurales. En nuestra América más de un tercio de la población vive en pueblos de menos de 5.000 habitantes.

El federalismo, del que tanto hablamos, será una expresión retórica si no se lo fortalece con medidas concretas que permitan el desarrollo armónico de las distintas regiones. El gobierno central debe ofrecer incentivos para facilitar la radicación de profesionales en el interior. Nuevas industrias, por ejemplo, pueden atraer y radicar científicos y técnicos, como ocurrió en Córdoba. En medicina hay que fortalecer los centros sanitarios de las pequeñas poblaciones, estimulando, con incentivos, la radicación de los graduados jóvenes.

La aglomeración de médicos en la Capital Federal no beneficia a nadie; en cambio, perjudica zonas muy amplias del país. Si bien la atracción de los grandes centros urbanos es un fenómeno mundial, no cabe resignarse ante el hecho sin tomar medidas para corregirlo.

36. Cf. *Las condiciones de salud en las Américas. 1961-64*. O.P.S. Citado en: *VI Conferencia de Escuelas de Medicina de Latinoamérica*, UDUAL, p. 34.

CAPÍTULO IV

MISIÓN SOCIAL

1. Sentido dinámico de la misión social

El hambre, la miseria y la enfermedad que padece nuestra América confieren a la misión social una dimensión que no tienen las anteriores. Las universidades podrían desempeñar esas misiones cabalmente y, sin embargo, no contribuir a erradicar los males de la sociedad en que viven.

Ésta es, sin duda, la misión más descuidada entre nosotros, aunque una de las más importantes. Nuestras universidades forman buenos profesionales y algunas de ellas alcanzaron elevado nivel científico. Ninguna, en cambio, reparó suficientemente en el aspecto social. Hay miles de universitarios que no ven la necesidad de que se preste especial atención a esta tarea. Creemos exactamente lo opuesto: si la universidad no desempeña su misión social, las tres misiones anteriores pierden buena parte de su valor y sentido.

¿En qué consiste la misión social? En ponerse al servicio del país. La gran variedad de zonas y necesidades confieren al desempeño concreto de esta misión diversidad de matices. Por otra

parte, varía también con el tiempo, pues los requerimientos cambian con la evolución histórica.

En nuestra América, y en la encrucijada actual, esta misión adquiere un significado especial. No puede consistir en la mera atención de las necesidades inmediatas del medio, sino que debe calar más hondo: la universidad tiene que convertirse en uno de los factores principales del cambio profundo que exige la dramática situación actual. Si no elevamos el nivel científico y técnico, y no lo ponemos al servicio de una acción social, no saldremos del estancamiento.

Si bien las tres misiones expuestas en los capítulos anteriores están relacionadas entre sí, es fácil separarlas si se presta atención al cauce hondo de cada una. No ocurre lo mismo con la misión social, que mantiene con las otras una relación distinta. Por una parte, se apoya en ellas; por otra, les confiere un colorido que no tienen por sí mismas.

El buen desempeño de la misión profesional es formar expertos competentes, dentro de las mayores exigencias modernas. La función social exige que esos profesionales sean los que el país requiere. Una universidad puede formar profesionales excelentes, aunque socialmente inútiles. A su vez, el fervor social no basta por sí solo; la ayuda tiene que estar respaldada por efectiva competencia técnica. La misma relación se advierte en el caso de la investigación científica.

Es una exageración sostener que las universidades latinoamericanas tienen que cumplir las tres misiones por ser instituciones de cultura superior y que la misión social es la que las radica en la propia tierra. Si bien nuestras universidades tienen misiones comunes con las demás, las desempeñan de modo muy distinto, pues reflejan la sociedad en que se hallan. La diferencia no surge, pues, al llegar a la misión social, si bien ésta es la que les confiere su mayor carácter local.

El cambio es la característica de nuestro tiempo; afecta a todas las misiones de la universidad y particularmente a la misión social. Ésta debe responder a las necesidades, requerimientos y aspiraciones de la comunidad, factores todos cambiantes. Ése es su aspecto dinámico. La otra cara depende del lugar donde se encuentre. De ahí que las nuestras tengan tareas diferentes

de las europeas y norteamericanas, y aun varíen dentro de América Latina, pues las necesidades son distintas según el país y la zona. Sin embargo, el principio general se mantiene: contribuir al desarrollo de la comunidad. Para ello la universidad tiene que saber auscultar las necesidades del medio y, en algunos casos, anticiparse a ellas.

No sólo cambia la sociedad, sino la ciencia y la tecnología. El saber de hoy es sólo una etapa de una ascensión permanente. Distintas son, pues, las necesidades y los modos de atenderlas. En este mundo de rápida transformación, nuestras universidades se han mantenido inmutables y muchas veces se han dejado llevar por la corriente de la historia.

En la encrucijada actual podrán continuar a la zaga de la comunidad, navegando a la deriva en el cauce turbulento de países que se manejan con la espada al servicio de la cruz, o asumir plenamente la responsabilidad que corresponda frente a las necesidades apremiantes de la nación.

No cabe duda acerca del derrotero que deben emprender. Pero no basta tomar una resolución: hay que saber cómo llevarla a la práctica.

Cuando la universidad resuelve servir a la comunidad se encuentra con una pluralidad de requerimientos. En la imposibilidad de atenderlos a todos, será imprescindible esclarecer previamente el sentido y alcance de la misión social para evitar que se malgasten energías, como ha ocurrido tantas veces. Hay universidades, por ejemplo, que noblemente inspiradas pretendieron cumplir tareas que corresponden a otras instituciones y descuidaron las que sólo ellas pueden realizar.

Antes de entrar al examen de las actividades que debe asumir la universidad en cumplimiento de esta misión, será conveniente analizar las relaciones que mantiene con la sociedad en que vive, esto es, su grado de permeabilidad.

2. Universidad y sociedad

La universidad fue, en nuestro medio, una institución para la *élite*. No se trataba de una *élite* intelectual, sino económico-social.

Como todo grupo privilegiado se esfuerza por mantener sus prerrogativas, la permeabilidad fue escasa. Y allí se formaron, durante muchas generaciones, los dirigentes del país, insensibles a los requerimientos y necesidades del pueblo. La incipiente clase media estaba escasamente representada y la clase proletaria totalmente ausente. También estaban ausentes las mujeres. La discriminación contra el sexo y el origen social era evidente. Con excepción de las facultades de Filosofía y Letras, las mujeres no llegaban al 1%.¹ Quienes provenían de familias de pocos recursos no acudían a la universidad por la sencilla razón de que no terminaban la enseñanza secundaria. La mayoría ni la empezaba. La deserción en la escuela primaria era aterradora.

Una tercera injusticia era la ausencia de jóvenes que provinieran de zonas rurales. Éste es un mal de toda la América Latina con excepción de México. Nuestros graduados tienen origen urbano y burgués.²

El cambio lento y progresivo no se produjo, al menos en nuestro país, por acción consciente y deliberada de las autoridades universitarias o del gobierno. Fue el resultado de un fenómeno económico-social de orden mundial que repercutió favorablemente en nuestra América. Las universidades fueron inundadas por el torrente histórico. Como no estaban preparadas para el cambio se vieron arrastradas por los hechos, en lugar de encauzarlos y orientarlos.

1. El ex presidente de la Nación, Ramón S. Castillo, por ejemplo, siendo decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires se opuso sistemáticamente a la graduación de mujeres en su facultad. Creía, como tantos otros reaccionarios, que el "lugar natural" de la mujer era el hogar, o la cocina.
2. Cf. Frank Bonilla, "El intelectual latinoamericano y el desarrollo político", en *Aportes*, n° 5, pp. 132-136.

Según el censo de 1958 de la Universidad de Buenos Aires, el 67,7% de los estudiantes nacieron en el Gran Buenos Aires; la gran mayoría provenía de ciudades y sólo un 2% había nacido en pueblos de menos de 2.000 habitantes. Cf. *Censo universitario* (Universidad de Buenos Aires, 1959), pp. 9-10.

En el censo de 1964, la universidad suprimió la pregunta que permitía obtener la información referente a pueblos pequeños.

Se advierte un crecimiento anual de estudiantes nacidos en la Capital Federal. Según el Censo de 1964 ascendió al 65,9% y los nacidos en el Gran Buenos Aires a 74,9%. El censo de 1968 nos revela un nuevo incremento: 67,9 y 77,5%, respectivamente. Cf. *Censo de alumnos*, 1964 y 1968.

A partir de 1945 se advierte una acción consciente a fin de poner la escuela al alcance de todos en varios países y en particular en Venezuela, Costa Rica y México. En el nuestro, las medidas fueron esporádicas y los índices se elevaron como resultado del proceso general de crecimiento y democratización.

Lo que ocurría en la enseñanza primaria y secundaria tuvo, como es natural, su repercusión. Con la expansión de la enseñanza secundaria, la clase media irrumpió en la universidad en gran número, pero las clases más necesitadas se mantuvieron y se mantienen fuera de la universidad. La mayoría no termina la enseñanza media y tiene que trabajar para contribuir al sustento de la familia: se pierde así un número muy grande de talentos no cultivados. No por culpa de ellos sino porque no se tiende una mano a quien la necesita. La universidad cree tener la conciencia tranquila con abrir las puertas y declarar que la enseñanza es gratuita. La gratuidad de la enseñanza poco ayuda a quien necesita trabajar para vivir o sostener a su familia. Otras son las medidas que realmente hacen posible que estudien los hijos de familias de menor ingreso. Entre ellas, las becas.

La poca sensibilidad social de las universidades de nuestro país se advierte cuando se examina el problema de las becas. Parece haber un deliberado propósito de no prestar ayuda a quien la necesite. Sólo así se explica que en 1957 hubiera seis becas en la Universidad de Buenos Aires, que tenía entonces 55.000 estudiantes. En las otras universidades la situación era similar.³ La falta de recursos era un pretexto, como lo probó la Universidad de Buenos Aires frente a mi iniciativa. Sin recibir

3. Nuestras universidades siempre ofrecieron resistencia a la creación de becas. Un proyecto que presentó al Consejo Superior de la Universidad Nacional de Tucumán, en 1941, para crear cuatro (*sic*), sufrió serio entorpecimiento y cuando se aprobó, ante mi insistencia, se dejó aclarado que "no sentaba precedente" (*sic*). Para las autoridades universitarias, la beca era una anomalía, un acto demagógico, que una universidad "digna" debía rechazar.

Como contraste cabe recordar que, en 1823, Rivadavia creó seis becas para cada provincia para jóvenes que desearan estudiar en el entonces Colegio de Ciencias Morales, hoy Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la Universidad. Con una de esas becas vino a estudiar Juan Bautista Alberdi a los 14 años.

ningún refuerzo en el presupuesto, creamos 1.000 becas para estudiantes y 200 para graduados. En 1959, la Universidad de Buenos Aires otorgó más becas que todas las universidades argentinas juntas desde la fundación de la Universidad de Córdoba en 1621 hasta 1957. La ausencia de becas revela un doble hecho: que los estudiantes provenían de familias con recursos suficientes y que no se deseaba alentar el estudio a quienes estaban en la indigencia. Si necesitaban trabajar, debían trabajar; ése era su destino, se decía, como si las condiciones económicas tuvieran algo que ver con la capacidad intelectual.

El plan de becas que iniciamos tenía sentido expansivo, de acrecentamiento progresivo, para llegar a prestar ayuda a todos los que la necesitaran y merecieran. Incluía becas para estudiantes de los dos establecimientos de enseñanza media de la Universidad, para hijos de familias necesitadas que vivieran en el campo y desearan estudiar Agronomía y Veterinaria, para bachilleres de zonas remotas como Ushuaia, etcétera. ¿Cuántas becas ofrece hoy la Universidad, diez años después? En 1969 se otorgaron 641 a estudiantes universitarios y 116 a secundarios. La remuneración es comparativamente inferior a la de 1959. En diez años no se dio un paso adelante sino varios atrás, porque la universidad cayó nuevamente en manos reaccionarias e insensibles a las necesidades del país. Y esto ocurre en momentos en que la mayoría de los estudiantes de las aristocráticas universidades de Oxford y Cambridge gozan de becas. Algo similar sucede en los Estados Unidos, Canadá, Australia y muchas otras naciones, sin contar los países con gobiernos socialistas, donde la casi totalidad de los estudiantes están becados.

Las becas se proponen reparar una injusticia, impedir que se desaprovechen los talentos juveniles y que los estudiantes malgasten su tiempo en tareas mal retribuidas y que nada tienen que ver con sus estudios.

El mayor cambio producido, aunque no por obra deliberada de las autoridades, es el que se refiere a la incorporación de la mujer a la vida universitaria. En la Universidad de Buenos Aires, el número de mujeres pasó del 1% antes indicado al 23,3%

en 1958 y al 32% en 1964.⁴ Algo similar ocurrió en las demás universidades latinoamericanas. Se trata de un fenómeno mundial en continuo crecimiento. En muchas carreras universitarias hay más mujeres que varones, como ocurre en las facultades de Filosofía y Letras en la casi totalidad de nuestros países. Le siguen Odontología y Farmacia. En cambio, en Ingeniería sólo el 2% son mujeres. Salvo en algunos países muy atrasados, cesó la discriminación universitaria contra la mujer. Se mantiene, en cambio, contra los hijos de las clases de menor ingreso. Es cierto que el problema de fondo trasciende el ámbito universitario y es consecuencia de una estructura económico-social arcaica. Llama la atención, sin embargo, lo poco que se hace para aminorar la injusticia y seleccionar a los estudiantes dentro de una gama social más amplia.

Lo ocurrido en el caso de la mujer muestra una característica negativa de las universidades frente a una sociedad dinámica. En lugar de ser factor consciente de aceleración del cambio de las estructuras sociales, la universidad adoptó por lo general una actitud pasiva, de mero espectador. Aun en problemas de orden interno ha sido conservadora. De ahí que los mayores cambios se hayan producido por factores ajenos a la universidad. Fue Napoleón y no la propia institución la causa de la transformación de la universidad francesa. El cambio que sufrieron las británicas en época reciente fue obra del gobierno y no de las universidades.

En los Estados Unidos la expansión y democratización de la enseñanza superior se debe a medidas legislativas. La primera es la ley Morrill de 1862, que ayudó a la fundación de los llamados *colleges* y universidades *land-grant*. Por disposición de la ley, se otorgaron tierras del gobierno nacional a los Estados que carecieran de universidades, a fin de que las fundaran y mantuvieran con las utilidades provenientes de esas tierras. Muchas universidades del oeste y medio oeste surgieron al amparo de esa ley, entre otras la de California, que es hoy la primera del país. Otras medidas legislativas favorecieron el esfuerzo de algunas universidades

4. Cf. *Censos Universitarios*, cit., de 1958 y 1964.

en favor de la democratización. Merece mencionarse la ley sobre los derechos de los veteranos (*G. I. Bill of Rights*) al finalizar la Segunda Guerra Mundial. Según esta ley, el Estado costeaba los estudios de los veteranos durante un período igual al que habían permanecido bajo bandera. Así ingresaron miles de jóvenes de hogares modestos a las tradicionales y aristocráticas universidades de Harvard, Yale, Princeton y otras similares. No fue tan sólo un beneficio para ellos, sino también para las instituciones que dejaron de ser universidades para la clase social alta.

En nuestra América, salvo muy pocas excepciones, la universidad ha sido una institución tradicionalista en lugar de renovadora. Si bien el cambio de las estructuras universitarias puede sobrevenir por acción externa o interna, a nosotros —como universitarios— nos interesa lo segundo. En nuestro caso hay más probabilidades de que la universidad influya sobre el medio de que ocurra lo opuesto.

Como lo señalamos anteriormente, la universidad estará en condiciones de ser factor de aceleración del cambio socioeconómico sólo cuando haya modificado la anticuada estructura y se haga cargo de su misión social.

3. Formación de la conciencia social de los profesionales

No hay una “misión social” única. La expresión denota un conjunto de actividades que tienen como característica servir a la comunidad en que se halla. La ayuda puede ser de índole muy diversa. Una puede consistir en la atención de necesidades urgentes aunque pasajeras; otra implica una previsión a larga distancia. Unas se ocupan de necesidades de orden físico y otras de orden cultural y moral; las hay de tipo crítico en contraste con las de carácter constructivo. Todas tienden a servir a la comunidad al ayudarla, asesorarla y orientarla.

La misión social se ramifica así en una serie de actividades de distinta naturaleza y categoría. ¿Cuáles son estas funciones concretas?

La primera se relaciona con la formación de profesionales. Vimos en el capítulo anterior la importancia de este aspecto.

Aquí no se trata de capacidad técnica, sino de conciencia social. En la mayoría de los casos carecen de ella porque las universidades desatienden esta importante tarea educativa.

Una segunda misión social de la universidad es estudiar los problemas que afligen al país. Aun cuando formaran los profesionales que el medio requiere, con debida conciencia social, su misión quedaría incompleta. Todos nuestros países sufren males que la universidad puede y debe ayudar a solucionar.

La interconexión de los problemas revelará la necesidad de estudios globales, especialmente los referentes a recursos naturales y al proceso de industrialización. Ésta es la contribución de la universidad al desarrollo económico. Pero su misión social no se agota ahí. Debe también esclarecer los problemas de índole política y cultural y convertirse finalmente en la conciencia moral de la nación. Veamos en su orden cada uno de estos aspectos.

La primera obligación es formar profesionales con conciencia social; su aspecto técnico es ajeno al educativo. La universidad puede llegar a preparar profesionales excelentes desde el punto de vista técnico, pero que carezcan por completo de conciencia de sus obligaciones con la sociedad donde viven y de la que viven. La verdad es que aún no atiende a este aspecto fundamental de la educación de sus alumnos. El médico, por ejemplo, que tiene una misión social tan importante, se desinteresa con frecuencia de este aspecto de su profesión y se pone al servicio de la clase pudiente, que le proporciona mayores ingresos. De ahí que se preocupe más por los trastornos gástricos producidos por exceso de comida que por los males que ocasiona la escasa alimentación. Algo similar ocurre con los arquitectos y abogados que miden su éxito por el monto de las retribuciones. Y la mayoría de la población carece de los servicios de aquellos profesionales que se formaron gracias al esfuerzo de todo el país.

Para que esto no siga ocurriendo, habrá que erradicar de la mente de los jóvenes los propósitos mercantilistas que los alienan a proseguir una u otra carrera. El afán de enriquecerse mueve a muchos a violentar la propia vocación y a supeditar todo al logro de ese repudiable propósito. Hay estudiantes de Medicina, Derecho, Arquitectura y Ciencias Económicas que piensan más en el “cliente” que en las necesidades del medio. De

ahí la comercialización actual de la medicina, la arquitectura y otras profesiones. Si bien la sociedad mercantilista en que vivimos es responsable de lo que ocurre, la universidad no está exenta de culpa al descuidar los aspectos sociales de las profesiones. La medicina social y preventiva es dejada de lado y se capacita a los abogados para litigar y no para formular un ordenamiento jurídico más justo y crear estructuras legales según las necesidades económico-sociales de la hora. También se debe modificar la formación de los arquitectos y otros profesionales, hoy al servicio de las clases pudientes, para que ayuden a quienes más necesitan viviendas higiénicas y decorosas.

No se trata, pues, de formar profesionales que fortalezcan el *statu quo* y la sociedad de consumo en que vivimos, sino de capacitarlos para incrementar la producción y los servicios en beneficio de la mayoría del pueblo.

Si bien hemos insistido en el aspecto económico-social, no hay que olvidar el cultural, porque los países, como las personas, tienen necesidades culturales. La ciencia básica cumple con la doble función. Un país que carece de buenos físicos es culturalmente subdesarrollado, aunque tenga un elevado ingreso *per capita*, hecho que rara vez ocurre. El grado de desarrollo cultural de un país se mide tanto por el número y la calidad de sus escritores, músicos, pintores y poetas como por los físicos, matemáticos, químicos y biólogos. La necesidad de incrementar la ciencia básica no responde únicamente a razones económicas.

La universidad no debe conformarse con atender las necesidades inmediatas. Su acción debe ir más allá y proyectarse hacia el futuro próximo y lejano. Los frutos de una labor duradera se recogen muchos años después. De ahí que tenga que anticiparse a las necesidades; más aún, que deba ser capaz de crear la necesidad de una vida más elevada.

Así como un arquitecto, al diseñar una vivienda colectiva no debe conformarse con satisfacer los elementales requerimientos de quienes antes vivían en villas miserias, sino que debe ser capaz de alentar otros de mayor jerarquía, así también la universidad no debe conformarse con atender las demandas actuales de la sociedad, sino alentar otras más nobles y elevadas.

Ante la elección debe dar preferencia a los grandes problemas, para que no se malogre una oportunidad porque no se tomaron las medidas a tiempo. La falta de previsión de las autoridades universitarias pone al país en continuo estado de espera indefinida. Hay cosas que deben realizarse y que no se hacen jamás porque no se han formado técnicos capaces de tomar a su cargo la obra.

Un claro ejemplo de lo que deseamos expresar nos lo ofrece Venezuela. En el año 1983 vencerán los contratos petroleros, de vital importancia para la vida de esa nación. Venezuela vive del petróleo. También viven de ese petróleo las compañías extranjeras que lo explotan. Es el primer país exportador del mundo y hasta hace poco tiempo ~~era el~~ segundo en producción. Si se toman a su debido tiempo medidas adecuadas, Venezuela podrá en 1983 reasumir lo que le corresponde sin violencia ni trastornos. En cambio, si no se prevé ni se pone en marcha el mecanismo cuanto antes, se habrá perdido una excelente oportunidad de recuperar lo que legítimamente le pertenece. Y en 1983 se dirá, parcialmente con razón, que el país no está en condiciones de tomar a su cargo el funcionamiento de una industria compleja. No lo estará por falta de previsión. Desde 1943, cuando se otorgaron las concesiones por 40 años, el país conoce la fecha exacta del vencimiento. La inacción es moral, legal y técnicamente injustificada. La reiterada falta de previsión condena a la América Latina a la explotación extranjera.

Cabe a todas las universidades venezolanas una grave responsabilidad. Deben asumirla para beneficio del país y como ejemplo para América Latina. No se trata tan sólo de la recuperación de un patrimonio valioso; es un acto de soberanía, afirmación de la propia personalidad, demostración de que podemos atender nuestras necesidades sin tutelaje ni protección ajena.

Es imprescindible una firme decisión nacional. Pero ello no basta: hay que distribuir la tarea y que cada cual asuma su responsabilidad. A las universidades les cabe una de las mayores: formar los profesionales que requiere el proceso de exploración, extracción, refinamiento, transporte y comercialización del petróleo. Para tener ese personal en condiciones de desempeñarse con eficiencia e idoneidad en 1983, hay que tomar

medidas con mucha anticipación. En la actualidad Venezuela carece de personal capacitado para hacerse cargo de la industria petrolera. Basta mencionar un dato. En 1965 se graduaron tres ingenieros en petróleo en la Universidad Central y ninguno en las demás.⁵

No importan las actuales deficiencias si es que se dispone de tiempo para corregirlas. Pero no hay que desperdiciarlo en vaguedades o discusiones interminables, sino poner manos a la obra. El primer paso es un acuerdo de todas las universidades venezolanas de asumir esa responsabilidad. Habrá que realizar luego un estudio de las etapas de la explotación del petróleo a fin de poder determinar con anticipada precisión qué técnicos y en qué especialidades se requerirán dentro de trece años. Desde luego, no se necesitan tan sólo ingenieros y geólogos, sino químicos, físicos, matemáticos, economistas, administradores, sociólogos, psicólogos. Todos con elevada formación técnica y fervor nacional.

Determinada esta cantidad, puede hacerse en el Consejo de Universidades una distribución de tareas para que cada institución sepa qué técnicos debe formar y en qué número. El cumplimiento del compromiso obliga a cada una a ajustar sus planes de enseñanza e investigación, a fundar nuevos departamentos, a contratar profesores en el extranjero y a enviar a sus graduados y estudiantes, con becas, a perfeccionarse en las instituciones de mayor jerarquía en la especialidad.

El costo no será muy elevado si se sabe aprovechar lo que se tiene y reencauzar actividades y organismos. En comparación con el rendimiento ulterior, los gastos serán insignificantes.

No habrá que esperar hasta 1983 para que todo el país adquiera una nota vibrante. Tan pronto las universidades reunidas decidan asumir la responsabilidad y tomen medidas eficaces en cumplimiento de las etapas que se hayan fijado, todo el pueblo de Venezuela se sentirá comprometido en la empresa y prestará su apoyo entusiasta. La decisión de las universidades puede

5. Véase *Censo Universitario Latinoamericano 1962-1965*, México, Unión de Universidades de América Latina, 1967, p. 797.

conferir sentido creador a miles de jóvenes venezolanos que acudirán gozosos a las aulas al sentirse artífices de una nueva era.

Es conveniente, desde luego, que la decisión tenga el respaldo del gobierno. Sin embargo, si llegara a faltar, las universidades deben igualmente emprender la tarea. Los gobiernos cambian y también se revén las decisiones de los mismos gobernantes a lo largo de un año. Pero en un año no se forman científicos y técnicos. En cambio, si están formados, se facilitará una decisión favorable, pues quedará eliminada la excusa habitual de que "no estamos en condiciones de hacernos cargo de tamaña empresa".

La decisión de las universidades tiene que ser serena y con plena conciencia de responsabilidad. No es un acto demagógico ni de política circunstancial. Implica asumir el liderazgo que corresponde a las casas de estudio ante el pueblo que las sostiene con su esfuerzo. Es una empresa de orden nacional que debe estar por encima de partidos y tendencias. Nadie debe intentar echar agua al propio molino. A fin de disminuir el riesgo, cada institución fijará etapas claras y precisas. El conocimiento público de ellas será un aliento para la universidad y un modo de mantener al pueblo informado y comprometido en la tarea.

4. Estudio de los problemas nacionales

Formar los profesionales que el país necesita a corto y a largo plazo es el primer aporte de la universidad. No se agota ahí su deber social. Tiene otras tareas de índole similar, y una de ellas es el estudio de los problemas nacionales. Todos nuestros países enfrentan dificultades diversas. Hay cuestiones urgentes que exigen rápida solución y otras a largo plazo que lo desangran en forma lenta y continuada. La diversidad se refiere igualmente a las áreas y a los niveles. Tales cuestiones afectan las formas fundamentales de la vida de la nación: salud pública, vivienda, alimento, educación, comunicaciones. No faltan los problemas del campo, la industria, así como cuestiones económicas, sociales, jurídicas, políticas. Todas ellas requieren estudios serios y bien fundados. Por falta de ellos, los gobiernos han postergado la

atención de sangrías agotadoras, han tomado medidas a corto plazo o se han lanzado a la improvisación irresponsable que origina más dificultades que beneficios.

Es cierto que el Estado tiene reparticiones técnicas en la mayoría de las áreas señaladas. Sin embargo, por escasez de personal idóneo y en número suficiente, y por tener que abocarse a problemas urgentes, no están en condiciones de realizar estudios a largo plazo sobre complejos problemas que requieren una labor interdisciplinaria. La Oficina de la Dirección de Arquitectura del Ministerio de Educación, por ejemplo, puede proyectar el edificio de una escuela, pero no estudiar las necesidades de edificios de la enseñanza primaria o secundaria del país. En primer lugar, porque no dispone de tiempo ni de medios; en segundo término, porque está formada exclusivamente por arquitectos. Y cualquier estudio serio exige la participación de psicólogos, sociólogos, economistas, ingenieros, sanitaristas y estadígrafos.

La universidad, en cambio, puede realizar esos estudios. Dispone de personal técnico de la más alta jerarquía en una gama muy amplia de especialidades; su unidad institucional permite organizar equipos profesionales que cultivan disciplinas distintas y cuenta con laboratorios, bibliotecas, instrumental y demás medios imprescindibles y costosos. Puede relevar de parte de sus obligaciones docentes y de investigación a quienes realicen esta tarea, que serán profesores con dedicación exclusiva. La utilización de ayudantes y graduados contribuirá a disminuir el costo.

Además del conocimiento técnico y las múltiples facilidades, la universidad cuenta con un elemento muy importante: la objetividad para realizar el estudio. No está al servicio de ningún interés, salvo el de la nación, y debe ser capaz de resistir presiones políticas o de cualquiera otra índole.

Por otra parte, tales estudios no perturban la labor docente y de investigación; quizá puedan vigorizarla al contribuir para que las investigaciones hagan pie en nuestra dura realidad. El significado patriótico fortalecerá el entusiasmo del personal. En cuanto a la enseñanza, puede infundirle en muchos casos un sentido realista al tratar problemas del propio medio y no algo alejado en el tiempo y en el espacio.

Un trabajo de esta naturaleza puede servir, además, para que la universidad salga de su encierro académico y los profesores aprendan a trabajar en equipo, con hombres que cultiven otras disciplinas. La falta de trabajo interdisciplinario obedece, en buena medida, a la incapacidad de comunicación de nuestros especialistas, que sólo se entienden con quienes hablan la misma jerga técnica y se manejan con los mismos valores. Hay que echar abajo los tabiques que atomizan la labor científica; el mejor modo es la realización de un trabajo conjunto.

Hay una última consecuencia favorable: dar a profesores y estudiantes mayor conciencia social. El valor de una investigación se mide generalmente por su calidad científica o técnica. En algunos campos es el único criterio aceptado. En otros, la utilidad es factor no despreciable. Es un error frecuente suponer que una investigación pura tiene mayor jerarquía que una aplicada. Muchos trabajos de alto nivel científico se iniciaron para resolver dificultades y dolencias que sufría la comunidad, desde Pasteur hasta la medicina y la ingeniería actuales. La utilidad no excluye el nivel técnico; en realidad, lo requiere.

El beneficio, como vimos, puede ser doble. El medio necesita de la universidad y ésta se vigoriza en su esfuerzo por satisfacer los requerimientos de aquél. Es un caso más de interrelación, nutritiva para ambos.

Los problemas se deben escoger con sumo cuidado. Tienen que ser cuestiones que, sin carecer de interés teórico, tengan significación social. Problemas cuya solución implique un alivio a las penurias del pueblo y que puedan ser estudiados en un plazo de dos a tres años. Y que la solución propuesta sea factible. De ahí la necesidad de estimar, en todos los casos, el costo de la obra o labor que se proponga.

Sería deseable, desde luego, un entendimiento previo entre la universidad y el gobierno o repartición nacional, provincial o municipal. Pero si el gobierno se muestra indiferente a las propuestas, la universidad deberá tomar la iniciativa. En tales casos, la realización del estudio y la ulterior publicación de los resultados quizá pongan al descubierto una realidad desconocida o la posibilidad de hacer, sin mayores gastos, una obra que no se había contemplado. Ambos factores pueden convertirse en un

sano elemento de presión para incitar al gobierno a realizar algo constructivo no contemplado en sus planes.

Veamos un caso concreto a simple título de ejemplo. La Avenida 9 de Julio cuesta millones de dólares a los habitantes de Buenos Aires y a todo el pueblo argentino. Satisface, es cierto, una necesidad del tránsito, aunque sólo a medias. La Universidad de Buenos Aires está en condiciones de realizar un estudio para utilizar en forma más racional el espacio disponible y los recursos invertidos. Podría, por ejemplo, construirse una carretera subterránea de alta velocidad debajo de la actual con muy pocas salidas que permitieran cruzar la ciudad en pocos minutos. Se puede completar la obra con la construcción subterránea de amplias playas de estacionamiento. A su vez, por encima de la actual avenida, pueden construirse galerías para negocios y edificios de renta. El lugar se embellecería con las construcciones —actualmente no es nada atractivo— y la ciudad podría costear las obras y aun obtener una ganancia, si es que las cosas se hacen como corresponde. Lo hecho en la hermosa Place de Ville Marie de Montreal, para referirnos a un país de nivel similar al nuestro, puede servir de ejemplo.

Como ésa hay cientos de posibilidades desaprovechadas por los gobiernos que se suceden y rivalizan en la improvisación. Un estudio técnico concreto, aunque en líneas generales, que incluya su modo de realización, costos y posibilidades financieras, puede llevar a hacer algo beneficioso a gobernantes rutinarios o ayudar a quienes realmente deseen realizar una obra constructiva.

Hemos subrayado el aspecto práctico de los estudios. Esto no debe hacernos perder de vista la importancia de la investigación en ciencia básica. Además del valor que tiene por sí misma, es la que rinde los mejores frutos con el tiempo. Por otra parte no hay investigación tecnológica seria que no se apoye en los logros de la llamada “investigación pura”.

Los estudios nacionales tampoco deben realizarse a expensas del cultivo de las humanidades, sino que han de constituir un agregado importante a las actividades específicas de la universidad. Hay, por otra parte, cuestiones culturales de significación nacional que ella tiene la obligación de estudiar.

Cabe señalar, por último, la necesidad de estudiar problemas políticos. La objetividad que debe tener la institución en esta materia no significa indiferencia. Quizá sea éste uno de los campos más necesitados de esclarecimiento, justamente porque no se tiene conciencia de la necesidad. Frente a un problema estrictamente técnico, todos advierten la conveniencia de un estudio previo. Por el contrario, en política como en filosofía, el autoengaño es común; nadie advierte la propia ignorancia. Se da por sentado que basta la simple opinión que se forma en el café o en la lectura de periódicos.

La situación política constituye uno de los mayores males de nuestros países: malgasta energías e impide una labor constructiva. Las causas son complejas y están enraizadas en campos muy diversos. Una es la incapacidad para analizar la situación y plantear los problemas claramente y en el nivel que corresponde.

¿Puede la universidad mantenerse indiferente frente a una situación que entorpece el progreso del país? ¿Cuál debe ser su contribución? Como ocurre en los demás casos, queda excluida la acción directa. Su aporte es de esclarecimiento, estudio, planeamiento preciso de los problemas y análisis de las posibles soluciones. No deben faltar los juicios de valor, aunque fundados, ni la indicación de las preferencias. La “objetividad” se refiere al aspecto científico del estudio, que no debe favorecer a sectores en pugna o a determinado partido en las contiendas electorales.

Por no estar comprometido en la lucha política, el organismo universitario ofrece mayores posibilidades de objetividad que el gobierno o los partidos políticos. Por otra parte, se trata de un estudio de expertos y no de la actitud vociferante de un grupo. La institución cuenta con investigadores en teoría e historia política, sociología, economía, ciencias jurídicas y demás disciplinas que pueden estar comprometidas en el estudio. La respuesta del público dependerá en buena parte de la calidad del trabajo y de la serenidad del juicio. La mera publicación del informe puede ejercer sana influencia en el enmarañado campo de la política.

La base IV del Estatuto Universitario de la Universidad de Buenos Aires, cuando era autónoma (1958-1966), establecía el

principio con toda claridad: "La universidad es prescindente en materia ideológica, política y religiosa; asegura dentro de su recinto la más amplia libertad de investigación y de expresión, pero no se desentiende de los problemas sociales, políticos e ideológicos, sino que los estudia científicamente".

La universidad se mueve en el plano de las ideas; su fuerza es moral, intelectual. Por consiguiente, no debe participar en ninguna acción violenta. En cambio, puede y debe expresar claramente su opinión sobre actos de gobierno que afecten a instituciones fundamentales del país. El silencio en tales casos denota complicidad o cobardía.

Cualquiera sea la naturaleza del estudio que realice, no corresponde que la universidad ejecute nada. Su función consiste en indagar, esclarecer, impulsar a la acción e indicar el rumbo. No es un brazo ejecutivo, sino que representa el saber científico y técnico. Por otra parte, el descubrimiento de un método apropiado vale más que la realización de una obra limitada por la escasa capacidad de la institución. A su vez, más importante que reparar un mal concreto es crear una técnica que permita corregir éste y otros males similares. La función de la universidad es enseñar a la gente a ayudarse a sí misma.

Sobre este punto se ha caído en serias confusiones. Para compensar la negligencia de los gobiernos frente a graves problemas que enfrenta la comunidad, varias universidades han creado departamentos de acción directa y pretendido aliviar el hambre con migajas. La universidad venezolana de Carabobo, por ejemplo, creó en 1938 el Departamento de Promoción Cultural Popular, que tiene a su cargo la alfabetización y el desarrollo de la comunidad. Otras instituciones se han propuesto labores similares. El propósito es noble, pero la tarea no corresponde a la universidad. Hay otras instituciones estatales y privadas encargadas de ella. Ésta no puede descuidar sus tareas específicas, incluidas las de carácter social, para realizar en forma deficiente una actividad que no le corresponde.

La alfabetización no es, por cierto, un problema ajeno a la universidad. Pero ésta no debe salir a la calle a enseñar a leer y escribir, sino crear nuevos métodos y técnicas para, luego, difundirlos. Por otra parte, como el analfabetismo no es problema

exclusivamente pedagógico —sino social, económico y político— la universidad puede realizar un estudio completo, proponer una política educativa adecuada e insistir ante los poderes públicos para que el plan se lleve a la práctica.

Es cierto que, en algunos casos, la universidad tiene una acción directa: cura enfermos, por ejemplo, en los hospitales-escuela. Pero no hay que confundirse frente a este hecho. La tarea asistencial es, en este caso, una *consecuencia* y no el propósito de ese tipo de hospitales. La finalidad es la docencia y la investigación clínica. Como ellas no pueden realizarse sin enfermos, se emprende una labor que tiene consecuencias benéficas para la población. La situación es similar en los consultorios asistenciales de odontología, veterinaria, agricultura, etcétera. Lo mismo ocurre con muchos otros males que aquejan al medio; la universidad debe ocuparse seriamente de erradicarlos. Pero malgasta los recursos y el tiempo si emprende la tarea en lugar de realizar el estudio, debe descubrir métodos adecuados o crear técnicas de solución. No es por razones de "dignidad" o algo similar: la ayuda al prójimo dignifica a todos, cualquiera que sea la jerarquía. Sencillamente, no es de su incumbencia. Otros, con menos capacidad para realizar los estudios, se encargarán de poner las inyecciones y cavar las zanjas.

Tomemos un caso extremo. En nuestros países, el tránsito funciona mal. Todos contribuyen a que ande mal y todos se quejan: transeúntes, conductores y policías. Como no se puede reducir a un problema técnico de semáforos, la universidad podría emprender el estudio utilizando su personal, desde ingenieros en comunicaciones hasta psicólogos sociales y educadores. En cambio, sería absurdo que pretendiera dirigir el tránsito.

No hay problema nacional que escape al posible estudio de la universidad, desde la enseñanza a la salud pública y del *kindergarten* al doctorado. Puede tener un *kindergarten* o una escuela primaria, siempre que se realicen ahí estudios psicopedagógicos y se elaboren nuevos métodos y técnicas de enseñanza. No se justifica, en cambio, que las universidades mantengan escuelas de enseñanza media —como ocurre en varios países— en las que no se realiza ningún estudio ni se ensaya ningún método. No le

compete la tarea común y rutinaria, sino la obra creadora, indagadora y de enseñanza superior.

Lo peor que podrían hacer nuestras universidades es pasar del total aislamiento e indiferencia ante los problemas del medio a un afiebrado estudio de la mayoría de ellos. Hay que escogerlos con sumo cuidado, especialmente en la etapa inicial. Como señalamos, deben ser cuestiones socialmente significativas y que ella pueda estudiar con el personal y los equipos que posea. Por otra parte, no hay que olvidar que se trata de investigación aplicada. Si la realización es imposible, el estudio no se justifica en este plano, aunque pueda tener interés como labor teórica. El propósito es encontrar soluciones prácticas, concretas y eficaces.

Salvo intentos esporádicos, nuestras universidades no estudian los problemas del medio. El hecho es grave por sí mismo. Sin embargo, más grave aún es que en la actualidad no estén en condiciones de emprenderlos. La falla no radica en la capacidad técnica; las grandes universidades latinoamericanas tienen un nivel técnico aceptable. Radica en la actitud académica, en la incapacidad de trabajar en equipo con personas que cultiven otras disciplinas, hablen otro lenguaje y se muevan con otros valores. Nuestros profesores son prisioneros dentro del estrecho marco de su especialidad. Cuando se amplía el área o las perspectivas, se desorientan. Habrá que escoger, pues, con cuidado los problemas para que los primeros estudios no terminen en una riña entre especialistas de ramas distintas. Un trabajo bien llevado puede servir en cambio para educar a todos. Y para que los futuros profesionales no caminen por el mundo con las orejeras de sus mayores.

Antes de realizar los estudios concretos hay que circunscribir los problemas, ordenarlos jerárquicamente, mostrar su interconexión y plantearlos con claridad. El relevamiento de las necesidades es previo a todo estudio. A su vez, el simple planteamiento claro y la indicación de las prioridades pueden ser muy útiles para el gobierno. Nuestros gobernantes no conocen la solución de las dificultades que enfrentan; más aún, ignoran cuáles son los problemas más importantes y qué prioridad debe asignárseles. Con frecuencia intentan solucionar cuestiones

marginales o combatir los síntomas y no las causas. La casi totalidad de los ministros de Educación de nuestro país, desde Salinas hasta hoy, han mostrado desconocer los problemas fundamentales de la educación argentina. No hablemos de las soluciones. Como eran abogados y no educadores, cuando se les ocurrió introducir cambios pensaron modificar los reglamentos y no la realidad; reformar los planes de estudios y no los métodos y las actitudes de los maestros. Se desentendieron de la deserción escolar, la salud de los niños, la creación de hábitos sanos y actitudes elevadas en los jóvenes. Así se enriqueció la historia de las reformas y se empobreció la enseñanza.

No es fácil plantear con claridad los problemas e indicar las prioridades. Pero nadie puede gobernar si no es capaz de enfrentar esas dificultades. De ahí que no hayamos tenido gobernantes, sino administradores en educación y en otras áreas fundamentales para la vida del país.

Como en la universidad se encuentran los profesionales de mayor capacidad técnica, ésta puede señalar los problemas capitales, plantearlos en términos claros y precisos y mostrar las posibles alternativas de solución. Si lo hace, habrá prestado una gran ayuda a gobernantes y gobernados. El planteamiento adecuado implica despojar al problema de todo ingrediente ajeno, sea de tipo político, sea que se refiera a prejuicio, moda, prestigio o presión de un grupo o zona. Al conocimiento técnico y la objetividad científica propios de la universidad, se agrega su independencia frente a los poderes públicos y a los grupos de presión. Como no se trata de un partido político, tampoco influye en ella el electorado.

Hay otra razón que favorece a la universidad: la continuidad de labor de los hombres que pueden realizar estos estudios. La improvisación de nuestros gobernantes se debe a muchos factores. Uno es la ignorancia; otro la inestabilidad en sus funciones. De un día para otro se pasa del ministerio al anonimato. Nadie lamenta el cambio de personas, porque todos hacen lo mismo que el anterior: pronunciar discursos y formular declaraciones pomposas, mientras la enseñanza languidece a ojos vistas.

Nuestro país padeció y costó el aprendizaje de ministros y secretarios de educación, economía, obras públicas, comunicaciones,

agricultura y otras ramas importantes de la actividad pública. Aprendieron cometiendo errores y, cuando comenzaban a tener una idea clara de cuál era realmente la tarea, se vieron obligados a abandonar el cargo. La renovación periódica de los gobiernos por razones constitucionales o decisión de las fuerzas armadas obliga a los malos gobernantes a enfrentar los problemas a corto plazo. Nadie piensa en el país, sino en cómo conservar el poder. Lo que luce es la obra externa de realización inmediata. Vitalizar al país a largo plazo es labor que no rinde frutos electorales. Por otra parte, el próximo gobernante puede ser opositor y nadie desea ayudar al adversario en su tarea, aunque el país se hunda. La universidad tiene otros males pero está libre de éstos. Hay continuidad de la función de profesores e investigadores. Los cambios de gobierno no la afectan, salvo los catastróficos.

Los problemas que se escojan dependen de la capacidad y recursos de cada universidad. El Consejo Nacional Universitario debe coordinar la labor para evitar superposiciones inútiles o disputas innecesarias. Es muy importante que el esfuerzo esté en proporción con la índole del problema. Con frecuencia, entre nosotros, se matan los mosquitos a cañonazos o se intenta curar un grave mal con dosis homeopáticas. El segundo defecto es el más frecuente. Careciendo de capacidad y de medios, se pretende resolver complejos problemas. Al mismo tiempo se descuida la labor específica, por considerar que no conviene malgastar en ella el talento y los recursos.

El informe final tiene que plantear la cuestión con claridad, mostrar su importancia y las alternativas de solución; indicar la más adecuada y las razones en que se apoya la preferencia; calcular el tiempo necesario para la realización del trabajo, con indicación de las etapas; estimar el monto aproximado del costo y dar todas las indicaciones de orden práctico para encarar el trabajo sin necesidad de un nuevo estudio.

Es conveniente darle amplia difusión: que el público se entere de la gravedad del problema y del modo más adecuado para solucionarlo, de la obra realizada por la universidad y de la responsabilidad que le cabe luego al gobierno. Tal conocimiento puede convertirse en factor de sana presión para realizar la obra.

5. Estudio global y planeamiento

A medida que se realicen estas investigaciones parciales se advertirá su interconexión, y surgirá de ellas la necesidad de encarar un estudio global. La nueva tarea encontrará a los equipos en funcionamiento y preparados para emprender una labor de tal envergadura. Por otra parte, no parecerá entonces exageradamente ambicioso un estudio general de los recursos que posee el país y de su mejor uso para atender las necesidades a corto y largo plazo.

Podría constituirse entonces un organismo universitario permanente en el que se centren las actividades de investigación aplicada en relación con los grandes problemas nacionales. Dicho organismo podría tomar a su cargo, además de los estudios y la coordinación de esfuerzos similares en el país, la formación de investigadores de este tipo y la de futuros dirigentes y administradores de la labor que se recomienda. Como es natural, el estudio es condición necesaria pero no suficiente. Habrá que esforzarse para que las recomendaciones se lleven a la práctica y de modo adecuado. Si ello no ocurre o se fracasa por torpeza en la ejecución, toda la labor se vuelve académica y puede desalentar a quienes trabajen en ella. Por otra parte, no se ayuda al país encarpitando buenos informes. Ni siquiera sirven para tener la conciencia tranquila.

Si se tuviera éxito en los estudios indicados anteriormente, podría emprenderse el gran trabajo de fondo: el planeamiento. Para alcanzar esta etapa ideal, todas las universidades deben coordinar su esfuerzo y sumarlo al que realice el gobierno.

Un planeamiento general es tarea del Estado nacional. Pero éste no se halla en condiciones de realizarlo por sí mismo: las universidades deben prestarle el apoyo técnico que necesita. La coordinación de quienes planean con los que ejecutan es primordial. Sin un buen planeamiento no hay obra efectiva de gobierno, al menos a larga distancia. Pero no basta el planeamiento: hay que saber cómo llevarlo a la práctica.

"Planeamiento" dejó de ser una mala palabra. La resistencia inicial se originó en la falsa creencia de que implicaba coerción. Hubo quienes creyeron que el planeamiento era propio de

regímenes totalitarios. Los partidarios del liberalismo económico, hoy en total decadencia, combatieron sin éxito todas las formas de planeamiento. Éste no es más que una anticipación mental de las necesidades y una determinación de los modos más adecuados de atenderlas con los recursos disponibles. En muchos casos, la anticipación es necesaria; en otros, imprescindible. La alternativa frente al planeamiento es el caos o un orden impuesto por el poderoso en beneficio propio, que es lo que ocurre en la actualidad. La llamada "libre competencia" es formal; las leyes de juego las impone el gran capital que doblega al pequeño capital e impone precio al consumidor. El valor supremo es el beneficio que obtiene la gran empresa. Con el planeamiento se invierte el orden de los valores. Lo que aquí importa son los intereses permanentes del pueblo y de la nación. Se hará lo que a ella beneficie y no lo que incremente las arcas de las empresas, especialmente extranjeras.

Las universidades no están en condiciones de realizar por sí solas la obra de planeamiento que requiere el país. Aun cuando pudieran, no sería conveniente que lo hicieran. Me refiero al planeamiento en un sentido estricto. Lo que nuestros gobiernos llaman "planeamiento" son "planes" elaborados apresuradamente por alguna repartición nacional y que no tienen carácter integral. Por otra parte, los mismos gobiernos no los cumplen. Es una forma de propaganda política que sirve para aplacar temporalmente las demandas del pueblo.

En el caso de un planeamiento integral es imprescindible la participación del gobierno y de sus distintas reparticiones. De lo contrario, la labor misma se resiente. Y, lo que es más grave, corre el riesgo de convertirse en un simple informe que se deja de lado. El planeamiento tiene como nieta una acción de gobierno. Si no se lo lleva a la práctica es un pedazo de papel, el plano de una casa que no se construyó. Resulta difícil justificar el esfuerzo y el gasto que demanda. En tal caso es preferible que las universidades restrinjan su acción social a los estudios individuales que tengan más posibilidades de aplicación práctica.

Dada la complejidad de la vida actual el planeamiento es condición necesaria, aunque no suficiente, de buen gobierno. Muchos gobernantes no han advertido su importancia y ni siquiera

son capaces de elaborar planes restringidos o de lograr coordinación de labores. Los resultados están a la vista. Su símbolo es lo que ocurre en las aceras de Buenos Aires. Obras Sanitarias abre una zanja para colocar, por segunda vez, nuevas cañerías. Después de una demora inexplicable realiza el trabajo y, al fin, repone el pavimento. Tan pronto termina y se puede circular sin riesgos, Gas del Estado abre una nueva zanja junto a la otra. El trabajo se prolonga aun más que en el caso anterior; las molestias e incomodidades se repiten y aumentan. Después de varios meses se termina el trabajo y la calzada se repara. Las dos cicatrices paralelas y a veces superpuestas muestran la "coordinación" que existe entre ambas reparticiones nacionales. Parecería que Teléfonos del Estado estuviera esperando que los obreros del gas terminaran su tarea para comenzar la suya. La escena se repite por tercera vez. Esta repartición también quiere tener su zanja propia. Cuando terminan, la calle presenta cicatrices entrecruzadas, baches mal reparados y baldosas que arrojan agua al peatón en días de lluvia. Con el cambio de gobierno el ciclo se reanuda. Y como los gobiernos cambian con más frecuencia de lo que indica la Constitución, la realidad supera a la pesadilla. Todo habitante de Buenos Aires sabe que no exageramos, que las cosas ocurren así y aún son peores: una misma repartición abre zanjas en las dos aceras de la misma calle. Frente al Instituto de Filosofía de la Universidad de Buenos Aires hubo una zanja abierta durante tres meses; en ella se cayeron varios peatones.

Quizá no todos sepan, sin embargo, que el mismo desorden existe en otros ámbitos nacionales, que se gastan enormes sumas de dinero para realizar la misma tarea o para deshacer lo que hizo otra repartición estatal. Sin contar la falta de coordinación entre los distintos ministerios.

En el caso de las aceras y de muchos otros aspectos de orden nacional, basta con una coordinación de actividades; no requieren un planeamiento en sentido estricto. La cosa es muy distinta cuando se trata de los problemas de fondo.

El planeamiento comprende el estudio de los recursos, las necesidades y modos de atenderlas. Lo mueve el propósito de hacer un uso más racional y justo de lo que se tiene. En la sociedad de consumo en que vivimos interesa producir para

vender y no para satisfacer necesidades reales de la población. De ahí la importancia adquirida por la propaganda y denunciada en la obra *Formas ocultas de la propaganda*, de Vance Packard. El ideal es que uno compre lo que no precisa, simbolizado en el vendedor perfecto que logra vender una heladera a un esquimal.

En nuestro país, y para referirnos a una sola industria, se producen más autos que los que realmente se necesitan y menos tractores de los imprescindibles para aumentar la producción agrícola. El planeamiento otorga prioridad a lo imprescindible y evita malgastar energías en producir lo innecesario.

El planeamiento no consiste en organizar y distribuir mejor lo que se tiene, sino poner también en marcha fuerzas y factores que están al margen o en estado latente. No se trata, por otra parte, de un planeamiento servil puesto al servicio del *statu quo*, sino que debe proyectarse hacia el futuro para acelerar el proceso de desarrollo.

No hay que perder de vista la complejidad de un planeamiento integral y de las dificultades que puede originar. Como en la mayoría de nuestros países los males de fondo son el resultado de estructuras económicas y sociales arcaicas, el planeamiento puede revelar la necesidad de modificarlas. Y ello originará la oposición de sus beneficiarios. De cualquier modo, el estudio sería útil, pues mostraría que se han combatido los síntomas y no las causas de la enfermedad.

El planeamiento no se realiza tan sólo con buena voluntad. Exige personal especializado que nuestras universidades no forman. Por otra parte, no hay planeamiento sin estadísticas, y las de nuestros países son muy deficientes. A pesar de que se progresó en los últimos años, abundan errores de todo orden. Veamos un caso referente al número de facultades de la Universidad de Buenos Aires. La información no puede ser más sencilla ni más fácil de verificar. Según el Departamento de Estadística Educativa de la Secretaría de Estado de Cultura y Educación, la Universidad de Buenos Aires tuvo once facultades en los años 1958 a 1963, doce en 1964 y trece en 1965 a 1967.⁶ La totalidad

6. Véase Argentina. *La educación en cifras 1958-1967*, Buenos Aires, Secretaría de Estado de Cultura y Educación, Departamento de Estadística Educativa, s/f, p. 87.

de la información es inexacta, como les consta, entre otros, a los 97.427 estudiantes que tuvo esa universidad en 1967, según la misma fuente.

En lo que se refiere al número de alumnos, no coinciden las cifras que dan las universidades, el Ministerio de Educación y la Unesco. La diferencia no se debe tan sólo a deficiencias de organización sino a que aún no se alcanzó una definición clara y coherente de qué es un estudiante. Para unos, es quien se inscribió o dio examen en el año al que se refiere la estadística. En el extremo opuesto, se considera estudiante a todo aquel que se inscribió alguna vez y aún no se graduó. Es imprescindible establecer en forma clara y unívoca qué es un estudiante y atenerse a la definición para que las estadísticas tengan valor y sean comparables.

Como en cada uno de nuestros países las posibilidades de realizar tareas de planeamiento global o estudios restringidos son distintas, señalaremos las ventajas generales de una y otra actitud.

Los estudios aislados resultan más fáciles de realizar. Pueden terminarse en dos o tres años y ofrecer a corto plazo las soluciones concretas para reparar la deficiencia. Como se trata de males que aquejan a sectores importantes de la población, es mayor el grado de probabilidad de que el gobierno escuche los resultados del informe y se realice la obra o labor recomendada.

Otra ventaja es que se requiere un número menor de recursos, tanto en profesionales como en inversión de dinero. Por otra parte, mantiene a la universidad en relación estrecha con una realidad concreta y, al poder realizarse la tarea en menos tiempo, ofrece la satisfacción de ver algo concluido.

Ésas y otras son las ventajas de los estudios aislados. No faltan desventajas, por cierto. La primera es que, en el mejor de los casos, corrija un problema aislado. Y los problemas están cada vez más interconectados. Un enfoque parcial tapa un agujero pero no impide que se abran otros dos.

Si los problemas están interconectados, lo que corresponde es realizar un estudio global. Tal es la ventaja del planeamiento en que se toman en consideración todos los factores en juego y se les saca el máximo provecho. Mientras el estudio de problemas

aislados puede significar la solución temporaria de algunas cuestiones sin llegar a la definición de una política gubernamental, el planeamiento puede lograrla y solucionar muchos problemas simultáneamente. Lo primero se apoya en una actitud de remendón, mientras que el planeamiento va al fondo del asunto.

Por ser una empresa de orden nacional, el planeamiento puede llegar a poner de pie a la mayoría del país. Ello es muy importante para elevar la moral del pueblo, sin cuya participación resulta difícil realizar una obra de gran aliento. Por último, el planeamiento puede demandar un cambio fundamental en las estructuras básicas y con ello un remozamiento de la vida toda de la nación.

No hay que perder de vista las desventajas, en parte señaladas, de un estudio global. La primera es que se trata de una tarea muy compleja que demanda gran cantidad de especialistas y una inversión muy elevada de dinero. Por otra parte, como habrá que tomar decisiones con significación o consecuencia política, donde la objetividad se reduce y los espíritus se encrespan, pueden originarse discrepancias profundas que pongan en peligro la totalidad de la empresa.

Existe, desde luego, la posibilidad de un pasaje paulatino del estudio de problemas aislados a una investigación de orden global. La interconexión misma de los problemas podría conducir a su integración. De cualquier modo, no se llegaría así a lo que entendemos por planeamiento global, que supone un punto inicial de amplia perspectiva.

Cualquiera que sea la actitud que se escoja —estudio aislado o integral— es imprescindible que las universidades hagan algo para aliviar la penosa situación en que se encuentra la mayoría de nuestros países. Los males y el sufrimiento crecen día a día en profundidad y extensión. La indiferencia de las universidades no tiene hoy justificativo. Sostenidas con el dinero y el trabajo de toda la población, no pueden conformarse con retribuir ese esfuerzo colectivo formando profesionales que sólo atiendan los intereses propios. Una actitud egoísta o de encierro puede serle fatal; el medio reaccionará en forma agresiva y el cambio no será producto de la propia decisión, sino impuesto desde fuera.

Hay autoridades universitarias que se ofenden por las críticas que le dirige el contorno social y tratan de eliminarlas. Tal actitud es similar a la de un enfermo que, en lugar de consultar a un médico, quiebra el espejo que refleja su cara de padecimiento, o pretende sustituirlo por uno que no revele los síntomas de la enfermedad. La universidad está para solucionar los problemas y no para eludir las críticas. Hay que mirar la realidad cara a cara. Y tener imaginación y valentía para enmendar errores y corregir deficiencias.

6. Formación de dirigentes

Señalamos que la universidad, como institución, no debe ejecutar nada que caiga fuera de su competencia. Su contribución ha de buscarse en el plano de las ideas, del saber técnico, del esclarecimiento. Insistimos, a su vez, en que los estudios de los problemas nacionales son programas de acción y no tienen carácter académico. Las reparticiones nacionales e instituciones encargadas de llevar a la práctica éstos y otros estudios están por lo general en manos de graduados universitarios. Si la universidad ha de convertirse en uno de los factores de aceleración del cambio, no puede restringir su acción al mero estudio de los problemas; debe formar a quienes los llevarán a la práctica y a los dirigentes en las distintas actividades del país.

En la vieja universidad oligárquica se hablaba con frecuencia de la misión que tenía de formar la *élite* del país. Como los estudiantes provenían de clases pudientes, esa tarea aseguraba la continuidad de un privilegio. La situación cambió por completo a partir de la Segunda Guerra Mundial. La universidad acoge hoy a los hijos de las familias de menor ingreso, y ese proceso se acrecienta día a día. Ellos por dolorosa experiencia propia, y otros por comprensión racional y sentimiento humano, advierten que las estructuras actuales exigen un cambio drástico.

No basta sentir la necesidad del cambio; es imprescindible estar en condiciones de llevarlo a la práctica. Para esto se necesita preparación adecuada y formación de una aguda conciencia social. No hablamos tan sólo de dirigentes en el campo político o

gubernamental; se los necesita también en las demás actividades, puesto que la reconstrucción debe alcanzar todos los ámbitos de la vida nacional. Y no hay obra constructiva que no requiera alguien que la dirija. La afirmación vale tanto para las obras materiales como para las de orden cultural.

La educación es uno de los campos más necesitados de dirigentes en nuestros países. Se los requiere en todos los niveles. Su ausencia la condujo por los caminos más trillados de la rutina. Falta renovarla en los objetivos, los métodos, los contenidos, y lograr que beneficie a un mayor número de niños y jóvenes. Éste es uno de los quehaceres más importantes porque de él dependen las ideas, actitudes y comportamiento de las nuevas generaciones. Si se los educa en la obediencia y la resignación, tendrán iniciativa sólo los rebeldes y los que sean capaces de sobreponerse a la enseñanza que reciban. Por razones fáciles de comprender, éstos son los menos y quedan marginados. Y seguiremos en la rutina, quebrada por actos esporádicos de infructuosa rebelión.

Algo similar ocurre en otros campos donde se educa al rebaño y no se estimula la personalidad ni la iniciativa propias. La formación de dirigentes exige que se aliente la capacidad creadora, constructiva y crítica. A estas cualidades hay que agregar firmeza frente a las dificultades, que no debe confundirse con tozudez ni dogmatismo, y sensibilidad social, pues el esfuerzo no se realiza en provecho propio, sino en el de la comunidad. No debe faltar la integridad moral, que se revela en la elevación de los fines y en la calidad de los medios empleados.

No se trata, pues, de una clase social privilegiada, sino de personas que cargarán con la mayor responsabilidad y las tareas más pesadas. Se las reclutará entre todas las clases, pues no son las condiciones económico-sociales las que cuentan, sino las cualidades intelectuales, morales y de carácter.

Los nuevos dirigentes han de cumplir una función distinta de los anteriores. Éstos tenían que estabilizar la miseria y el privilegio; aquéllos, en cambio, deben eliminar las viejas estructuras y reemplazarlas, con imaginación y valor, por otras más justas y de acuerdo con el mundo actual. Antes, la sociedad era estática y el dirigente servía de lastre ante la amenaza de

cualquier cambio. Hoy es dinámica y quien dirige debe impulsar y encauzar el cambio.

No se trata tan sólo del cambio de estructuras; para eso bastarían dirigentes en el plano político y económico-social. Se trata de poner en vigencia un orden más justo y solucionar problemas de índole diversa.

Hasta hace poco se los reclutaba dentro de las profesiones clásicas, abogacía, medicina e ingeniería. La poca complejidad de los problemas permitía esta triple división del trabajo. Hoy las cosas se han complicado y no se las resuelve con fórmulas jurídicas ni recetas ingeniosas.

La necesidad de dirigentes parece hoy clara. Toda gran transformación se hizo en el pasado inspirada por hombres visionarios, abnegados y de gran capacidad de conducción. Si no se forman dirigentes, continuaremos en la rutina de una vida amorfa, que no sabe lo que quiere y, cuando lo vislumbra, carece de imaginación y de coraje para lograrlo.

Si bien la reforma compete a todos, y la reconstrucción es trabajo para muchas manos, será difícil que se logre si se carece de dirigentes que la orienten y coordinen. Lo observado tiene validez para la nación en conjunto y para cada una de sus actividades en particular.

La sociedad siempre necesitó personas que la orientaran y la dirigiesen. La necesidad es hoy mayor porque estamos en plena crisis y al borde de un cambio profundo. Si falta orientación, la crisis puede corroer la entraña misma de la sociedad y malgastar sus energías constructivas en luchas estériles. Por otra parte, la solución de la crisis no equivale a una estabilización inspirada en viejos valores; se necesitan ideas nuevas y hombres capaces de llevarlas a la práctica. En ambos casos la tarea requiere dirigentes de talento y vigor que la guíen.

Es cierto que los dirigentes pueden surgir en forma espontánea. No es menos cierto, sin embargo, que la "producción espontánea" no logra satisfacer la necesidad y que muchos que pretenden ser dirigentes tienen más audacia que capacidad.

Si bien toda la enseñanza universitaria debe estar inspirada —como lo indicamos con insistencia en el capítulo I— en alejar al estudiante de la rutina, apatía y conformismo, y alentar en cambio

su espíritu crítico y sentido creador, se debe poner especial énfasis en estas cualidades en el caso de los futuros dirigentes.

Una enseñanza de este tipo suscita por sí misma el surgimiento de hombres con iniciativa y capacidad de dirección. Del mismo modo como es necesario formar los futuros investigadores no permitiendo que se malgasten las pocas vocaciones científicas, tampoco debe permitirse que se pierdan los que la tienen para el liderazgo en el campo respectivo. Se cuidará de ellos sin crear una clase privilegiada. Se les ofrecerán becas y exigirá el mayor esfuerzo. Cuando se gradúen, se los enviará a centros especiales en el extranjero. A su regreso se les ofrecerán cargos de responsabilidad para que aumenten su experiencia y pongan a prueba sus méritos.

Propóngaselo o no la universidad, entre sus graduados están los dirigentes de la nación en las actividades más diversas. ¿Por qué no atender conscientemente su formación para que puedan asumir esa responsabilidad e impulsar el desarrollo, en lugar de entorpecerlo? Tomar conciencia de ello será el primer paso que ha de dar la universidad si es que no quiere descuidar tan importante misión social.

7. La universidad como fuerza orientadora del país

Junto a la influencia que la universidad pueda ejercer a través de sus graduados, puede y debe ejercerla como institución.

Fuerzas que obedecen a los más variados intereses y tendencias se debaten por encauzar a la sociedad y al gobierno por la ruta más cercana a sus ideas y valores. Es natural que así ocurra, aunque no corresponde que la mayoría viva de acuerdo con los intereses de los llamados "factores de poder", que constituyen una ínfima minoría.

Además de dirigentes en cada una de las actividades, la nación necesita de una guía sabia y desinteresada. La actual más que ninguna, pues no se trata de orientarla sino de reorientarla. La injusticia social y el espíritu mercantilista que domina, junto con la falta de libertad efectiva, exige que se la reencauce. Si bien se trata de un reencauzamiento social y

moral, no puede basarse en deseos vagos sino en un conocimiento a fondo de la complejidad de la situación y de los valores que han de servir de guía.

El aporte exige una faz negativa —crítica— y otra positiva, de orientación. Se trata, en primer término, de liberar a la sociedad y al gobierno de sus errores. La crítica adquiere gran significación en todos los casos en que la democracia está adulterada cuando no abiertamente violada, como ocurre en nuestro país. Pero aun dentro de una plena vida democrática, la crítica no pierde valor.

El valor de la crítica dependerá de la índole de las razones que la justifiquen y fundamenten. En este mundo vociferante no hay lugar para nuevos gritos. Quizá corresponda hablar en voz baja para que la gente oiga y escuche. La fuerza de la crítica radica en lo que se dice, no en el tono de voz. La discrepancia es factor fundamental para que subsista la democracia. Con mucha frecuencia no se ejerce, por temor, o se pone ese derecho al servicio de bajos menesteres partidistas y electorales. Sólo una institución que no se mueva por intereses mezquinos y pueda hablar con conocimiento está en condiciones de hacer uso positivo del derecho a la discrepancia fundada, siempre que tenga suficiente coraje.

Si la universidad no toma a su cargo esta misión de esclarecimiento y guía que necesita toda sociedad, ¿quién ha de desempeñarla?

Las instituciones que han asumido o pueden asumir este liderazgo espiritual son cuatro: los partidos políticos, la prensa, las fuerzas armadas y la Iglesia.

Toda auténtica democracia exige la existencia de partidos políticos, tengan esta denominación o no. La democracia es gobierno por consentimiento y debe garantizar el derecho a la discrepancia. Los partidos desempeñan una misión fundamental en la vida de la nación. Cuando no lo hacen por alguna circunstancia histórica, hay que rejuvenecerlos, no suprimirlos. Es lo que ocurre en nuestro país donde fueron languideciendo y no supieron ponerse al día con la renovación que sufrió el mundo, ni en mentalidad, ni en preparación. Su ineptitud para gobernar fue manifiesta. Deben aprender, por otra parte, a convivir

en la discrepancia y admitir dentro del propio partido orientaciones encontradas. Esta incapacidad es lo que atomizó a los partidos de izquierda y les restó la posibilidad de influir en la vida del país en su bizantino afán de cortar el pelo en cuatro. Los partidos políticos deben practicar la democracia y el juego limpio dentro de su propio seno.

A pesar de la importancia que tienen para la vida política de la nación, los partidos están limitados, por su propia naturaleza, en cualquier intento de convertirse en guía de la vida espiritual. Todos aspiran a alcanzar el poder y, cuando lo logran, a retenerlo indefinidamente. La conquista de los votos es fundamental; de ahí que se antepongan los intereses de orden electoral a los del país.

Sobre la prensa, coincidimos en muchos puntos con lo expresado por José Ortega y Gasset en los párrafos finales de su obra *Misión de la universidad*. Dice así: "Hoy no existe en la vida pública más 'poder espiritual' que la prensa. La vida pública, que es la verdaderamente histórica, necesita siempre ser regida, quiérase o no. Ella, por sí, es anónima y ciega, sin dirección autónoma. Ahora bien: a estas fechas han desaparecido los antiguos 'poderes espirituales': la Iglesia, porque ha abandonado el presente y la vida pública es siempre actualísima...".

"Acaece que la conciencia pública no recibe hoy otra presión ni otro mando que los que le llegan de esa espiritualidad ínfima rezumada por las columnas del periódico. Tan ínfima es a menudo que casi no llega a ser espiritualidad; que en cierto modo es antiespiritualidad. Por dejación de otros poderes, ha quedado encargado de alimentar y dirigir el alma pública el periodista, que es, no sólo una de las clases menos cultas de la sociedad presente, sino que, por causas, espero, transitorias, admite en su gremio a seudointelectuales chafados, llenos de resentimiento y de odio hacia el verdadero espíritu. Ya su profesión los lleva a entender por realidad del tiempo lo que momentáneamente mete ruido, sea lo que sea, sin perspectiva ni arquitectura. La vida real es de cierto pura actualidad; pero la visión periodística deforma esta verdad reduciendo lo actual a lo instantáneo y lo instantáneo a lo resonante."⁷

7. *Misión de la universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1936, pp. 77-78.

Hay, desde luego, muchas excepciones. Periodistas de gran talento, hombres sacrificados que sólo piensan en el bien del país y que son capaces de entregarle todas sus energías y recursos. Muchos asumieron actitudes cercanas a la heroicidad al develar injusticias, defender principios y juzgar severamente al poderoso. Pero, en términos generales, Ortega tiene razón. A ello hay que agregar algo fundamental: los grandes diarios son hoy empresas comerciales.

En épocas pasadas existía la posibilidad de que un grupo de personas sumara sus esfuerzos para convertirse en una voz de protesta o en un instrumento de análisis crítico. Esos tiempos han pasado y los diarios se han convertido en poderosas empresas comerciales. De ahí que el lucro sea uno de sus móviles principales y presten tanta atención a la propaganda comercial. Por depender de los avisadores y del rendimiento financiero, los diarios se encuentran limitados en su acción. La tendencia predominante es defender el *statu quo* del que viven. Si no lo hacen, por alguna circunstancia, la presión de los avisadores los llamará a la realidad, pues toda empresa periodística está en competencia con otra que puede aprovechar en beneficio propio el malestar de los avisadores.

Como es sabido, la libertad de prensa es formal. Se puede gozar de esa libertad si se dispone de muchos millones. Cuando el ciudadano común desea expresar su discrepancia, tiene que ajustarse a las normas que le imponen las grandes empresas periodísticas. O conformarse con que lo oigan tan sólo sus amigos. Lo dicho sobre la prensa se aplica a la radio y a la televisión.

Las fuerzas armadas ofrecen la tercera posibilidad. Muchas veces en la historia de nuestros países se autoasignaron un papel preponderante; destituyeron gobiernos constitucionales e impusieron una dictadura militar. El reiterado fracaso prueba que los militares son incapaces de gobernar. Les falta una visión clara y coherente de la sociedad para estar en condiciones de guiarla. Adoptan una actitud negativa de oposición a tendencias y peligros reales o supuestos. El programa positivo está constituido por vaguedades expuestas en engolado tono retórico.

Si se repara en la educación que reciben, el resultado no puede sorprender. Predomina una formación dirigida a capacitarlos

para la guerra. La enseñanza es de nivel medio, explicable por la edad de los cadetes y la formación ulterior es de tipo técnico. Se impone una disciplina muy rígida; hay que aprender a obedecer y ejecutar las órdenes del modo más eficiente y rápido que sea posible. Quien fue educado en la obediencia vertical y sin que se haya estimulado el espíritu crítico y la iniciativa no será capaz de comprender —y menos aún de guiar— nuestra compleja estructura política y económico-social.

En otras palabras, las fuerzas armadas se crearon para la guerra, para destruir o reprimir; no para crear o construir. Su misión está claramente establecida en la Constitución Nacional y en las leyes correspondientes. Tienen a su cargo la defensa de la nación en caso de ataque exterior o de conmoción armada interna; en épocas normales deben adiestrarse para perfeccionar esa capacidad.

Por la educación que reciben, los miembros de las fuerzas armadas tienen la misma capacidad para gobernar que cualquier otro profesional con formación científica limitada. La única diferencia es que disponen de fuerza, que la Constitución indica en qué casos debe usar. Si los agrimensores o los odontólogos dispusieran de la misma fuerza, tendrían igual derecho a reclamar para sí el ejercicio del gobierno o la orientación del país. La fuerza es una razón ajena a la capacidad. De ahí que a los militares les resulte más fácil apoderarse del gobierno que ejercerlo con eficacia y aprobación del pueblo. Por otra parte, si los gobiernos militares fueran nuestra salvación, ya estaríamos salvados, pues son los que predominan en nuestros países.

Veamos la cuarta posibilidad. La Iglesia tuvo durante muchas centurias gran poder espiritual. Desde fines del siglo pasado su influencia está en franca decadencia. Hay diversas razones para que esto ocurra. Una de las más importantes es la siguiente. Desde la Edad Media, la Iglesia es una fuerza estabilizadora. Combatió los movimientos de renovación, tanto dentro como fuera de ella, y apoyó el *statu quo*. En una sociedad estática como la medieval, una fuerza estabilizadora se encuentra “a la altura de los tiempos”. Cuando la sociedad entró en un rápido progreso dinámico, la Iglesia no pudo seguir el ritmo que tomó, impulsada

principalmente por el adelanto de la ciencia y la tecnología, la expansión de la educación y las formas democráticas de vida. Por otra parte, el principio de autoridad fue resquebrajándose con el surgimiento de la ciencia, y las conclusiones de ésta entraron en pugna con los dogmas de la Iglesia. Después de Galileo, quizás el mayor impacto esté representado por la teoría de Darwin, combatida igualmente por la Iglesia, aunque al fin tuvo que admitirla. Lo mismo ocurrió con otros hechos científicos. La Iglesia perdió así su fuerza orientadora y se mantuvo a la zaga de los acontecimientos.

También en el orden políticosocial pasó de motor que impulsa a lastre que retarda el progreso, especialmente en España y América Latina. Apoyó y apoya a todas las dictaduras reaccionarias y su prédica contra la injusticia social se ve desmentida por los hechos. Nos referimos a la Iglesia como institución. Es cierto que hay en ella miembros que viven apasionadamente el drama actual de la guerra y las injusticias como el arzobispo Helder Cámara y tantos otros, pero la institución se mantiene inmovible en su actitud conservadora. Las esperanzas que representó Juan XXIII se esfumaron y la voz de los valientes jóvenes sacerdotes que quieren llevar a la práctica la doctrina cristiana será acallada, como ocurría tantas veces en la historia de la Iglesia. Hoy es evidente que la jerarquía eclesiástica acepta cambiar algunas pocas cosas para salvar las que le interesan.

Otras razones impiden que la Iglesia se convierta de nuevo en la institución que guíe moralmente a la sociedad. Antes se creía que la moral tenía a la religión como fundamento. En los comienzos de todas las civilizaciones ocurrió así. Las cosas son muy distintas en el momento actual. La religión y la teología han dejado de tener importancia como base de la moral. Lo digo como profesor de ética. Salvo algunos hombres de la Iglesia, no existe hoy ningún filósofo de significación que intente fundar la norma ética en la religión.

A su vez, el progreso de la ciencia la apartó paulatinamente de su puesto de orientadora en la vida. Los elementos residuales que aún quedan en sus manos se deben al escaso progreso de las ciencias sociales. Cuando ellas adquieran pleno desarrollo, la influencia de la Iglesia se eclipsará por completo y

la humanidad buscará en la ciencia la orientación que aquélla le proporcionaba.

Por último, la Iglesia no puede ser la guía de toda la sociedad por una razón muy sencilla. Nuestros países están constituidos por personas de los más variados credos y por quienes carecen de fe religiosa. La Iglesia está comprometida con un dogma rígido que le impide admitir las discrepancias. En el mejor de los casos será capaz de orientar a los propios fieles, pero es evidente que su credo no se puede convertir en norma para quienes profesan otras creencias o carecen de religión. El hecho es muy importante, pues nuestra América es un crisol de las más variadas religiones e ideologías.

Esa heterogeneidad social, tan característica de nuestro medio, se refleja en la universidad, que no posee un dogma ni pretende imponer sus ideas. No es empresa comercial ni busca el apoyo del electorado. No está comprometida con ningún privilegio ni creencia y es insobornable si goza de auténtica autonomía. Por otra parte, salvo contadas excepciones, reúne en su seno a las personas de mayor jerarquía intelectual del país. ¿Por qué no ha de ser la encargada de orientar a la opinión pública en momentos de crisis o cuando se debata una medida de gran significado nacional?

No se trata de enunciar en forma dogmática una opinión en favor o en contra de una medida. El dogmatismo es incompatible con la ciencia, y la universidad representa el saber. Lo que cuenta es el análisis de los hechos, la capacidad de esclarecimiento conceptual, el rigor en el razonamiento y la honestidad del juicio. Si no reúne estas condiciones, la universidad agregará una opinión más al torbellino de palabras. La pasión serena, el interés desinteresado y la actitud insobornable a través del tiempo es lo que conferirá a la opinión universitaria su mayor peso.

Además de basarse en un saber fundado y no comprometido con ningún dogma religioso o político, el juicio de la universidad debe tomar en consideración la opinión de todos los miembros. No será el enunciado de una "verdad" que se imponga verticalmente, sino la síntesis de tendencias dispares de un organismo en que la discrepancia es común. De ahí que la opinión

que emita debe estar fundada, sin apelar a recursos demagógicos o retóricos, pues se dirige a seres racionales que han de decidir por cuenta propia. Toda la autoridad que la institución adquiera deberá emanar de la honestidad del análisis y la validez de las razones que enuncie. Su fuerza es de orden moral y puede desempeñar doble función. En primer término, orientar al público frente a problemas concretos en debate. En segundo lugar, acostumbrarlo a que aprenda a escuchar razones y no gritos, sin dejarse llevar por eslóganes demagógicos o imposiciones castrenses.

Hemos examinado con todo rigor cuatro instituciones que aspiran a convertirse en órganos orientadores de la opinión pública. Cabe aplicar el mismo rigor a la universidad, pues ésta no debe adornarse con defectos ajenos. Lo importante son los méritos propios.

¿Reúnen nuestras universidades los requisitos imprescindibles para convertirse en la conciencia moral del país y orientar la opinión pública? La respuesta varía según los países; en términos generales, es francamente negativa.

Comencemos por la primera exigencia: la autonomía. Como veremos en el capítulo siguiente, éste es requisito indispensable no sólo para el ejercicio de la misión que le asignamos, sino también para el desempeño de las otras tres misiones específicas.

En la mayoría de nuestros países, las universidades no gozan de autonomía, comenzando por nuestro propio país, donde las autoridades universitarias dependen del Poder Ejecutivo *de facto*, quien las nombra y cambia cuando lo desea. La sumisión a una dictadura resta autoridad moral a la voz de la universidad. Si alguien quiere conocer la opinión de nuestras universidades tiene que prestar atención, más bien, a los estudiantes, que son los únicos que se atreven a llamar a las cosas por su nombre.

En otros países la situación es similar, por desgracia, pero aun en aquéllos en que la autonomía está garantizada por la ley, se advierte una autocensura impuesta por la prudencia o el temor. Hay excepciones, desde luego, pero el panorama general es sombrío y tiende a empeorar. Lo que ocurra a largo plazo dependerá del esfuerzo de los universitarios —profesores y estudiantes—, pues la autonomía no es un obsequio del

gobernante, sino una conquista que debemos mantener con renovado esfuerzo.

La indiferencia en unos casos y el exceso de agitación en otros impiden a universidades hermanas asumir esta misión de serena y valiente responsabilidad. De ahí que hayan callado atrocidades ocurridas en el país o reemplazado el juicio severo, aunque fundado y sereno, por el insulto o la retórica hueca.

No falta a las universidades, por cierto, el conocimiento para realizar un análisis y fundar una opinión. La falla es de orden político-moral. Tendrá que reparársela si se aspira a desempeñar ésta y otras misiones fundamentales. Debe acallarse la gritería en unas y la indiferencia o resignación en otras, para que sean capaces de sentir la pasión serena por el país que templó el espíritu y da vigor al entendimiento.

Seamos francos: la gran mayoría de las universidades de nuestra América no está hoy en condiciones de ejercer esta misión. Es imprescindible una renovación radical de ideas, valores y actitudes para que su voz no suene a campana de madera. Esto revela la íntima interconexión de las distintas misiones y actividades universitarias; no se puede asumir plenamente una de ellas cuando las otras languidecen en una labor rutinaria.

La incapacidad que tienen hoy para asumir esta función rectora es transitoria. Ahí radica la gran diferencia con las otras instituciones examinadas que no se encuentran en condiciones de asumirla por razones intrínsecas y no circunstanciales.

Si la universidad reúne potencialmente las condiciones necesarias, autoridades, profesores y estudiantes debemos esforzarnos para superar las limitaciones transitorias y llegar a ponerla en condiciones de desempeñar esa misión. El primer paso consiste en comprender la necesidad de que asuma dicho deber social. Tal es el propósito de las páginas finales de este capítulo.

CAPÍTULO V

LA AUTONOMÍA UNIVERSITARIA

1. Autonomía universitaria y dictadura política

La autonomía es imprescindible si la universidad ha de cumplir plenamente sus misiones específicas. Los factores que la menoscaban, por ser de orden extrauniversitario, perturban el funcionamiento normal de la institución. De ahí que la universidad, desde sus comienzos, haya reclamado y defendido su autonomía.

Todos los países civilizados reconocen en la autonomía un principio básico. Quienes la cercenan saben que no han modificado una norma, sino que la han violado, y que la autonomía volverá a tener plena vigencia no bien el país se recupere de la situación anormal en que se encuentra.

En la mayoría de los países de nuestra América, la autonomía está hoy violada o amenazada. Lo común es que el cercenamiento no se deba a un trastorno o conflicto universitario sino a un hecho de orden político nacional. La universidad no se puede sustraer a las vicisitudes de la cambiante política del país y es una de las primeras víctimas cuando se impone una dictadura, porque la universidad representa y ejerce la libertad de

pensamiento. Siempre luchó y luchará por la libertad y la justicia social. Las dictaduras lo saben y al asestar el golpe contra la universidad se proponen eliminar un frente de rebeldía al que califican de "foco de rebelión y de desorden".

Una prueba positiva y una negativa muestran claramente la vinculación del cercenamiento de la autonomía con los gobiernos *de facto* y los móviles políticos. El 90% de las intervenciones han tenido ese origen; este hecho es fácil de comprobar. La prueba negativa es convincente por igual: en los países donde hay continuidad de las formas democráticas de gobierno, Chile, Uruguay, Costa Rica, México, no se interviene a las universidades.

Si bien la aspiración a la autonomía nació al surgir la universidad en el medioevo, la autoridad de la Iglesia se hizo sentir muy pronto, condenando ideas que contrariaban sus principios. La censura se mantuvo con variantes notables en algunos casos, hasta el siglo XIX.

No es necesario recargar la atención del lector con la enumeración prolija de los casos de cercenamiento de la autonomía y de la libertad de expresión en la historia de la universidad. Cabe advertir que si no hubo más casos de violación fue porque los mismos profesores eran los primeros en censurarse, no sólo por temor a la condena exterior de la Iglesia, sino también por la influencia psicológica que los dogmas ejercían sobre ellos. Cuando surgía un conflicto entre la fe y la razón, no había necesidad de que la Iglesia interviniera en favor de aquélla: el mismo interesado se encargaba de ello, lo que revela una restricción mucho más grave y profunda que la que pudiera imponer la coerción externa. Esa etapa se superó definitivamente con el advenimiento de los "tiempos modernos". Desde entonces, el saber se basa sólo en la experiencia y la razón; de ahí arranca la ciencia moderna y el fundamento de todas las libertades actuales.

Fue en las universidades alemanas del siglo XIX donde se formuló por primera vez, en forma explícita, el principio de la libertad académica.

La autonomía universitaria no corrió pareja con la libertad académica en dichas universidades, pues se trataba de universidades del Estado, y el Estado no siempre fue democrático y

tolerante. Por otra parte, los profesores son agentes del Estado. Abundan los casos aislados en que el principio de la autonomía se quebró y quizá la historia no registre mayor número de casos porque los profesores y la institución conocían la fragilidad del principio y no querían ponerlo a prueba en su propia persona.

Por tratarse de universidades privadas, Oxford y Cambridge y, más tarde, las grandes universidades norteamericanas (Harvard, Yale, Princeton, Columbia, etc.) gozaron de mayor autonomía. No obstante, la historia registra casos de violación abierta de la libertad de cátedra en Oxford en el siglo pasado y en universidades norteamericanas hasta época muy reciente.

Las universidades hispanoamericanas se fundaron a imagen de la de Salamanca. Nacieron bajo el peso de un dogma religioso empujado por interpretaciones estrechas. Cuando pasaron a la jurisdicción del Estado, fueron víctimas de la sucesión de dictadores. En nuestro país, desde Rosas en adelante, no hubo dictador que no convirtiera a la universidad en una de sus mayores víctimas. En rebeldía abierta o silenciosa, la universidad vivió o sobrevivió durante largos períodos sin perder la esperanza de tiempos mejores. A pesar de sus defectos actuales, que señalamos con rigor en la primera parte de la obra, la universidad mejoró notablemente en los últimos treinta años, en comparación con el desarrollo general del país. Donde se detuvo por completo —como ocurre en Haití— es porque el país se estancó. ¿Qué se puede esperar de la universidad de un país con un 89% de analfabetismo y un dictador regresivo?

La historia de las restricciones impuestas por el Estado a las universidades es larga y degradante y se está escribiendo en estos momentos con caracteres que no responden a la nomenclatura de nuestro siglo.

La gran diferencia entre lo que ocurre ahora y lo que sucedía en centurias pasadas radica en que antes el principio de la autonomía y de la libertad académica no había podido recortar aún su figura intelectual y jurídica. Hoy todo el mundo tiene plena conciencia de la validez de ese principio; aun quien lo viola necesita justificarse ante sí mismo y buscar una excusa que respalde su arbitrariedad. En otras palabras, antes no existía el principio; ahora existe y se lo viola. La violación no implica

aniquilamiento; la norma se mantiene intacta. El progreso es notable. Antes había que crear la norma; ahora hay que hacerla respetar. La libertad debe sufrir la dura prueba de la dictadura para renacer con mayor fuerza y vitalidad. Y para inmunizarse contra las soluciones "fáciles" basadas en órdenes de mando.

2. La noción de autonomía

No basta afirmar el principio de la autonomía. Es necesario esclarecerlo, fijar su alcance, separarlo de otros conceptos similares, analizar su fundamento y mostrar su conexión con la realidad político-social en que se encuentra la universidad. "Autonomía" no es un término unívoco ni en el plano de la teoría educativa ni en el de la legislación. En el mundo de habla inglesa se confunde con frecuencia la autonomía universitaria con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de lo mismo. Es cierto que los dos principios están relacionados pero no se los debe confundir. La distinción es sencilla: la autonomía se refiere a las relaciones de la universidad con el mundo externo —y en particular con el gobierno—. La libertad de cátedra, en cambio, es un problema interno. Puede haber, por lo tanto, autonomía sin que haya libertad de cátedra —como ocurrió en Oxford a principios del siglo XIX— y libertad de cátedra sin autonomía, como sucedió en las universidades prusianas en el siglo pasado.

El concepto de autonomía tiene gran significación filosófica, particularmente en el orden moral. Manuel Kant (1724-1804), el más grande de los filósofos modernos, es quien le otorgó elevada jerarquía. Para él no hay moralidad sin libertad, sin autonomía de la voluntad. La voluntad es autónoma cuando se da su propia ley.

En el orden jurídico, el principio básico es similar. La autonomía consiste en la capacidad de darse su propia ley, regir su comportamiento por normas que la misma institución determina.

Dicho principio puede tener dos interpretaciones: a) que la universidad sea autónoma por propia decisión, y b) que determine

las normas que la regirán una vez que se le haya otorgado la autonomía.

Es evidente que la universidad no puede autoconcederse la autonomía. De ahí que algunos prefieran hablar de "autarquía". Lo común es que la establezca una ley del Congreso; en pocos casos se origina en una disposición constitucional.¹ Éste es un principio que no cabe modificar. Nuestro problema consistirá, más bien, en saber si se debe conceder autonomía a las universidades y, en caso afirmativo, con qué alcance.

Corresponde antes, sin embargo, esclarecer más ampliamente ese concepto. En esto no nos guía tan sólo una preocupación intelectual. Creemos que es necesario determinar con claridad las diversas facetas del concepto para evitar un ardid frecuente en nuestra legislación. Es habitual que las leyes universitarias reconozcan la autonomía en forma enfática, aunque en términos generales. Luego, la propia ley o su reglamentación la restringe de hecho al referirse a su ejercicio concreto: gobierno de la universidad, nombramiento de profesores, administración de fondos, etc. Esto no se debe tan sólo a un ardid con ánimo de engañar; es también la expresión de una tendencia mental latinoamericana a afirmar retórica y enfáticamente los principios generales —libertad, justicia, honor— y descuidar sus formas concretas de realización. Cuando luego se examina la cuestión con sentido realista, sólo queda la espuma escurridiza; la sustancia se escapa por la vía de las restricciones.

¿Qué se debe entender por autonomía universitaria y cuáles son sus modos concretos? La literatura sobre el tema es muy abundante y, como ya lo indicamos, no hay un concepto unívoco de "autonomía". Es, a nuestro juicio, el derecho de la universidad a regirse por las normas que ella misma se impone y a disponer de los fondos sin intervención extraña. Abarca tres aspectos: docente, de gobierno y financiero. Pero es necesario

1. La Constitución de la República de Guatemala de 1966 establece el carácter de "Nacional y Autónoma" de la Universidad de San Carlos. Igual carácter reconocen las Constituciones de El Salvador de 1962 y de Honduras de 1965. La Constitución del Ecuador, aprobada en 1946, establecía en su artículo 172 la autonomía de las universidades.

precisar aún más las actividades específicas que la universidad puede realizar por sí misma para llegar a ser realmente autónoma.

La Asociación Internacional de Universidades con sede en París —que reúne a todas las universidades importantes del mundo, con excepción de las universidades de la República Popular de China— aprobó una resolución en favor de la autonomía en su Cuarto Congreso celebrado en Tokio en setiembre de 1965. En el documento preparado por el Consejo Ejecutivo de la Asociación, del que forma parte el autor, se señala una experiencia varias veces centenaria que reafirma la convicción de que las universidades están en condiciones de cumplir más adecuadamente sus misiones específicas si pueden decidir por sí mismas las siguientes cuestiones: nombramiento de todo su personal, cualquiera sea la jerarquía; selección de los estudiantes que han de ingresar; determinación de los planes de estudios y exigencias para obtener el diploma universitario; determinación de los programas de investigación y administración de los recursos financieros de que disponga.²

Como la Asociación reúne más de 500 universidades de 100 países, que se encuentran bajo los más dispares regímenes políticos y tradiciones culturales, no pudo recoger los matices de cada una de las áreas culturales. Es necesario, pues, especificar aún más las condiciones que debe reunir la autonomía en nuestra América, para que no se la escamotee por la vía de la reglamentación o las interpretaciones leguleyas.

Desde un comienzo hay que indicar con toda claridad que la autonomía implica el derecho de la universidad a elegir y destituir a sus autoridades en la forma que ella misma determine en sus estatutos. La autonomía de gobierno existió en la Argentina desde 1885, por disposición de la ley Avellaneda, N° 1597; se la eliminó durante el período 1946-55 y rigió nuevamente desde 1957 hasta julio de 1966. Con la misma amplitud existe en varios

2. Cf. *Report of the Fourth General Conference of the International Association of Universities* (París, 1966). El documento original a cargo de sir Hector Hetherington, con los agregados de los miembros del Consejo Ejecutivo, se titula *University Autonomy. Its Meaning Today* (París, 1965). Hay versión en francés de ambas publicaciones.

países latinoamericanos; en otros, el Poder Ejecutivo designa las autoridades de una terna que propone la universidad, y hay países, como veremos más adelante, donde el Poder Ejecutivo nombra directamente a las autoridades.

El mismo derecho tiene la universidad de designar, en la forma que indiquen los estatutos que ella aprueba, a todo el personal docente y administrativo, y a removerlo en la forma y por las razones fijadas en dichos estatutos.

El régimen de selección de estudiantes, los planes de estudios y las exigencias para obtener un diploma universitario deben ser también de competencia exclusiva de la universidad. El Estado puede fijar un mínimo de exigencias para la habilitación del título, pero las universidades tienen derecho a superar ese mínimo si lo consideran necesario.

Más importante aún es que la universidad tenga completa libertad para programar y realizar las investigaciones científicas que considere más convenientes.

Cualquier restricción en este sentido puede acarrear graves consecuencias: impedir un descubrimiento de gran valor científico o social, por ejemplo. Como veremos al hablar de la libertad de cátedra, las restricciones en este campo han sido fatales para el desarrollo del saber humano.

La financiación es el punto débil de la autonomía; por ahí cojea en toda nuestra América. Las universidades estatales dependen de la contribución que el Estado les otorga anualmente. Aun cuando gozaran de plena libertad para disponer de ese dinero, el Poder Ejecutivo y el Congreso tienen en sus manos la forma de presionar sobre ellas restringiendo sus presupuestos.

No faltan quienes hayan pensado que las universidades deberían obtener sus recursos por cuenta propia, aumentando los derechos que pagan los estudiantes y prestando servicios retribuíbles. De ese modo, no se cargaría sobre las finanzas del Estado el peso de su mantenimiento. Quienes así piensan tendrían que aplicar el mismo criterio a las fuerzas armadas, para referirnos a un solo caso. Directa o indirectamente, la universidad presta un servicio público de alto nivel a toda la comunidad, y la comunidad debe costearlo.

Otros opinan que las universidades deberían obtener sus recursos por cuenta propia para independizarse del Estado. La aspiración es igualmente infundada. Las universidades son estatales y están al servicio de todo el país. El país es quien debe sostenerlas como pago del servicio que le prestan.

Además de estas razones de principio, hay otras de orden práctico que tornan ilusoria la pretensión de que las universidades se costeen por cuenta propia. El cultivo y enseñanza de las ciencias es cada vez más costoso. Los derechos arancelarios o los servicios que pudieran ofrecer jamás podrían alcanzar los montos millonarios de sus presupuestos. Aun las tradicionales universidades privadas inglesas y norteamericanas (Oxford, Cambridge, Harvard, Yale, Princeton), que son multimillonarias, no podrían hoy proseguir sus labores si se les suprimiera la contribución del gobierno, sea directamente o por medio de contratos de investigación.³

El libre uso y distribución de las partidas asignadas no debe liberar a la universidad de la obligación de rendir prolija cuenta al Estado del dinero invertido. Una cosa es que el Estado pretenda imponer a la universidad una determinada distribución de partidas y otra muy distinta que renuncie a su derecho de fiscalizar la utilización adecuada de los fondos públicos. Por medio del primer procedimiento no sólo se coartaría la libertad financiera, sino también la autonomía docente y de investigación. Cabe señalar que el presupuesto universitario no es una

3. La contribución del Estado Federal, en 1966, a las universidades de Michigan, Stanford y Columbia fue superior a sesenta millones de dólares cada una. Harvard tuvo una asignación de cincuenta y cuatro millones. Todas ellas recibieron, además, el aporte de los respectivos Estados donde se encuentran. Setenta y ocho universidades tuvieron una asignación superior a diez millones. (Tomado de National Science Foundation, *Federal Support for Academic and other Educational Activities in Universities and Colleges: Fiscal years 1963-1966*, Washington, D.C., 1967, pp. 27-28.) El presupuesto total de Michigan fue de U\$S202.007.025, en 1966-67; el de Stanford, 128.500.000 y el de Harvard, 151.355.945. Un tercio de los recursos federales que reciben las universidades para la investigación provienen del Departamento de Defensa, un tercio de la Comisión de Energía Atómica y el resto de varias reparticiones nacionales. Véase Charles V. Kidd, *American Universities and Federal Research*, Cambridge, Mass., The Belknap Press of Harvard University Press, 1959, pp. 42-43.

cuestión de técnica financiera y administrativa, sino que revela las grandes directivas de la universidad, sus preferencias por la investigación o la docencia, por las humanidades o la ciencia y otras importantes cuestiones que rebasan por completo el aspecto financiero. Un ojo experto puede evaluar la naturaleza, calidad y orientación de una universidad con la simple lectura del presupuesto: es la radiografía de la institución. Quien distribuye el dinero controla su vida. Por eso corresponde a la misma universidad decidir la distribución más adecuada.

Para evitar que el Poder Ejecutivo o el Legislativo, según el caso, utilizara el presupuesto como medio de presionar sobre las universidades, el Gobierno Provisional argentino sancionó en 1956 una disposición según la cual el monto asignado a una universidad no podía ser menor del otorgado el año anterior. El principio y la intención eran sanos, pero la realidad de la vida desborda siempre los esquemas y previsiones jurídicos. La inflación galopante que sufrió el país en los años siguientes convirtieron la disposición en letra muerta: bastaba que el presupuesto fuera idéntico para asfixiar a la universidad. Pero, aun sin inflación, la medida no repara el mal. Las universidades crecen rápidamente por el aumento masivo del número de estudiantes y los requerimientos de enseñanza e investigación cada vez más costosa. Mantener el presupuesto al nivel del año anterior es impedir que la universidad sobreviva. En los últimos veinte años, no hay una sola universidad en América Latina que no haya aumentado anualmente su presupuesto. El fenómeno es mundial; muy pocas excepciones podrían desmentir una afirmación similar acerca de todas las universidades del mundo.

Otro intento de asegurar a la universidad los fondos necesarios es que la ley disponga que los destinados a ellas no puedan ser inferiores a un porcentaje determinado del presupuesto nacional. La Universidad de Guatemala tuvo asegurada por una disposición de esta naturaleza una asignación no inferior al 2% del presupuesto nacional.

Pese a la buena intención de las disposiciones legislativas de este orden, se debe comprender que ni siquiera los problemas financieros de la universidad se pueden resolver con un régimen jurídico de garantías, sin que esto implique restar importancia a

la legislación. Al examinar intentos de esta naturaleza y las grietas que presentan, se llega a la conclusión de que, pese a su vaguedad, el principio general se mantiene en pie: las universidades deben contar con los fondos necesarios para su funcionamiento normal; el gobierno tiene que comprender que es para bien del país y las universidades deben comprometerse a no malgastar el dinero. Por cierto que ambas afirmaciones, aunque parezcan contradictorias, son igualmente verdaderas: nuestras universidades no disponen de fondos suficientes para su vida y crecimiento y, al mismo tiempo, malgastan el dinero como si lo tuvieran en abundancia.

¿Cuál es la situación de las universidades latinoamericanas frente al problema de la autonomía? Es cambiante, fluyente. En la mayoría de los países lo único permanente es la inestabilidad. Lo que hoy existe mañana puede no existir. En diez años se cambia varias veces de régimen. Nuestro país es un ejemplo bien ilustrativo. Los cambios políticos de los últimos tiempos han traído consigo el cercenamiento de la autonomía universitaria. Argentina, Brasil, Perú y Ecuador son los casos más recientes. En otros países, hace años que la autonomía universitaria no existe, como ocurre en Haití y Paraguay. Como contraste alentador corresponde señalar que en Chile, Uruguay, Costa Rica y México la autonomía fue siempre respetada. En 1968, las medidas del Poder Ejecutivo de México violaron la autonomía. Por suerte fueron transitorias y el río volvió a su cauce autónomo. La suerte de la autonomía depende principalmente de la existencia de un régimen democrático.

La decisión reciente del gobierno de Venezuela parece un desmentido a lo afirmado. Un gobierno de origen democrático cercenó la autonomía al modificar la ley universitaria (8 de setiembre de 1970).

Las nuevas disposiciones reafirman el principio de que "las universidades son autónomas" (art. 8°) y "gozan de autonomía administrativa para elegir y nombrar a sus autoridades".⁴

4. Recuérdese que la "ley" universitaria argentina, impuesta por la dictadura militar, también establece la autonomía. La "autonomía" que "gozan" nuestras universidades no impide que en la Universidad de Buenos Aires se sucedan

Más adelante, sin embargo, la ley dispone que el Consejo Nacional de Universidades puede "suspender del ejercicio de sus funciones al rector, a los vicerrectores o al secretario de las universidades nacionales" y después de escuchar los descargos puede decidir, por simple mayoría de votos, la "restitución y remoción del funcionario o de los funcionarios suspendidos" (art. 19, inc. 12).

Como el Consejo, según la nueva ley, no es un organismo estrictamente universitario, sino de composición mixta, pues lo preside el Ministro de Educación y forman parte de él personas designadas por el Congreso, el gobierno cuenta con la mayoría para destituir a las autoridades que resulten molestas o provocar su renuncia, como sucedió en la Universidad Central de Venezuela. Sin llegar a esos extremos, implica una restricción grave de la autonomía la mera amenaza legal de destitución que sufren con la nueva ley todas las autoridades universitarias venezolanas.

El Consejo Nacional no sólo puede destituir al rector, vicerrector y secretarios, elegidos democráticamente por la propia universidad, sino también designar a sus reemplazantes, aunque interinamente (art. 19, inc. 14). A su vez, el art. 32 faculta al Consejo Nacional para designar a las autoridades antes mencionadas por un período completo, en caso de que no hayan votado por lo menos las tres cuartas partes de los miembros del Claustro Universitario en primer término y luego de la Asamblea, constituida por los consejos de las diversas facultades. La nueva disposición abre la puerta a un ausentismo deliberado y electoralista a fin de que la designación de las autoridades pase a manos del Consejo Nacional de Universidades.

En lo que se refiere a la destitución, el proyecto original era peor: establecía lisa y llanamente la posibilidad de suspender al

"rectores" y "decanos" designados por el gobierno de facto sin la menor consulta al claustro.

Señalamos anteriormente que es característica latinoamericana afirmar enfática y retóricamente los principios generales, para dejarlos de lado en la práctica. ¿De qué valen esos principios si no se pueden ejercer los correspondientes derechos?

rector, vicerrectores y secretario sin haberlos escuchado, lo que implica una monstruosidad jurídica. Las críticas que originó esa propuesta indujeron al Congreso a anteponer "previa audiencia del afectado".

La nueva ley establece otras restricciones a la autonomía igualmente graves. Señala retóricamente en el art. 6° que "el recinto de las universidades es inviolable". "Su vigilancia y el mantenimiento del orden son de la competencia y responsabilidad de las autoridades universitarias." Sin embargo, en el mismo artículo se agrega que "corresponde a las autoridades nacionales y locales (...) la protección y seguridad de los edificios y construcciones situados dentro del área donde funcionen las universidades, y las demás medidas que fueren necesarias a los fines de salvaguardar y garantizar el orden público y la seguridad de las personas y de los bienes, aun cuando éstos formen parte del patrimonio de la universidad".⁵ Como son las mismas autoridades nacionales o locales las que deciden cuándo necesitan "protección y seguridad" las universidades, es evidente que el legislador borró con el codo lo que escribió con la mano sobre la inviolabilidad del recinto universitario.

La intención de "proteger" a las universidades tiene un alcance mayor. En la "Exposición de motivos y proyecto de ley de reforma parcial de la ley de universidades" (Caracas, julio, 1970) hay considerandos que menoscaban a las universidades. Uno de ellos afirma: "Abandonadas así a su propia suerte, es fácil que las universidades se conviertan en presas de sectarios intereses partidistas y aun de mezquinos apetitos personalistas" (p. 8). ¿Por qué las universidades han de necesitar tutores y curadores si no los necesitan los partidos políticos y el propio Congreso? Esta afirmación no es sólo ofensiva a las universidades, sino que implica una actitud paternalista inadmisibles. La universidad es capaz de enmendar sus propios errores. Los estatutos señalan el procedimiento para separar a las autoridades que no cumplan con su deber. Por otra parte, la renovación periódica y

democrática permite sustituir a quienes no se desempeñen satisfactoriamente. Sólo un propósito político, y no universitario, puede inspirar las palabras antes citadas.

Lo grave de la decisión del Congreso de Venezuela, tomada por mayoría circunstancial, es que induce a confusiones. La legalidad de la medida no disminuye su injusticia. Por otra parte, es pésima actitud legislativa sancionar una ley para resolver un caso particular. El ojo menos adiestrado en maniobras políticas advirtió que el motivo inmediato de la sanción de la nueva ley era eliminar a las autoridades de la universidad central.

Es de esperar que, serenados los ánimos, el propio Congreso rectifique su error.

Si bien la autonomía universitaria no debe usarse como escudo para amparar acciones contrarias a los intereses permanentes de la institución y del país, los gobiernos deben comprender que la autonomía es requisito indispensable para el buen funcionamiento de la universidad. Las intromisiones arbitrarias provocan más daño que el que puedan reparar. Agudizan los enfrentamientos y dividen a la población universitaria en grupos irreconciliables. Todo ello atenta contra el espíritu universitario que debe existir para que la labor educativa y la investigación sean efectivas. Por otra parte, es un derecho irrenunciable de los profesores y estudiantes expresar libremente sus ideas y formular críticas a las autoridades universitarias o al gobierno nacional. Más aún, tienen el derecho a equivocarse, aunque no a engañar.

3. ¿Por qué deben ser autónomas las universidades?

Alguien podría objetar que hasta ahora hemos supuesto la autonomía, pero no hemos mostrado su necesidad. Es menester, por lo tanto, analizar esta cuestión fundamental.

La casi totalidad de las universidades y de los teóricos que han estudiado el problema coinciden, como vimos, en afirmar la necesidad de la autonomía universitaria. El dato es importante porque no cabe suponer que se hayan puesto de acuerdo sobre algo que no corresponda; pero la coincidencia de opiniones no

5. Véase el texto de la nueva ley en la *Gaceta Oficial de la República de Venezuela*, 8 de setiembre de 1970.

basta. Quien quiere la autonomía debe saber por qué la quiere, cuáles son los fundamentos de su aspiración o el derecho que se le ha concedido.

Los fundamentos de la autonomía se pueden buscar en dos planos distintos. Uno es de orden teórico, pragmático el otro.

Si la universidad está constituida, como es corriente, por los hombres de mayor jerarquía intelectual del país, parece extraño que necesiten que alguien de afuera les indique qué han de hacer y cómo hacerlo. El conocimiento que tiene la gente no universitaria de las cuestiones científicas y del saber en general se origina, salvo pocas excepciones, en fuentes universitarias. La universidad no parece necesitar de "tutores" que la guíen y controlen. Más aún, debe estar en condiciones de servir de guía al resto de la comunidad.

El cultivo de las ciencias y la elaboración de nuevas formas de saber es una de las tareas esenciales de la universidad. La ciencia, en su sentido más amplio, no puede progresar si se encuentra bajo tutela. Es bien conocido el entorpecimiento que significó para la ciencia, especialmente en su comienzo, el control que sobre ella ejercía la religión. Se puede afirmar, sin temor de caer en una exageración, que el desarrollo de la ciencia estuvo en razón directa con la autonomía que fue adquiriendo frente a las pretensiones del dogma religioso.

La tutela extraña impuesta por el dogma o los prejuicios retardó su desarrollo y, en particular, su surgimiento. La ciencia progresa bajo el estímulo de la duda, la discrepancia, el espíritu crítico. Nada más opuesto al progreso científico que la rutina, el espíritu conformista, la aceptación ciega de la autoridad, el dogma. La ciencia está en constante proceso de autorrenovación, que es el resultado de un agudo espíritu de autocrítica. Piénsese en lo ocurrido en los últimos cien años en matemática, física, biología, ciencias sociales, filosofía, y se verá que no es el espíritu conformista ni la interpretación ortodoxa lo que dio impulso a estas formas del saber. Un incesante espíritu crítico guía la labor del hombre de ciencia, no con ánimo destructivo sino para que tal conocimiento tenga un fundamento más sólido y un alcance cada vez mayor. La autocrítica revela un afán de perfeccionamiento. Resulta hoy insensato pretender

imponer a la ciencia verdades y criterios que le son extraños. Tal pretensión es un síntoma de subdesarrollo cultural.

Si la ciencia no puede progresar, tampoco lo podrá hacer una universidad que se encuentre bajo tutela extraña.

Y aquí pasamos al segundo tipo de fundamento, el de orden pragmático: *la universidad funciona mejor cuando no se la entorpece*. La demostración en este caso es de orden empírico. Compárese la producción científica en cantidad y calidad de las universidades que gozan de autonomía con las que carecen de ella y se advertirá que la universidad, al igual que la ciencia, prospera en clima de libertad. Las razones son muy complejas. Una de las más importantes es que nadie dedica su vida a una actividad creadora si no goza de libertad para orientarla según las normas de la propia labor. Las interferencias extrañas ahuyentan a los investigadores de verdad. Las órdenes no despiertan vocaciones, no alimentan esfuerzos, no logran avivar el entusiasmo. Y la universidad sólo puede progresar si hay vocación, entusiasmo y esfuerzo siempre renovados.

Quien tenga puesta su atención en el rendimiento y no en los principios, puede reparar en un hecho muy significativo. Las grandes empresas comerciales del mundo occidental mantienen costosos laboratorios donde hombres de ciencia realizan investigaciones con toda libertad. En algunos de ellos la libertad es tan amplia como en una universidad autónoma. No se trata, en este caso, de amor a la libertad, pues el móvil principal de la empresa es la ganancia. Tal actitud se deriva de la observación reiterada de que un científico llega a conclusiones más fecundas cuando goza de libertad en su trabajo.

Las razones de principio y las de simple sentido práctico coinciden en otorgar singular importancia al proceso de descubrimiento y de creación. Una de las misiones fundamentales de la universidad se refiere justamente a ese proceso; negarle autonomía y pretender imponerle dogmáticamente principios y limitaciones implica restarle fecundidad. Hay razones similares en el plano de la enseñanza.

4. ¿A qué se deben las restricciones a la autonomía?

Pese a que una experiencia varias veces centenaria da sólido fundamento a la autonomía, sus violaciones son frecuentes. ¿A qué se debe este hecho?

No hay una razón única que lo explique. En primer lugar, porque se trata de situaciones distintas; en segundo término, porque los avasallamientos han tenido su origen en distintas fuentes. La violación de la autonomía es un hecho común; las causas son diversas.

Un estudio a fondo de la cuestión nos obligaría a entrar en complejos problemas de psicología individual y social, de antropología cultural y de teoría y práctica política. No se podría omitir un análisis de los prejuicios y sus orígenes.

Los motivos van desde la conveniencia política circunstancial hasta factores profundos como el dogmatismo y la intolerancia. Hay hombres que parecen haber nacido dogmáticos; otros adquieren ese carácter por el ambiente cultural en que se han educado o en el ejercicio de la profesión. Así como hay hombres más dogmáticos que otros, hay profesiones y pueblos que tienen esa característica.

Nuestra tradición hispánica está impregnada de dogmatismo, intolerancia y espíritu autoritario. Hemos heredado de España muchas virtudes y no pocos vicios, además del formalismo, que tanto mal hizo a nuestras universidades.

No es necesario recargar la atención del lector con ejemplos por demás abundantes de expresiones de autoritarismo intolerante en España. También abundan casos en nuestra América a cargo de funcionarios o autoridades eclesiásticas. Baste uno muy conocido. San Alberto, que fue obispo en Córdoba en 1780 y en Charcas en 1785, escribió en sus *Instrucciones sobre las obligaciones más principales que un vasallo debe a su rey y señor*: "La cárcel, el destierro, el presidio, los azotes o la confiscación, el fuego, el cadalso, el cuchillo y la muerte son penas justamente establecidas contra el vasallo inobediente, díscolo, tumultuario, sedicioso, infiel y traidor a su soberano. El vasallo deberá denunciar toda conjuración que llegue a su conocimiento; aun cuando los conjurados fueran amigos, parientes, hermanos o padres, hay obligación de delatarlos".

El autoritarismo pasó del orden religioso y político al educativo. Y así como el clericalismo originó el anticlericalismo, así también el autoritarismo originó la rebelión. En las dictaduras se incuban las revoluciones.

El espíritu autoritario e intolerante es doblemente responsable de las violaciones de la autonomía. En un sentido superficial porque avasalla todo lo que contraría sus principios. En uno más profundo, porque origina por reacción protestas ruidosas y violentas que suscitan represiones drásticas.

Es natural que una persona defienda con ardor y pasión sus ideas. Éste es un mérito; hay que tener fe en las propias ideas. Pero el mérito se transforma en defecto tan pronto como seamos incapaces de escuchar al adversario, de entenderlo, de comprender *su* pasión por *sus* ideas. Los oídos pueden cerrarse como se cierran los ojos, y queda uno prisionero en la propia tiniebla. Ojos bien abiertos y alertas es lo que hoy necesitamos. Oídos dispuestos a escuchar todas las opiniones y un espíritu sereno e imparcial capaz de ponderarlas y decidir por las de mayor validez.

El dogmatismo origina el prejuicio y se apoya en él; vive de él y lo alimenta. Una vez arraigado es muy difícil extirparlo. En esto como en muchas otras actividades, más vale prevenir que curar. He ahí la importancia de la educación. Algunas instituciones educativas fomentan el dogmatismo, la intolerancia y el odio; otras, en cambio, educan para la comprensión y la solidaridad social.

El cercenamiento de la autonomía puede asumir niveles muy diversos. La forma abierta y común es la "intervención" directa del Poder Ejecutivo que designa un interventor, quien se hace cargo del gobierno de la universidad, incluyendo las atribuciones de los cuerpos colegiados, como ocurre actualmente en las universidades argentinas. Otras veces el cercenamiento implica un avasallamiento transitorio, aunque violento, a cargo de la policía o del ejército, por orden del Poder Ejecutivo, como ocurrió en la Universidad Central de Venezuela en diciembre de 1966 y en la Universidad Autónoma de México en julio de 1968.

También se restringe la autonomía, desde luego, cuando la misma ley universitaria establece que las autoridades sean designadas

por el Poder Ejecutivo. La restricción se aminora en algunos casos, como ocurre en Chile, cuando la ley indica que el presidente de la Nación designa al rector y a los decanos de una terna que le presenta la universidad, y la práctica consagra el principio de que el Presidente nombre al primero de la terna, que es quien cuenta con el apoyo de la mayoría.⁶

El otorgamiento de fondos necesarios para solventar los gastos de la universidad se ha convertido en muchos países en elemento de presión sobre las autoridades universitarias y de menoscabo de la autonomía.

El Poder Ejecutivo y el gobierno en general no ejercen el monopolio del cercenamiento de la autonomía. Los factores de poder contribuyen a restar a las universidades la libertad de movimiento. En nuestros países, los factores de poder de mayor peso son la Iglesia, las fuerzas armadas, la alta banca e industria y los "grandes" diarios y emisoras radiales y de televisión. Por razones fáciles de comprender, todos ellos son conservadores y en algunos casos son reaccionarios. Cuando se intenta introducir un cambio en la estructura de la universidad, estas fuerzas se alarman y adoptan muy pronto una actitud hostil.⁷

La hostilidad conduce muchas veces a la intervención directa o al cercenamiento de hecho de la autonomía. Contribuyen a lo primero creando una opinión pública desfavorable y presionando al gobierno para que intervenga. Lo segundo se produce al

6. Sobre los distintos regímenes legales referentes a la autonomía, véase *Legislación Universitaria Latinoamericana* (México, Universidad Autónoma de México, 1967), preparado por la "Unión de Universidades de América Latina", especialmente la primera parte, capítulo III.

7. Un ejemplo tomado de una lista muy abundante es lo ocurrido en la Universidad de Buenos Aires en 1958 cuando se decidió admitir alumnas en el tradicional Colegio Nacional de Buenos Aires, dependiente de la universidad. La medida fue calificada de "comunista" y todas las fuerzas reaccionarias se opusieron con los argumentos más variados. El más repetido se refería a la tradición del colegio, como si todas las tradiciones fueran necesariamente buenas. Instituciones de tradición más antigua, como Oxford y Cambridge, habían ya roto esa costumbre que se originó cuando la mujer aún no se había liberado. También lo hicieron los *colleges* de Harvard, Yale, Princeton, pero estos hechos tenían poco efecto en nuestros "tradicionalistas", que veneran el pasado *per se* y se alarman por cualquier cambio.

atemorizar a las autoridades universitarias ante una posible intervención y provocar en ellas la autocensura.

Hay otras formas más sutiles de cercenamiento de la autonomía y que no responden a una intención consciente de persona alguna.

El desarrollo de la ciencia y de la técnica y su impacto en diversas actividades de la vida moderna ha convertido a la universidad en un agente eficaz que el poder político, militar, económico e industrial desean utilizar en su provecho. Donde no pueden sojuzgar a la universidad y ponerla directamente a su servicio, la "compran" por medio de contratos para realizar determinadas investigaciones, o por medio de "ayudas" aparentemente desinteresadas. A su vez, como la investigación científica resulta cada vez más costosa, la universidad se deja "comprar" paulatinamente para poder proseguir sus labores de investigación⁸ y competir con las demás instituciones.

Hemos señalado en forma resumida las distintas causas que, a nuestro juicio, explican la restricción creciente en muchas partes de la autonomía universitaria. Junto a las *causas* cabe indicar los *motivos* que se invocan comúnmente para justificar restricciones y avasallamientos.

El motivo más frecuente es el supuesto "desorden que reina en las universidades". Es menester analizar este problema, porque ha confundido a mucha gente.

El *orden* es muy importante en la universidad y fuera de ella. Cualquier actividad continuada en la vida exige un mínimo de orden. Pero el orden es un valor de muy baja jerarquía. Es valor instrumental que debe estar al servicio de la actividad que se desarrolla. Cada actividad exige un tipo de orden distinto. El orden —¿o desorden?— que advertimos en la mesa de trabajo de un estudioso no puede ser el mismo que se encuentra en una librería. No cabe trasladar el orden que existe en función de la venta de libros al gabinete de un historiador que usa y consulta varias obras simultáneamente.

8. Cf. *ut supra* nota 3.

La universidad parece desordenada a quien pretende transferirle el orden propio de instituciones que desempeñan funciones muy distintas. La obediencia ciega tiene sentido en un cuartel, pero no en la universidad. Un orden que se apoye en la simple obediencia carece en ella totalmente de sentido. La labor de investigación científica, de creación humanística, de enseñanza de cualquiera de las disciplinas no se basa ni en la obediencia ni en el orden externo. La discrepancia, la duda, la insatisfacción, el espíritu crítico dan nuevo vigor a la labor científica. La creación artística y humanística suponen la ruptura de lo aceptado, de las formas admitidas, del orden establecido. A su vez, la enseñanza no se puede basar en la obediencia sino en el respeto interior, profundo. La autoridad por sí misma no tiene valor pedagógico. Educar es enseñar a poner en duda las verdades admitidas, someter todo a dura crítica, aceptar sólo lo que ha pasado por el tamiz de la razón y de la experiencia.

Si el estudiante recibe esa enseñanza —que es la que debe recibir— es natural que aplique el mismo criterio a las ideas y creencias de su época, a las normas morales aceptadas, a las formas de organización política, económica y social.

Entiéndase bien: la universidad, y los profesores y estudiantes que la forman, no tienen tan sólo el *derecho* a adoptar una actitud crítica frente a las ideas y creencias de su época; tienen la *obligación*. Si no lo hacen, no cumplen con una misión fundamental. Parafraseando a Sócrates, podríamos afirmar que un orden no examinado críticamente no vale la pena de ser vivido. Sólo quien carece de seguridad acerca de la validez de lo que defiende se puede oponer a que se lo analice con sentido crítico. Un orden rutinario, basado en la mera tradición, no tiene cabida en la universidad ni en la mente de una persona que piense por cuenta propia.

5. Autonomía y responsabilidad

La universidad debe ser autónoma, pero no irresponsable. La autonomía no es un privilegio que se le otorga, sino un derecho que crea una obligación. Se le concede una libertad,

que tienen pocas instituciones dentro del Estado, para que cumpla con su deber: ponerse al servicio de los intereses permanentes de la Nación y realizar las tareas que justifiquen su mantenimiento. Si no lo hace, si utiliza la autonomía para satisfacer mezquinas vanidades intelectuales o pierde tiempo en disputas y conflictos interminables que desangran a la institución y le impiden cumplir sus misiones específicas, la universidad no merece autonomía. De ahí que no se la defiende tan sólo cuando se lucha contra el reaccionarismo; se la defiende en igual medida en aulas, laboratorios y bibliotecas, en el esfuerzo cotidiano que permite formar profesionales capaces de solucionar los graves males que padece el país.

La autonomía y la responsabilidad están íntimamente unidas pues representan las dos caras de la libertad. La autonomía es la libertad negativa —libre *de* ingerencias extrañas—; la responsabilidad, la libertad positiva: libre *para* realizar una tarea. No tiene sentido reclamar la primera sin la segunda. Una institución no puede pretender libertad para no hacer nada, para dejar de cumplir con su deber.

Cuando la universidad defiende la autonomía no aspira a conservar un privilegio medieval o a convertirse en una torre de marfil. Desea libertad para realizar una tarea, para cumplir más eficazmente una función, para fijar por sí misma objetivos y procedimientos. No es autonomía para el ocio, para cultivar la vanidad académica o para dilapidar los dineros del pueblo en estéril labor pseudointelectual. Es autonomía para trabajar, entre otras razones porque la tarea libre de tutelas extrañas es más fecunda. La libertad negativa se complementa y adquiere sentido en una libertad positiva, la libertad creadora, de la que hablaba Alejandro Korn.

6. Intervención

La autonomía, como la libertad, no es absoluta. Tiene límites que la misma universidad debe fijar y respetar. Cuando deja de cumplir con las misiones arriba indicadas, cuando tiene un conflicto interno que resulta insoluble e impide el funcionamiento

normal de la institución, cuando sus autoridades son separadas arbitrariamente o por medio de la fuerza por otros grupos universitarios y en otros casos de igual gravedad, el Estado tiene el derecho de intervenir.

Sólo casos realmente excepcionales deben justificar una medida tan grave. Como en nuestra América se abusa de las intervenciones, será necesario rodear al acto de las mayores garantías. He aquí algunas medidas concretas que permitirían salvaguardar el principio de la autonomía aun en casos de intervención. Las garantías se refieren a cinco factores: quién decide la intervención, qué causas la motivan, quién la ejerce, qué duración tiene y con qué fin se realiza.

Si se quiere lograr la mayor seguridad sobre el primer punto, se deben eliminar las tradicionales intervenciones por decreto. Se podrá intervenir únicamente por ley de la Nación, a propuesta del Poder Ejecutivo.

Las causas que justifican una intervención deben ser las enumeradas anteriormente; la ley debe excluir expresamente cualquier otra causa. El ejercicio de la intervención es una grave responsabilidad. El interventor asume no sólo las funciones del rector, sino también las del Consejo Superior universitario; reúne en sí todas las atribuciones de la autoridad. De la calidad moral e intelectual del interventor depende el éxito o el fracaso de la gestión; su imparcialidad, rectitud y experiencia universitaria pueden ser decisivas. A fin de limitar las facultades del Poder Ejecutivo, corresponde establecer expresamente que el interventor sea uno de los rectores de alguna otra universidad estatal. En el caso de países con una sola universidad, puede ser un miembro de la Suprema Corte. La duración debe ser limitada a un máximo de noventa días; lo importante es que el plazo se fije al aprobarse la intervención y que no sea prorrogable.

El último punto es fundamental. Las funciones del interventor deben limitarse a restablecer el orden y a presidir la elección de las nuevas autoridades. No puede gobernar la universidad como si se tratara de una autoridad permanente. Y menos aun introducir modificaciones en carreras y planes de estudios. Se lo nombra para enmendar una falta, se debe retirar

no bien ha cumplido su misión. De lo contrario, el remedio puede ser peor que la enfermedad.

Todos estos principios deben figurar en la ley universitaria y algunos de ellos, de carácter general, pueden formar parte de las disposiciones constitucionales.

No hay, sin embargo, recursos legales que impidan actos de arbitrariedad. Lo importante es crear la conciencia de que ciertas cosas no se pueden hacer en la universidad ni a la universidad.

Ante las violaciones reiteradas que ha sufrido la universidad estatal, se cae a veces en el error de creer que las universidades privadas gozan de mayor autonomía; pero no es así. La mayoría de las universidades privadas de alguna significación son, como es sabido, católicas y pontificias. Están, por lo tanto, al servicio de un dogma y una jerarquía eclesiástica. Veamos algunos casos concretos.

El estatuto de la "Universidad Pontificia Bolivariana" fue aprobado por la Sagrada Congregación de Seminarios y Universidades en Roma el 10 de junio de 1948. La autoridad máxima de la universidad es el canciller (art. 6°), que corresponde al Excelentísimo Señor Arzobispo de Medellín. Él nombra al rector y propone las reformas a los estatutos y las demás medidas que considere convenientes para la buena marcha de la institución. No hay asamblea universitaria ni control fiscal.⁹

Algo similar ocurre con la "Pontificia Universidad Católica del Perú", una de las mejores universidades católicas de América Latina. Según la ley universitaria del Perú, dicha institución tiene carácter nacional y no de universidad privada (*sic*). La universidad se rige por sus propios estatutos "en entera conformidad con las leyes de la Iglesia y del Estado peruano, con absoluto acatamiento de las resoluciones de la Santa Sede de la cual depende (art. 4° de los estatutos). El gobierno supremo de la universidad en las diversas actividades académicas, disciplinarias y económicas compete al episcopado del Perú, bajo la

9. Cf. *Legislación Universitaria Latinoamericana*, México, UDUAL, Universidad Nacional Autónoma de México, 1967, pp. 118-119.

vigilancia de la Santa Sede. El episcopado delega sus funciones en el Consejo de Gobierno, el que está integrado por el gran canciller, arzobispo de Lima, quien lo preside; los metropolitanos, por tres obispos elegidos por la conferencia episcopal por cinco años, por el rector de la universidad y por dos laicos designados por el mismo Consejo de Gobierno también por cinco años. Entre las atribuciones del Consejo de Gobierno y del Gran Canciller están:

- a) formar la terna que será presentada a la Santa Sede para la elección de rector;
- b) interpretar el estatuto y proponer a la Santa Sede las eventuales reformas, así como aprobar el reglamento general de la universidad...”.

“El Gran Canciller es el Arzobispo de Lima, Primado del Perú, con atribuciones de presidir el consejo de gobierno, vigilar la ortodoxia de las enseñanzas; aprobar nombramiento de decanos y demás miembros del Consejo Superior, y recibir la profesión de fe del Rector Magnífico.”¹⁰

Este régimen de sumisión a los dogmas y autoridades eclesiásticas no tiene vigencia tan sólo en Hispanoamérica; en Brasil es similar. La autoridad suprema de la “Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro” es el Gran Canciller, que ejerce el “Arzobispo Metropolitano de la ciudad de San Sebastián, de Río de Janeiro. Él vela por el respeto e integridad de los principios de doctrina y moral católicas y nombra rector”.¹¹

Con algunas variantes de forma, el régimen es similar en las demás universidades católicas latinoamericanas. Como se puede advertir, estas universidades no pierden la autonomía porque han renunciado a ella por anticipado. La ilusión se debe a que la intervención extraña al orden académico no es repentina y traumatizante, aunque de hecho es más profunda porque es permanente y rígida en su aplicación.

10. *Op. cit.*, pp. 148-49.

11. *Op. cit.*, p. 112.

7. Defensa de la autonomía

La defensa de la autonomía puede abarcar una amplia gama de caracteres. La amenaza inmediata exige una defensa a veces precipitada y aun ruidosa; tal defensa tiene éxito en algunos casos, como en el Uruguay en 1968.

Traumatizados por las reiteradas violaciones a la autonomía, hay quienes han pensado en preservarla con una especie de Línea Maginot tan costosa como inútil. Intentos de este orden tienen dos inconvenientes muy serios: crean, por un lado, la ilusión de una seguridad que no existe, y pueden llegar a aislar a la universidad que se protege detrás del muro jurídico o de otro orden. Al aislarse del medio en que vive y al que debe servir, la universidad se torna estéril, y entonces se justifica la intervención.

Tampoco se debe preservar la autonomía aplacando a las fieras que la amenazan. Si la universidad adopta una actitud temerosa y cauta, pierde su autonomía moral y psicológica, que es lo que más cuenta. Hay que defender la autonomía de cara al sol, con obras y con argumentos. Al elevar el nivel de la universidad en todas sus funciones y ponerla al servicio del país, se cumple con el deber y se fortalece su autonomía.

Cada vez se acrecienta más la idea de que la defensa de la autonomía universitaria no es una cuestión que atañe tan sólo a la universidad amenazada. Todas deben sentirse lesionadas cuando se avasalla a una de ellas. Esto es verdad, especialmente en nuestra América, donde nunca hay coincidencia de regímenes democráticos y, afortunadamente, tampoco hay coincidencia de regímenes dictatoriales. Profesores y estudiantes se desplazan de un país a otro en busca de un régimen de libertad. Hay universidades latinoamericanas que han caído y surgido varias veces en los últimos treinta años. La autonomía es la bandera de lucha.

Este sentido de solidaridad, que puede ser de autodefensa a largo plazo, cristalizó en acuerdos reiterados, y su principio básico se halla en los Estatutos de la Unión de Universidades de América Latina. En su Quinta Asamblea General, celebrada en Lima, UDUAL resolvió crear una “Comisión Permanente de Defensa

de la Autonomía Universitaria". La comisión se mantuvo muy activa, pues el avasallamiento de la autonomía es frecuente. En la Sexta Asamblea General, celebrada en Santo Domingo en agosto de 1970, la comisión produjo un dictamen analizando el proyecto de ley universitaria presentado al Congreso de Venezuela. Fue aprobado por unanimidad de la Asamblea y, con ese respaldo y la seriedad de sus argumentos, logró que el Congreso venezolano atenuara algunas disposiciones lesivas para la autonomía y la libertad de cátedra. Tanto las violaciones de la autonomía como las protestas de UDUAL y de las distintas universidades reciben amplia difusión en la revista de la institución, *Universidades*.

Además de la defensa activa debe prestarse ayuda a profesores y estudiantes de universidades bajo dictaduras. En 1960 había en la Universidad de Buenos Aires 2.500 estudiantes latinoamericanos, la mayoría de países bajo régimen dictatorial. Hoy los papeles se han invertido y centenares de profesores de la misma universidad, entre ellos quien escribe, renunciaron a sus cátedras en protesta por la violación de la autonomía, y muchas universidades hermanas acogieron a los renunciantes.

El cumplimiento responsable de las funciones universitarias es el punto básico para el mantenimiento de la autonomía. Como muchas veces el gobierno y el público no conocen la labor constructiva que realiza la universidad, sino tan sólo los conflictos e incidentes, la institución misma debe dar mayor difusión a sus tareas. También conviene que se mantengan abiertos los canales de comunicación con los distintos poderes del gobierno y con las demás reparticiones gubernamentales.

No hay que confundir la información objetiva, de sus tareas, con la propaganda; la universidad no debe hacerla, sino sólo informar por medio de la prensa, radio y televisión.

Una información adecuada y objetiva elimina suspicacias y malos entendimientos y hace posible una comunicación más directa. Con ánimo de defenderse, las universidades han hecho, en muchos casos, lo contrario de lo que debían. Han cortado toda comunicación y se han encerrado dentro de sus propios claustros en actitud agresiva. Tal comportamiento endurece también a la otra parte y el resultado es el choque, que siempre perjudica a la universidad.

Hay universidades que han llevado al extremo la idea de la comunicación con el gobierno. Uno de los ejemplos más notables es el de la Universidad de Ceilán, que decidió dar representación en su consejo a diputados y senadores, lo cual contribuyó, según el vicescanciller, a fortalecer la autonomía.¹²

Una medida de esta naturaleza no sería conveniente en nuestras universidades; implicaría introducir la política nacional en los claustros. La señalamos como un caso insólito, usado para lograr una mayor comunicación con el gobierno y asegurar así la autonomía. Es posible que una medida semejante produjera en nuestra América el efecto opuesto; diputados y senadores usarían sus atribuciones para imponer a la universidad ideas y hombres, y no para ayudarla o defenderla.

8. Libertad de cátedra

La universidad no puede reclamar autonomía para sí y ejercer luego despóticamente su autoridad en el orden interno. La libertad académica o de cátedra es fundamental. Si bien se la menoscaba al restringirse la autonomía, la existencia de ésta no trae apareada la de aquélla. Quienes ejercen el gobierno de la universidad pueden, por su cuenta, limitar y cercenar el derecho de los profesores a enseñar e investigar en la forma que consideren más conveniente.

La libertad de cátedra es el derecho del profesor a investigar y enseñar como lo considere más apropiado y a expresar sus ideas en forma oral o escrita. La libertad académica, a su vez, protege al profesor de toda posible discriminación basada en razones de raza, sexo, religión o ideas políticas.

En un principio quedó restringida a la propia disciplina y con ciertas limitaciones en los campos controvertidos, como política, economía, filosofía, teología y sociología. Se amplió luego

12. Cf. *Sixth Congress of the Universities of the British Commonwealth, 1948. Report of Proceedings*, Londres, 1951, p. 37.

para incluir el derecho del profesor a expresar su opinión en cualquier campo, aunque desgraciadamente las restricciones no pertenecen al pasado.

Desde la fundación misma de las primeras universidades en el medioevo, los profesores se esforzaron por lograr libertad académica, aunque este concepto no se formuló explícitamente hasta el siglo XIX. Su primera formulación se dio en Alemania y tuvo doble carácter: *Lehrfreiheit*, o libertad de cátedra propiamente dicha, y *Lernfreiheit*, o derecho del investigador y del estudiante.¹³ En lo que se refiere al estudiante, su amplia libertad quedó restringida a Alemania y ahí también desapareció, como tantos otros aspectos de la libertad humana, con el nazismo.

Ambas caras de la libertad académica significan, en Alemania, ausencia de programa de cursos, derecho del profesor a dar clase sobre los temas y en la forma que crea conveniente, y de parte del estudiante, a asistir a los cursos o no.

Si bien la libertad académica tiene un aspecto positivo y otro negativo —pues no se puede prohibir ni obligar al profesor a sostener algo— no lo ampara cuando se niega a cumplir los deberes inherentes a su función.

Los fundamentos de la libertad académica son similares a los enunciados sobre la autonomía universitaria. También aquí hay razones teóricas y pragmáticas. Las primeras van desde los principios de teoría política referentes a la libertad de pensamiento y de expresión hasta cuestiones filosóficas —y en particular gnoseológicas— que se refieren al problema del conocimiento y a la teoría de la verdad.

El rápido desarrollo de la ciencia y el pensamiento modernos se debió principalmente a la independencia que adquirieron frente a las imposiciones religiosas y políticas. Tanto la ciencia como la filosofía desecharon por completo el criterio de autoridad que las agobió durante tanto tiempo y se atuvieron a la experiencia y la razón como criterios básicos.

13. Existe en alemán, desde luego, la traducción literal de “libertad académica” —*akademische Freiheit*— pero las dos expresiones anteriores, muy usadas, muestran ambas caras de la libertad académica.

No basta, desde luego, proclamar la experiencia como fuente del conocimiento valedero y la razón como juez. Caben interpretaciones distintas de la misma experiencia y del uso de la razón. Si bien el campo se amplió al liberarse el pensamiento humano de ataduras sin sentido, muy pronto surgieron dificultades y serias discrepancias acerca del modo adecuado de interpretar y valorar la experiencia. No faltaron intentos de sustituir el dogmatismo religioso por uno científico, pero la ciencia es por naturaleza contraria al dogma. La existencia de una ortodoxia científica paraliza su sentido creador. La ciencia surgió de un acto de rebeldía frente a soluciones de orden dogmático; no puede renunciar a su espíritu crítico ni a su afán de indagación.

En otras palabras, no se pueden sustituir las verdades absolutas de origen religioso por un repertorio de verdades absolutas de orden científico. El conocimiento humano y la ciencia en particular están en constante proceso de enriquecimiento. Las verdades de hoy constituirán los errores de mañana. El científico actual trabaja con esa convicción y por eso no tiene inconveniente en someter las actuales conclusiones de la ciencia a las más duras críticas. Está siempre dispuesto a dar un paso hacia adelante, pues no tiene ninguna atadura con el pasado.

Una actitud similar inspira el desarrollo actual de la filosofía. Se abandonan las verdades eternas, *a priori*. La verdad tiene sentido histórico, está en constante proceso de formación.

Y el proceso no tiene fin. El historicismo, el existencialismo, el pragmatismo, el empirismo lógico y la filosofía analítica han señalado, cada cual a su modo, este carácter provisional de la verdad de hoy y el sentido histórico del conocimiento.

De ahí la importancia que adquirió la teoría de la probabilidad y el uso del método estadístico, tanto para las ciencias naturales como para las sociales. Las proposiciones “verdaderas” aceptadas ofrecen siempre la posibilidad de una rectificación.

John Stuart Mill (1806-1873) expresó en el siglo pasado esta honda convicción, aunque referida a la teoría política. En el capítulo II de su famoso ensayo *Sobre la libertad (On Liberty)*, publicado en 1859, escribió: “Jamás podremos estar seguros de que la opinión que intentamos ahogar sea una opinión errada; aun si lo fuera, sería un mal que se impidiese escucharla”. Y

agrega que impedir que se enuncie una opinión por considerarla falsa es suponer la propia infalibilidad y certidumbre absoluta. Como en la actualidad resulta absurdo que alguien se autoadjudique infalibilidad y certidumbre absolutas, la primera parte de la proposición resulta muy convincente. Y agrega que "la más intolerante de las iglesias, la Iglesia Católica Romana, aun en el momento de la canonización de un santo, acepta y escucha pacientemente al abogado del diablo". Aunque la opinión sea errada debemos escucharla, según J. S. Mill, porque puede servir para esclarecer la opinión verdadera al mostrar la necesidad de una fundamentación más sólida o más amplia.

Estos principios básicos constituyen hoy formas aceptadas en la gran mayoría de los países civilizados. Cuando se pasa de la teoría política al orden universitario adquieren mayor significación aún. Es en las universidades donde se producen las mayores rectificaciones del saber aceptado. Prohibir que se enuncie una doctrina porque contraría la opinión que prevalece sobre un determinado punto es condenar a la ciencia al estancamiento. En el choque de las ideas, en la discusión de las doctrinas es donde se robustece la verdad. Si el fundamento de una verdad consiste en su imposición dogmática, caerá tan pronto le falte la fuerza externa que la sustenta. Las verdades tienen que sostenerse por sí mismas: su doble enraizamiento en la experiencia y en la razón es lo que les da vigencia.

A las razones teóricas enunciadas hay que agregar otras de tipo pragmático: la ciencia prospera mejor cuando hay libertad. Éste es un hecho. Si no se aceptara —como corresponde— la libertad de cátedra por razones de principio, habría que adoptarla por conveniencia: el profesor es más fecundo y eficiente cuando goza de libertad.

Hay algo más: el cercenamiento de la libertad de cátedra, lo mismo que el de la autonomía, es una de las causas principales del éxodo de los científicos. Cuando la Universidad de Buenos Aires perdió su autonomía en julio de 1966, centenares de científicos se alejaron de la universidad y del país. En algunos casos fue difícil, y en otros imposible sustituirlos. La formación de un científico supone la coincidencia de varios factores, algunos de ellos no frecuentes. Quien restringe la libertad es el responsable

de esta sangría a la cultura y a la economía del país. En la casi totalidad de los casos, el profesor universitario de tiempo completo vive exclusivamente de su sueldo: si no puede trabajar en su país, debe hacerlo en el extranjero.

Además de éstas y muchas otras razones en favor de la libertad académica en lo que se refiere a labores de investigación, la libertad de cátedra es imprescindible por motivos docentes.

Como vimos en el capítulo I, el estudiante no forma su capacidad cultural y profesional por medio del acatamiento y la repetición de un saber ortodoxo, sino en la confrontación de opiniones que le obligan a formarse un criterio propio, a observar la realidad y a razonar con rigor. El espíritu de iniciativa y el afán creador también son muy importantes. ¿Pueden surgir algunas de estas cualidades si hay censura en la opinión de los profesores? ¿Qué seguridad tendrá el estudiante de que el profesor no oculta su opinión real por temor, o de que en la opinión ahogada se encuentra una forma más adecuada de interpretar el fenómeno estudiado?

La capacidad creadora y el espíritu crítico no pueden florecer en un ambiente de censura, represalias y amenazas por las ideas que se sostienen. Sólo en un clima de libertad prospera la ciencia, y sólo en ese clima se puede formar la personalidad cultural y profesional de los jóvenes.

La falta de estabilidad del profesor en su cargo puede producir una disminución de la libertad académica. La amenaza de que cese al finalizar el plazo de su designación condiciona y limita la libertad del profesor. En los Estados Unidos es la forma más frecuente de presión psicológica, hasta que después de varios años se alcanza la estabilidad llamada *tenure*.

El problema es complejo, pues hay que atender a dos requerimientos que ofrecen situaciones incompatibles. Es incorrecto usar la renovación periódica de las designaciones para presionar sobre la opinión de los profesores. Sin embargo, cuando la ley otorga una estabilidad prematura, se corre el riesgo de que la universidad deba soportar a un profesor mediocre, ineficaz, negligente y sin afán de mejoramiento. No se le puede destituir porque no comete ninguna falta grave que lo justifique y el principio de la estabilidad lo protege.

A su vez, si la universidad no le otorga estabilidad para poder liberarse de él sin mayor violencia, el profesor puede sentirse constantemente amenazado en su libertad de cátedra y obligado a sostener puntos de vista que complazcan a los encargados de renovar periódicamente su nombramiento.

En ésta, como en otras cuestiones, hay que buscar el justo medio entre dos requerimientos legítimos, aunque incompatibles. Hasta tanto el profesor no haya probado su capacidad docente y una vocación auténtica por la investigación científica, la designación debe ser revocable periódicamente, aunque el proceso de renovación debe quedar en manos de organismos que sólo presten atención a la competencia científica. En las escalas más bajas, es aconsejable que las designaciones sean por períodos breves (dos o tres años), aunque renovables indefinidamente si el profesor satisface como docente e investigador. Los períodos se prolongarán a medida que se ascienda en la jerarquía, pero aumentarán las obligaciones y exigencias, hasta culminar en la designación permanente del titular.

Es cierto que hay profesores titulares que no merecen permanecer en sus cátedras, pero también es cierto que la inestabilidad alejó a muchos que fueron a otra parte en busca de más tranquilidad. La estabilidad completa puede inducir al ocio a los irresponsables; la inestabilidad, alejar a los competentes.

Cabe observar que la incompetencia de ciertos profesores se da con más frecuencia entre quienes no han seguido los sucesivos pasos de la carrera docente activa, de modo que la universidad no ha tenido la oportunidad de descubrir su incompetencia y falta de vocación científica.

9. Límites de la libertad académica

En ninguna de sus formas, la libertad es absoluta e ilimitada. La autonomía universitaria tiene sus límites; la libertad de cátedra también.

Al comienzo señalamos uno que parece obvio: el profesor no puede ampararse en la libertad académica para dejar de cumplir con su deber u ofrecer un material que no sea educativo. La

libertad se refiere al tipo y modo de investigación y enseñanza que están a su cargo y al derecho que tiene para enunciar sin trabas su opinión, sea sobre un tema científico o de otra naturaleza.

Si no se refiere a un aspecto científico o que caiga dentro del campo de su especialidad, la libertad es similar a la que goza cualquier otro ciudadano. Su carácter de profesor no le da ningún privilegio; hay quienes sostienen que le crea una mayor responsabilidad.

“¿Cuáles son los límites de la libertad de los profesores?” se pregunta Robert M. Hutchins, ex presidente de la Universidad de Chicago y autor de varias importantes obras sobre la educación superior. Y se contesta: “Son los límites del pensamiento independiente. No pueden ser más que las leyes de la lógica y las leyes del país”. La aspiración es sana, pero dice muy poco sobre la amplitud de la libertad porque hay muchos países donde las leyes restringen la libertad de pensamiento y de expresión. Los Estados Unidos estuvieron amenazados por leyes de esa naturaleza. No se puede afirmar como ideal la libertad “legalmente” cercenada que hay en buena parte de nuestros países.

Refiriéndose a la Universidad de Virginia, Thomas Jefferson afirmó: “Esta institución estará basada en la libertad ilimitada de la mente humana, pues no tememos seguir a la verdad donde ella conduzca, ni tolerar el error, siempre que la razón tenga libertad para combatirlo”.

Toda afirmación retórica sobre la libertad tiene graves inconvenientes. El empuje emocional tiende a ignorar los límites existentes y las restricciones aparecen luego por no habérselas tenido en cuenta. Es preferible tener conciencia desde un principio de la existencia de límites —dados en parte por los derechos del prójimo—, y examinar sin prisa su naturaleza y validez.

Así como la libertad no existe en abstracto sino que se escinde en una serie de derechos, algo similar ocurre con las limitaciones a la libertad académica. Los límites pueden referirse a la materia que se enseña, a los estudiantes, a la sociedad que sostiene la universidad y al profesor.

En lo que se refiere a la materia que se enseña, el límite está dado por la competencia científica. Nadie debe ni puede refugiarse en la libertad de cátedra para justificar su ignorancia o

para usar criterios arbitrarios. La falta de competencia científica o de capacidad docente no se justifican con invocaciones retóricas a la libertad de cátedra. Debe existir la máxima libertad para opinar como se crea más conveniente, pero apoyándose en razones y argumentos valederos.

Toda limitación a la libertad abre una puerta al despotismo. Para que el disparate no se cobije bajo el manto de la libertad y, al mismo tiempo, no se caiga en la imposición arbitraria, corresponde que esta limitación esté a cargo de cuerpos colegiados de competencia científica, y que se rodee a todo el proceso de las máximas garantías de objetividad y ecuanimidad. Si se reconoce un buen nivel de competencia, es preferible no levantar mayores barreras a la actividad libre del investigador o profesor.

Pasó ya la época en que una doctrina referente al mundo de la naturaleza originaba una censura, como ocurrió con Galileo. El peligro de la restricción existe hoy en el campo de las ciencias sociales, políticas y económicas, que es justamente el que ofrece un repertorio menos abundante y sólido de principios y criterios aceptados. Si hay que escoger entre un profesor inhibido por la posible represalia y que vive *in terrore* y otro que abusa de su libertad, es preferible el seguido, tanto para el desarrollo de la ciencia como para la vida de la universidad.

La segunda limitación se refiere a las obligaciones del profesor con la sociedad. No sólo la universidad como institución tiene tales obligaciones, sino también los profesores, individualmente. Además de la responsabilidad en la formación de los jóvenes a su cargo, los profesores tienen obligaciones que varían según el campo que cultivan. Los problemas concretos de la comunidad referentes a salud pública, vivienda, desarrollo industrial, educación, régimen jurídico y otros similares, esperan su contribución en forma de asesoramiento o investigación. Es cierto que el Estado dispone de organismos encargados en cada caso de atender éstas y otras necesidades, pero no es menos cierto que los profesores, por su alto nivel de competencia, deben contribuir también a su solución por medio de investigaciones especiales o de asesoramiento.

La universidad encerrada en sí misma, aislada del contorno en que vive es hoy obsoleta. Día a día se acrecienta más la

comunicación; la comunidad necesita cada vez más de la universidad y ésta de aquélla. El profesor debe sentir esa obligación y no considerar los requerimientos del medio como una limitación a su libertad, sino como la oportunidad que se le ofrece para servir al contorno social.

En algunos casos las autoridades de la comunidad esperan o requieren ese tipo de servicio; en otros lo temen como una "intromisión". El profesor no tiene que esperar a que lo llamen, pues no debe atender tan sólo a las necesidades inmediatas, sino anticiparse a las que tendrá el país a largo plazo. Su obligación se convierte así en un derecho a opinar según su ciencia y conciencia.

Los deberes del profesor con la comunidad no lo obligan a callar su opinión científica por temor a perjudicar los intereses económicos de su comunidad o de algunos de sus miembros. En los Estados Unidos, la legislatura del estado de Iowa intentó impedir la publicación de un trabajo científico realizado por la universidad local que señalaba las ventajas nutritivas y económicas de la margarina. Como se sabe, una de las industrias más importantes de Iowa es la leche, y se consideró que la difusión de ese trabajo podría reducir el consumo de la mantequilla. Si se abre la puerta a limitaciones de esta naturaleza la investigación científica sufre muy pronto cercenamientos graves y perjudiciales.

La libertad del profesor está limitada, en tercer lugar, por la libertad y el derecho de los estudiantes.

Así como hay autoridades universitarias muy celosas de la autonomía y que luego tratan arbitrariamente los profesores y pretenden imponerles restricciones violatorias de la libertad académica, hay también profesores que protestan airados contra las restricciones a su libertad y se conducen luego como déspotas frente a los estudiantes. La arbitrariedad de los profesores se da tanto en la clase como en los exámenes. En éstos es donde resulta más patente y dolorosa, porque el estudiante está en inferioridad de condiciones, ya que su suerte depende de la decisión del profesor. Tiene que soportar en silencio las órdenes y exigencias por más injustas y arbitrarias que sean.

Esas situaciones desagradables —que se mantienen durante años en nuestra memoria y por las que casi todos hemos tenido que

pasar— no son las más graves desde un punto de vista educativo. La arbitrariedad y el dogmatismo del profesor en clase produce daño profundo, pues atañe al proceso mismo de la educación.

Un profesor dogmático en la presentación de los temas, arbitrario en la interpretación de los hechos, sectario en la selección de la bibliografía y que exija, además, a los estudiantes que lean sólo lo que él indica y lo interpreten como él manda, perjudica gravemente la formación de los alumnos. Unos se tornarán obedientes y sumisos, renunciando al análisis crítico para satisfacer al profesor; otros reaccionarán sorda, aunque violentamente, en contra.

Quien no respeta la libertad ajena y pretende imponer sus ideas y discriminar por razones religiosas, políticas o raciales, no merece gozar de libertad. Cuando se cree en ella, se debe enseñar con el ejemplo. La libertad no es un derecho para uso exclusivo; su universalización es el criterio valedero.

Si bien nadie tiene derecho a hacer perder el tiempo a sus alumnos con tonterías e interpretaciones arbitrarias, amparándose en la libertad de cátedra, no parece prudente reglamentarla, pues cualquier disposición de esta naturaleza puede servir de apoyo a la imposición de las autoridades universitarias. Por otra parte, no se puede reglamentar la insensatez, aunque resulte fácil descubrirla. Es preferible que el derecho del profesor esté limitado por la libertad de sus alumnos para cambiar de curso. La existencia de materias electivas y de cursos paralelos permite ejercer a los estudiantes esa libertad con sentido educativo.

El futuro de nuestros países depende de la educación que se dé en las escuelas, colegios y universidades. Si la educación se imparte con el lema de "Orden, Disciplina y Jerarquía", que tuvo el fascismo, la sociedad del futuro tendrá mentalidad fascista. Se puede educar para el totalitarismo nazi o para la democracia, la libertad y la justicia social. De ahí la importancia del clima de libertad que debe reinar en la universidad en todos sus niveles donde se forman, cada vez en mayor número, los futuros dirigentes del país en las más diversas actividades. De su mentalidad dependerá el futuro de la Nación. Es imprescindible que se formen espíritus críticos, rebeldes frente a la injusticia, sensibles al sufrimiento ajeno, con sentido y afán creador y con fe en el progreso del país.

BIBLIOGRAFÍA

La bibliografía sobre los problemas universitarios de América Latina es abundante, heterogénea y deficiente.

Abundan los trabajos polémicos, los discursos a veces recogidos en libros y los ensayos de índole circunstancial; predomina el alegato, el tono dogmático y retórico. De ahí que perduren muy pocos trabajos.

La heterogeneidad es doble: comprende temas y calidad. Los temas preferidos son forma de gobierno, autonomía, crisis, conflictos y denuncias políticas o ideológicas. En cuanto a la calidad, predominan las generalidades y lugares comunes, y escasean los trabajos objetivos y fundados, sean de presentación general o análisis de un tema específico.

La bibliografía que sigue es una selección de las obras de mayor interés. Más fácil hubiera sido transcribir el extenso repertorio bibliográfico en nuestro poder; sin embargo, como el material es abundante y heterogéneo es preferible dar, a un mismo tiempo, información y orientación.

La selección comprende libros referentes a los temas tratados en la presente obra; quedan excluidos los artículos. Se da preferencia a los escritos más recientes y en castellano. Agregamos un breve comentario para que el lector sepa a qué atenerse en cada caso.

Drèze, J., Debelle, J., *Conceptions de l'Université*, Bruselas, Institut Administration-Université, 1986.

Examen de las distintas concepciones de la universidad. Se distinguen cinco tipos: 1. Ambiente adecuado para la educación (J. H. Newman); 2. Comunidad de investigadores (Jaspers); 3. Centro de progreso (Whitehead); 4. Formación intelectual (Napoleón); 5. Factor de producción (Consejo de Ministros URSS).

Ducré, Bernard y Rafe-Uz-Zaman (comp.), *The University today: Its Role and Place in Society*. Publicado con la asistencia de la Unesco, Ginebra, World University Service, s/f.

Buen estudio sobre la educación general, la formación profesional, la investigación científica, la autonomía y el acceso a la universidad. Trae una extensa bibliografía (pp. 319-333).

Fletcher, Basil, *Universities in the Modern World*, Londres, Pergammon Press, 1968.

Presentación general de los problemas actuales de la universidad y su relación con la sociedad. El autor es profesor de la Universidad de Leeds.

Hutchins, Robert, *La universidad de utopía*, Buenos Aires, Eudeba, 1959.

Análisis de algunos problemas básicos y dura crítica a la educación tecnológica y la especialización en las universidades norteamericanas. El ex rector de la Universidad de Chicago es autor de varias otras obras, no traducidas, que tienen la misma orientación: *Higher Learning in America*; *No Friendly Voice*, etcétera.

Jaspers, K. y cols., *La idea de la universidad en Alemania*, Buenos Aires, Sudamericana, 1959.

Contiene los escritos fundamentales de los filósofos alemanes sobre la universidad: Fichte, Schleiermacher, Scheler,

Jaspers, etc., y el de Guillermo de Humboldt que sirvió de base teórica para la fundación de la Universidad de Berlín en 1810.

Kerr, Clark, *The Uses of the University*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1964.

El ex presidente de la Universidad de California expone su idea de la "multiversidad" y examina agudamente los problemas actuales de la universidad norteamericana.

Maritain, Jacques, *La educación en este momento crucial*, Buenos Aires, Ediciones Desclée de Brower, 1965.

El conocido filósofo francés recoge en este volumen las conferencias pronunciadas en la Universidad de Yale en 1943. Es la obra clásica del neotomismo liberal en educación. El autor presenta sus ideas en contraste con la concepción progresista de John Dewey y la práctica que prevalece en la educación norteamericana.

Newman, John H., *Naturaleza y fin de la educación universitaria*, Madrid, EPESA, 1946.

Traducción de la clásica obra del cardenal Newman publicada en 1852 y que ejerció notable influencia en amplios círculos universitarios.

Ortega y Gasset, José, *Misión de la Universidad*, Madrid, Revista de Occidente, 1930.

Obra clásica en la literatura universitaria de habla española. Se estudian las misiones principales de la universidad y se propone un plan teórico básico. Su lectura es aún útil, aunque muchos puntos han perdido vigencia.

Wilson, Logan (comp.), *Emerging Patterns in American Higher Education*, Washington, D.C., American Council on Education, 1965.

Reúne 36 ensayos de los educadores norteamericanos de mayor jerarquía, sobre los aspectos fundamentales de la universidad norteamericana actual.

Historias generales

Irsay, Stephen d', *Histoire des universités françaises et étrangères des origines à nos jours*. 2 vols., París, A. Picard, 1933-35.

Es la mejor historia general de las universidades. El volumen I abarca el medioevo y el renacimiento y el II va del siglo XVI a 1860. Desgraciadamente la obra quedó trunca.

Rasrhall, Hastings, *The Universities of Europe in the Middle Ages*, 2ª ed., 3 vols., Oxford, The Clarendon Press, 1936.

Esta obra clásica, publicada por primera vez en 1895, está dividida en tres partes que tratan, respectivamente, de: I: Salerno, Boloña, París. II: Universidades italianas, españolas, francesas, alemanas y escocesas. III: Universidades inglesas y la vida estudiantil.

Thorndike, L., *University Records and Life in the Middle Ages*, Nueva York, Columbia University Press, 1944.

Recopilación de documentos importantes, traducidos al inglés, a partir de Pedro Abelardo (1079-1142) hasta 1654.

Visiones de las diversas áreas culturales

Las cuatro obras que siguen dan la información básica sobre las universidades de todo el mundo:

Association Internationale des Universités, *Liste Mondiale-Universités 1969*, París, AUI, 1969.

Novena edición con la nómina y dirección de las universidades y organizaciones universitarias de todo el mundo. Da nombre de facultades y otras informaciones útiles. La obra está redactada en francés e inglés. Secretaría de la Asociación: 1, rue Miollis 75 - París, 15º.

Association of Universities of the British Commonwealth, *Commonwealth Universities Yearbook 1969*, Londres, The Association of Commonwealth Universities, 1969.

Esta obra voluminosa (3.027 págs.) contiene buena información sobre cada una de las universidades de la comunidad británica.

American Council on Education, *American Universities and Colleges*, 10ª ed. 1968, Washington, D.C., American Council on Education, 1968.

Extensa obra (1.782 págs.) con buena información sobre todas las universidades y *colleges* norteamericanos. Trae también

- breves y útiles exposiciones sobre la educación en las distintas ramas del saber, y otros aspectos de la educación superior en los Estados Unidos.
- International Association of Universities, *International Handbook of Universities 1968*, París, IAU, 1969.
- Concisa información sobre las instituciones de enseñanza superior de todo el mundo, con excepción de universidades norteamericanas y de la comunidad británica, a las que se refieren las dos obras anteriores. Las tres se publican periódicamente.
- Amestoy, Georges, *Les universités françaises*, París, INAS, 1968.
- Presenta la estructura de las universidades francesas y la organización de los estudios. Obra útil para el conocimiento de lo que existía antes de la reforma iniciada a fines de 1968.
- Ashby, Eric, *Universities: British, Indian, African. A Study in the Ecology of Higher Education*, Londres, Weidenfeld y Nicolson, 1966.
- Excelente exposición crítica de las universidades de Gran Bretaña, India y África a cargo de uno de los más grandes expertos en educación comparada y *Master del Clare College*, Universidad de Cambridge.
- Association of Southeast Asian Institutions of Higher Learning, *Goals for Southeast Asian Universities*, Bangkok, ASSAIHL, 1968.
- Reúne trabajos de interés sobre diversos problemas que enfrentan en la actualidad las universidades del sudeste asiático.
- Caine, Sidney, *British Universities*, Toronto, University of Toronto Press, 1969.
- Panorama de la situación actual de las universidades británicas y, en particular, de la enseñanza, investigación, gobierno y financiación de las universidades.
- Harris, Roben S., *Bibliographie de l'Enseignement Supérieur au Canada*, Toronto, University of Toronto Press-Les Presses de l'Université Laval, 1965.
- Recoge ocho mil títulos referentes a los aspectos más diversos de la enseñanza superior en Canadá.
- Hofstadter, Richard y Smith, Wilson (comp.), *American Higher Education*, 2 vols., Chicago, The University of Chicago Press, 1961.
- Historia documentada a partir de la fundación de Harvard, en 1636, hasta 1948.
- Hofstadter, R. y Hardy, C. D., *The Development and Scope of Higher Education in the United States*, Nueva York, Columbia University Press, 1952.
- Buena presentación del desarrollo y finalidad de la educación superior en los Estados Unidos.
- International Association of Universities, *Higher Education and Development in South-East Asia*, 3 vols., París, UNESCO y IAU, 1967.
- El primer volumen es un extenso informe (440 págs.) sobre los aspectos fundamentales de las universidades del sudeste asiático. En el segundo volumen hay estudios especiales por países y en el tercero se examinan problemas específicos.
- Kerr, Anthony, *Universities of Europe*, Westminster, The Canterbury Press, 1962.
- Presentación general de las universidades de todos los países europeos, incluyendo la Unión Soviética.
- Korol, Alexander G., *Soviet Education for Science and Technology*, Cambridge, Mass., MIT, 1957.
- Buena presentación de todo el sistema educativo y universitario soviético, con apéndice informativo y bibliografía.
- Macmillan, David S., *Australian Universities*, Sydney, Sydney University Press, 1968.
- Breve exposición de la historia, organización y funcionamiento de las catorce universidades australianas.
- Paulsen, F., *The German Universities and University Study*, Londres, Longmans, 1906.
- Traducción de la clásica obra sobre las universidades alemanas en el siglo pasado.
- Shumilin, I. N., *Soviet Higher Education*, Munich, Institute for the Study of the URSS, 1962.
- Colección de ensayos sobre los distintos aspectos de las universidades canadienses en la actualidad.
- Stanley, George y Sylvestre, Cuy (comp.), *Les universités canadiennes aujourd'hui*, Toronto, University of Toronto Press, 1961.
- Exposición general sobre los distintos aspectos de la educación superior en la Unión Soviética.

Tovar, Antonio, *Universidad y educación de masas (Ensayo sobre el porvenir de España)*, Barcelona, Ediciones Ariel, 1968.

Ensayo general del ex rector de la Universidad de Salamanca. Son de interés los datos que aporta sobre la educación superior y sus observaciones e informes sobre las universidades "libres" (pp. 118-119).

Unesco, *The Development of Higher Education in Africa*, París, Unesco, 1963.

Es un informe de la Conferencia sobre desarrollo de la enseñanza superior en África (set. de 1962) en el que se analizan los problemas universitarios fundamentales de países en desarrollo.

Unesco, *World Survey of Education*. Vol. IV: *Higher Education*, París, Unesco, 1966.

Breve panorama, por países, de la educación superior en todo el mundo, excepto China. Cada país provee la información.

University Grants Commission (India), *India: Pocket-Book of University Education*, Nueva Delhi, U.G.C., 1969.

Información sobre la estructura y los problemas fundamentales de las universidades de la India.

Reformas en Europa y Norteamérica

Burillo, Jesús, *La universidad actual en crisis*, Madrid, Magisterio Español, 1968.

Antología de trabajos escritos después de la Guerra Civil. Interesa la sexta parte sobre transformación y reforma de la universidad española.

California State Department of Education, *Master Plan for Higher Education in California 1960-1975*, Sacramento, California Department of Education, 1960.

Excelente planeamiento de la educación superior en California. Útil para trabajos similares en nuestros países.

Carnegie Commission on Higher Education, *The Open-Door Colleges*, Nueva York, McGraw-Hill, 1970.

Conciso informe sobre los llamados *Community Colleges* y la necesidad de darles una mayor expansión. Hay sugerencias aplicables a nuestros países.

Committee on Academic Innovation and Development, *Report Academic Senate*, Los Ángeles, Universidad de California, 1967. Informe de una comisión especial de profesores proponiendo reformas de los objetivos y métodos de enseñanza en la Universidad de California, Los Ángeles.

Coombs, Philip H., *The World Educational Crisis: A System Analysis*, Nueva York, Oxford University Press, 1968.

Si bien se refiere a la educación en general, esta excelente obra dedica una parte a las universidades. Trae buenos cuadros estadísticos comparativos.

Eurich, Alvin G. (comp.), *Campus 1980. The Shape of the Future in American Higher Education*, Nueva York, Delacorte Press, 1968.

Dieciséis ensayos, a cargo de conocidos educadores, sobre los distintos problemas que tendrán que enfrentar las universidades norteamericanas en 1980.

Faure, Edgar, *Philosophie d'une Réforme*, París, Plon, 1969.

El ex ministro e inspirador de la reforma de la educación superior en Francia expone los fundamentos de tal reforma, aprobada en octubre de 1968.

Guichard, Olivier, *L'Education nouvelle*, París, Plon, 1970.

El sucesor de Faure en el Ministerio de Educación traza, en varios discursos recogidos en este volumen, su política de "continuar el cambio". Enuncia sus ideas sobre la autonomía, el gobierno y la labor pluridisciplinaria.

Harris, Robin S. (comp.), *Changing Patterns of Higher Education in Canada*, Toronto, Univ. of Toronto Press, 1966.

Presenta un esquema, a cargo de varios autores, de las diversas estructuras universitarias de Canadá.

Heiss, Ann, *Study of Graduate Education in 10 Graduate Institutions*, Berkeley, University of California, 1969.

Examen crítico de los estudios que se realizan en las Escuelas de Graduados de diez universidades, preparado para el "Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Superior" de la Universidad de California.

Henderson, A. D. (comp.), *Higher Education in Tomorrow's World*, Ann Arbor, Univ. of Michigan, 1968.

Recoge trabajos de un simposio sobre la educación superior en el futuro. Hay uno sobre los países en desarrollo.

- International Association of Universities, *The Expansion of Higher Education*, París, International University Bureau, 1960.
Trae sendos trabajos sobre la expansión de la enseñanza superior en Brasil, Yugoslavia, Gran Bretaña, Canadá, Estados Unidos, Japón y la Unión Soviética, a cargo de rectores de universidades de esos países.
- Jencks, C. y Riesman, D., *The Academic Revolution*, Nueva York, Doubleday, 1968. (Hay versión castellana: *La revolución académica*, Buenos Aires, Paidós, 1970.)
Extenso análisis crítico de la educación superior norteamericana basado en un amplio estudio de cientos de universidades y colleges.
- Ladd, Dwight R., *Change in Education Policy. Self Studies in Selected Colleges and Universities*, Nueva York, McGraw-Hill, 1970.
Buen resumen crítico de varios informes preparados por comisiones especiales de reformas de universidades norteamericanas y de la Universidad de Toronto. Permite advertir los elementos comunes y la orientación de tales reformas. Fue preparado para la Comisión Carnegie de Enseñanza Superior, que preside Clark Kerr, ex presidente de la Universidad de California.
- Lawlor, John (comp.), *The New University*, Nueva York, Columbia Univ. Press, 1968.
Trae buenos artículos sobre las nuevas universidades en Inglaterra, Australia, Nueva Zelanda y la función de la universidad en un mundo cambiante.
- L'Université et sa réforme (bibliographie), Bruselas, Institut Communauté européenne pour les études universitaires, 1969.
Amplia bibliografía, en francés e inglés, sobre las reformas universitarias en siete países europeos y EE.UU., década 1959-69. Es muy útil. Las obras están agrupadas en tres secciones: I: La universidad y sus problemas; II: Tiempos de crisis, tiempos de reformas; III: Información jurídica y estadística.
- Mayhew, Lewis B. (comp.), *Higher Education in the Revolutionary Decades*, Berkeley, McCutchan, 1967.
Reúne trabajos de varios autores sobre los problemas relacionados con la crisis reciente de la educación. Hay un capítulo sobre la educación norteamericana en 1980.
- Nóbrega, Vandick L. Da, *As novas Universidades alemãs*, Río de Janeiro, Livraria Freitas Bastos, 1967.
Exposición de los objetivos y organización de las nuevas universidades alemanas a partir de 1962: Constanza, Regeusburg, Dortmund, etcétera.
- OCDE, *Innovation dans l'enseignement supérieur: les nouvelles universités au Royaume-Uni*, París, OCDE, 1969.
En la primera parte examina en qué consiste lo novedoso de las universidades creadas en la década 1930-60, período crucial en las universidades británicas. En la segunda parte estudia los problemas inherentes a la reforma.
- Perkins, James A., *La universidad en transición*, México, Uteha, 1967.
Conciso examen (89 págs.) de los problemas que enfrenta la universidad norteamericana actual, a cargo del ex presidente de la Universidad de Cornell.
- Réforme et développement de l'enseignement supérieur en Europe*, Strasbourg, Conseil de Cooperation Culturelle, 1967.
Trae información sobre la reforma en catorce países europeos.
- Ridgeway, James, *The Closed Corporation. American Universities in Crisis*, Nueva York, Random House, 1968.
Dura crítica a la conexión que existe entre las universidades privadas y estatales norteamericanas, y las grandes compañías y reparticiones federales, especialmente el Departamento de Defensa. La crítica se basa en hechos concretos y conexiones que señala con nombre y apellido.
- Robbins, Lord (Presidente), *Report of the Committee of Higher Education*, 4 vols., Londres, Imprenta de Su Majestad, 1962-1963.
Excelente estudio, con valiosos apéndices, sobre la educación superior en Gran Bretaña. Sirvió de punto de partida para la reforma y la fundación de nuevas universidades.
- UNESCO, *The Development of Higher Education in Africa*, París, UNESCO, 1963.
Es el informe de la reunión celebrada en Tananarive en septiembre de 1962. Se hace un examen de la situación de entonces y se proponen medidas para mejorar los distintos aspectos de la educación superior en África.

University of Oxford, *Report of Commission of Inquiry* (2 vols.), Oxford, At the Clarendon Press, 1966.

Informe sobre la situación actual de Oxford y las modificaciones que se deberían introducir. El volumen II está dedicado a información estadística.

Westdeutsche Rektorenkonferenz (Conferencia de Rectores de Alemania Occidental), *Documentation Concerning University Reform* (2 vols.), Bad Godesberg, 1969-70.

El volumen I trae la declaración de Rectores de Godesberg (6 de enero, 1968), que es el documento inicial de la reforma de las universidades alemanas, y las recomendaciones concretas elaboradas durante 1968-69. En el volumen II se agregan las recomendaciones de los años 1969-70. Hay también, desde luego, una edición en alemán de ambas publicaciones.

Zamansky, Marc, *Mort ou Résurrection de l'Université*, París, Plon, 1969. Analiza los problemas universitarios surgidos con la revuelta de mayo de 1968 en Francia, y la conexión de la reforma universitaria con la primaria y secundaria.

Historias de universidades latinoamericanas

No hay ninguna historia general de las universidades latinoamericanas, y las historias de las universidades en particular son muy heterogéneas.

Ajo González de Rapaniegos, C. Ma., *Historia de las Universidades Hispánicas. Orígenes y desarrollo desde su aparición a nuestros días*, 5 vols., Madrid, Imprenta Tomás Sánchez, 1957-1966. Esta extensa y detallada obra incluye en el quinto volumen la historia de las universidades hispanoamericanas fundadas antes de la Independencia: Santo Domingo (cap. XI), Lima (XII), México (XIII), Chuquisaca (XIV), Colombia (XVI), Córdoba (XVIII), Guatemala (XIX), Quito (XXI), Chile (XXII).

Halperin Donghi, Tulio, *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1959.

Panorama de la evolución histórica de la Universidad de Buenos Aires desde su fundación (1821) hasta 1959.

Asociación Colombiana de Universidades, *Efemérides e historia de las instituciones de educación superior en Colombia*, Bogotá, Fondo Universitario Nacional, 1967.

Información concisa sobre la historia y la organización de las treinta y dos universidades colombianas.

Caballero Martín, Ángel S., *La Universidad de Santa Fe*, Santa Fe, Imprenta de la Universidad, 1931.

Historia documentada desde la ley de fundación de la Universidad de Santa Fe, en 1889, hasta la creación de la Universidad Nacional del Litoral por ley de la Nación promulgada el 17 de octubre de 1919.

Carreño, Alberto M., *La Real y Pontificia Universidad de México (1536-1865)*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1901.

Historia de la universidad desde su función hasta su supresión el 30 de noviembre de 1865 por orden de Maximiliano.

Castiñeiras, Julio P., *Historia de la Universidad de La Plata*, 2 vols., La Plata, Univ. Nacional de La Plata, 1938-40.

Buena presentación histórica desde la fundación de la universidad hasta el Rectorado del autor. Hay una extensa introducción con la historia de las demás universidades argentinas.

Eguiguren, Luis Antonio, *Historia de la Universidad*, 2 vols., Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1951.

Historia de la Universidad de San Marcos. El tomo I comprende el siglo XVI y está dividido en dos volúmenes: el primero con la historia de la universidad y el segundo reproduce los documentos principales.

González Cosío, Arturo, *Historia estadística de la universidad, 1910-1967*, México, Universidad Nacional Autónoma de México, 1968.

Útiles estadísticas comparativas que muestran la evolución cuantitativa de la Universidad de México desde su restauración por Justo Sierra en 1910 hasta 1967. Las estadísticas se refieren al presupuesto, población estudiantil, personal docente y egresados.

Lanning, John Tate, *Reales Cédulas de la Real y Pontificia Universidad de San Carlos de Guatemala*, Guatemala, Editorial Universitaria, 1954.

Excelente trabajo del conocido autor de *The University in the Kingdom of Guatemala*, Cornell University Press, 1955.

Leal, Ildefonso, *Historia de la Universidad de Caracas (1721-1827)*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1963.

Historia de la Universidad hasta 1827, basada en documentos consultados en el Archivo General de Indias (Sevilla) y en el Archivo Universitario de Caracas. Trae apéndice documental y bibliografía.

Oddone, Juan A. y Oddone, M. Blanca Parisa, *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja. 1849-1885*, Montevideo, Universidad de la República, 1963.

Historia de la Universidad hasta 1885. Trae buena "Bibliografía y fuentes".

Rodríguez Demorizi, Emilio, *Cronología de la Real y Pontificia Universidad de Santo Domingo, 1538-1970*, Santo Domingo, Universidad Autónoma de Santo Domingo, 1970.

Cronología de los hechos más importantes desde la fundación de la Universidad hasta nuestros días. Trae una breve bibliografía (pp. 95-100).

Salinas, José María, *Historia de la Universidad Mayor de San Andrés*, La Paz, Imprenta de la Universidad Mayor de San Andrés, 1967.

Historia de la Universidad boliviana desde su fundación hasta 1947.

La reforma de 1918

CIE-COSEC, *La reforma universitaria en América Latina*. Análisis y documentos, Leiden, Holanda, s/f, 1960.

Recopilación de documentos y ensayos sobre la reforma universitaria editada por la Secretaría Coordinadora de la Conferencia Internacional de Estudiantes. La recopilación, útil, apareció en varios idiomas.

Ciria, A., Sanguinetti, H. J. y Siperman, A. (comp.), *La reforma universitaria*, Buenos Aires, FUBA, 1959.

Reúne escritos importantes de diversos autores sobre la reforma universitaria y los problemas actuales, desde el

manifiesto de junio de 1918 hasta trabajos publicados en 1958.

Ciria, A. y Sanguinetti, H., *Los Reformistas*, Buenos Aires, Editorial Jorge Álvarez, 1968.

Se recogen en este volumen escritos de nivel muy dispar. Hay varios que carecen de todo valor y que respondieron a un propósito circunstancial. La obra puede ser útil a quien se interese por las distintas etapas de la Reforma.

Gietz, Ernesto G., *Bibliografía sobre Reforma y Autonomía Universitarias*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 1957.

Extensa recopilación bibliográfica, en mimeógrafo, sobre la Reforma de 1918 y la autonomía universitaria.

González, Julio V., *La reforma universitaria*, 2 vols., Buenos Aires, 1927.

Obra documentada sobre la Reforma de 1918 a cargo de uno de sus grandes gestores.

La Reforma Universitaria, 1. En la Universidad de Córdoba, 2. En la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Talleres Gráficos Penitenciaría Nacional, 1919.

Extensa recopilación (700 págs.) de los documentos principales de la Reforma de 1918.

Mazo, Gabriel del, *La Reforma Universitaria*, 3 vols., Lima, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, 1967-68.

Es la tercera edición, en 3 volúmenes con modificaciones, de la reconocida recopilación del autor publicada originalmente en 6 volúmenes, en Buenos Aires (1926-27). La segunda se publicó en La Plata, en 3 volúmenes (1941). El volumen 1 está dedicado a la Argentina, el segundo a la "Propagación Americana" y el tercero a las nuevas interpretaciones argentinas, españolas e hispanoamericanas (1922-1958). Obra fundamental para el estudio de la Reforma.

Obras sobre América Latina

Anales de la Universidad de Chile

Nº de abril-junio, 1969. Dedicado a las recientes reformas de las universidades chilenas. Respuestas de trece educadores

- chilenos a un cuestionario sobre el significado y alcance de las reformas introducidas y otros temas de sumo interés.
- Asociación Colombiana de Universidades, *La educación universitaria en Colombia*, Bogotá, Asociación Colombiana de Universidades, 1967.
- Presentación sintética (108 págs.) de la historia y la situación actual de las universidades colombianas. Editada en mimeógrafo.
- Asúa, Luis Jiménez de, *La universidad argentina y sus problemas*, Santa Fe, Univ. Nacional del Litoral, 1958.
- Dura crítica del conocido penalista español, fallecido recientemente, a actitudes y hábitos de las universidades argentinas, antes de 1958. Muchas de las críticas pueden extenderse a la mayoría de las universidades latinoamericanas.
- Atcon, Rudolph P., *La universidad latinoamericana. Propuesta para un enfoque integral del desarrollo social, económico y educacional en América Latina*, Bogotá, Eco, 1966.
- Buena en el aspecto crítico, aunque contiene generalizaciones precipitadas, y propone se haga lo que ya se hizo en varias universidades latinoamericanas. Sus deficiencias derivan de la falta de conocimiento del medio sociocultural. Es una edición bilingüe: *The Latin American University*.
- Benjamín, Harold R. W., *La educación superior en las Repúblicas Americanas*. Trad. de *Higher Education in the American Republics*, Nueva York, McGraw-Hill, 1964.
- Es un estudio de la historia, organización y gobierno de las universidades de la América Latina y sajona escrito por un educador norteamericano. Útil, aunque de carácter informativo y elemental. Contiene errores de información.
- Buonocore, Domingo, *Temas de pedagogía universitaria*, 6 vols., Santa Fe, Univ. Nacional del Litoral, 1957-1967.
- Recopilación de artículos y ensayos sobre diversos temas universitarios. Obra útil porque facilita la consulta de escritos difíciles de obtener. En los últimos volúmenes disminuye la calidad del material.
- Caturelli, A., *La Universidad*, Córdoba, Univ. Nacional de Córdoba, 1968.
- Para el autor, la universidad es "la corporación de estudiantes y profesores, que por la investigación y la docencia se ordena a la contemplación de la verdad" (p. 67).
- Consejo Superior Universitario Centroamericano, *El sistema educativo en Nicaragua. Situación actual y perspectivas*, San José, Costa Rica, CSUCA, 1965.
- La primera parte trata del "diagnóstico de la situación" y en la segunda se realizan las "proyecciones". Tiene secciones dedicadas especialmente a la enseñanza universitaria, con abundante estadística.
- Consejo Superior de Universidades (Cuba), *La reforma de la enseñanza Superior en Cuba*, La Habana, C.S.U., 1962.
- Este plan entró en vigencia en enero de 1962. La labor universitaria se concentró en las universidades de La Habana, Oriente y Las Villas. Se dio prioridad a la enseñanza tecnológica y científica y a la formación ideológica. Véase explicación en el artículo del ministro de Educación, Armando Hart, "La enseñanza técnica y profesional de nivel medio y universitario", *Cuba Socialista*, N° 33, mayo de 1964. Sobre una situación más reciente, véase Rego, Oscar F., "Plan de organización para las tres universidades", *Vida Universitaria*, N° 186, febrero de 1966.
- Quedó abolida la cátedra y se introdujo la división en *Departamentos*. Varios Departamentos forman una *Escuela* y varias Escuelas una *Facultad*. La Universidad de La Habana tiene cinco Facultades: Ciencia, Tecnología, Agricultura y Ganadería, Medicina y Humanidades.
- Corrientes de la educación superior en América*, Washington, D.C., Unión Panamericana, 1966.
- Los rectores de las Universidades de Nicaragua, Concepción (Chile) y Oriente (Venezuela) exponen las innovaciones introducidas recientemente.
- Derisi, Octavio N., *Naturaleza y vida de la Universidad*, Buenos Aires, Eudeba, 1969.
- Según el autor, rector de la Universidad Católica Argentina, "Lo que interesa a la universidad directamente es la *develación del ser o verdad* oculta de la realidad y de sus causas, en todas sus manifestaciones y en su unidad jerárquica, que culmina en la Primera Causa o Verdad infinita de Dios" (p. 20).
- Frondizi, Risieri, *La universidad y sus sumisiones*, Santa Fe, Univ. Nacional del Litoral, 1958.

- Contiene tres ensayos publicados con anterioridad y en los que se anticipan ideas desarrolladas en la presente obra: "La universidad y sus misiones", "Raíz filosófica de males universitarios" y "El formalismo, vicio capital".
- Giúdice, Ernesto, *La revolución científico-técnica y la universidad*, Buenos Aires, Polémica, 1968.
- Refleja la opinión de los comunistas sobre las reformas que se deben introducir a la actual universidad argentina. Se afirma que "si el cientificismo fue, en parte, contrarreforma, la política reformista sin ciencia es la muerte del movimiento reformista" (p. 151).
- Grompone, Antonio Miguel, *Pedagogía universitaria*, Montevideo, Universidad de la República, 1963.
- Esta obra, del conocido educador uruguayo, no responde al título, pues trata de los fines y misiones de la universidad. Sólo un capítulo (VIII) está dedicado a la metodología de la enseñanza, y es de carácter general.
- Havighurst, Robert J. y cols., *La sociedad y la educación en América Latina*, Buenos Aires, Eudeba, 1962; 2ª ed., 1966.
- Panorama de las condiciones sociales de América Latina en función de su problema educativo. Si bien no hay ningún capítulo especialmente dedicado a la enseñanza superior, la obra es útil para un estudio de la función social de la universidad.
- Jimenes Grullón, Juan I., *La problemática universitaria latinoamericana. Raíces, rasgos actuales y soluciones revolucionarios*, Santo Domingo, Univ. Autónoma de Santo Domingo, 1970.
- La obra está formada por dos ensayos. El primero titulado "La universidad latinoamericana frente al reto del presente y del porvenir inmediato". El segundo es una crítica a dos artículos de Risieri Frondizi: "Raíz filosófica de males universitarios" y "La universidad y sus misiones". La obra contiene algunos aciertos críticos, aunque muchas vaguedades y lugares comunes.
- Mayz Vallenilla, Ernesto, *De la universidad y su teoría*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1967.
- El actual rector de la nueva universidad Simón Bolívar estudia en sendos capítulos la relación de la universidad con la idea del hombre (cap. I), el humanismo (cap. II), la ciencia y la técnica (cap. III). Examina luego la formación del profesorado universitario (cap. VII) y "la responsabilidad de la universidad en el desarrollo latinoamericano" (cap. VIII).
- Munizaga Aguirre, Roberto, *La universidad latinoamericana*, Mérida, Venezuela, Universidad de Los Andes, 1962.
- Breve exposición (61 págs.) de los problemas universitarios latinoamericanos.
- Randle, Patricio, *¿Hacia una nueva universidad?*, Buenos Aires, Eudeba, 1968.
- Se sostiene en la obra que "La esencia del problema universitario con validez para casi todo el mundo se reduce a dos puntos claves: 1) *La inflación del número de estudiantes* y 2) *La inflación del volumen de conocimientos con que se trabaja*" (pp. 18-19).
- Ribeiro, Darcy, *La universidad latinoamericana*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1968.
- El ex rector de la Universidad de Brasilia presenta los resultados del "Seminario de Estructuras Universitarias", organizado por la Universidad de la República, Uruguay. Hay un análisis de la crisis de la universidad latinoamericana y una propuesta de reforma. La parte crítica es buena en muchos aspectos, aunque hay errores graves de información y evaluación, por falta de conocimiento directo de las instituciones. Los esquemas son rígidos y no se dice cómo se pueden llevar a la práctica las propuestas de renovación. No se analizan los problemas de pedagogía universitaria. Es una de las pocas obras orgánicas sobre la universidad latinoamericana actual.
- En el Apéndice hay dos trabajos de interés: Heron de Alencar, "La Universidad de Brasilia" (pp. 243-261) en el que se expone la organización de la universidad; y A. L. Machado Neto, "El derrumbe de la Universidad de Brasilia" (pp. 263-280) sobre lo ocurrido a la universidad al imponerse la dictadura militar en ese país.
- Roca, Deodoro, *El drama social de la universidad*, Córdoba, Edit. Universitaria de Córdoba, 1968.
- Buena selección, a cargo de Gregorio Bergman, de escritos de épocas diversas, del autor del Manifiesto de la Reforma de 1918.
- Sammame Boggio, Mario, *La revolución por la educación*, Lima, Editorial Gráfica Labor, 1969.

El ex rector de la Universidad Nacional de Ingeniería del Perú reúne en este volumen escritos y discursos sobre la "autonomía universitaria", "ciencia, tecnología y sociedad" y otros temas relacionados con la educación superior. No constituye una obra orgánica ni se examinan problemas fundamentales de la universidad actual.

Sánchez, Luis A., *La universidad en la América latina*, Lima, Perú, 1962.

Breve obra (61 págs.) sobre la historia y la situación actual de la universidad latinoamericana.

Sánchez, Luis A., *La universidad no es una isla*, Lima, Ediciones Perú, 1961.

La segunda parte es un relato de las reformas universitarias en el Perú desde 1571 hasta 1946; la tercera está dedicada al "cogobierno" y en la cuarta se propone un plan para la Universidad de San Marcos.

Varsavsky, Oscar, *Ciencia, política y cientificismo*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1969.

El tema central de esta breve obra es la responsabilidad política y social del científico. El noble propósito se diluye en críticas irrelevantes, como las que se refieren a los *papers*. Si se quitara lo superfluo, este libro se podría convertir en un buen *paper*.

II

MISIONES Y PROBLEMAS ESPECÍFICOS

Ingreso, enseñanza y evaluación

Los trabajos sobre estos temas son escasos y circunstanciales en América Latina y en la mayoría de los países europeos. Expresan opiniones personales sobre problemas que requieren estudios técnicos. De ahí que predominen, en la bibliografía especializada, las obras en inglés.

Brunelle, Lucien (comp.), *Pourquoi des examens?*, París, Editions Rationalistes, 1968.

Además de otros trabajos interesantes, el libro contiene dos puntos de vista opuestos sobre los exámenes a cargo de dos pedagogos, Labrot y Reuchlin.

C.E.E.B., *Pruebas de aptitud académica. Pruebas de aprovechamiento académico*, Hato Rey, Puerto Rico, C.E.E.B., 1970.

Breve descripción, con ejemplos, de pruebas de capacidad intelectual (aptitud académica) y conocimiento (aprovechamiento académico). Tanto una como otra se dan en forma de preguntas con cinco alternativas posibles; el estudiante debe indicar la correcta. Junto a muchos inconvenientes, este sistema presenta la ventaja de que pueden evaluarse las pruebas con máquinas, hecho importante cuando se examinan varios miles de estudiantes.

Dressel, Paul L., *Evaluation in Higher Education*, Boston, Houghton-Mifflin, 1961.

Estudio del proceso de aprendizaje y la correspondiente evaluación en las universidades, con sendos capítulos sobre evaluación en ciencias naturales, sociales y humanidades. Cada capítulo está a cargo de un especialista.

Fortier-Ortiz, Adolfo, *Problems of university admissions in Latin America*, Nueva York, C.E.E.B., 1963.

Breve informe sobre el ingreso en las universidades latinoamericanas preparado por un educador puertorriqueño.

Hale, Edward, *University Teaching Methods*, Londres, HMSO, 1904.

Importante informe de la comisión presidida por Hale al "University Grants Committee", sobre los métodos de enseñanza universitaria.

Larroyo, Francisco, *Pedagogía de la enseñanza superior. Naturaleza, métodos, organización*, México, Univ. Nacional de México, 1959.

Examen de las estructuras universitarias y los métodos de enseñanza.

Lauwerys, J. A. y Scanlon, D. C. (compS.), *Examinations*, Nueva York, The World Year Book of Education, 1969.

Buenos estudios a cargo de varios especialistas, sobre los distintos aspectos de los exámenes, su teoría y fundamentación, su organización y estructura en diversos países (incluyendo

la Unión Soviética), sus efectos en la educación y los estudiantes, y las tendencias actuales sobre la materia. Cada estudio trae buena bibliografía.

Mackensie, N., Eraut, M. y Jones, H. C., *Teaching and Learning. An Introduction to New Methods and Resources in Higher Education*, París, UNESCO e International Assoc. of Universities, 1970). Excelente y conciso estudio de los problemas que plantea hoy la enseñanza universitaria y de los medios adecuados de que se disponen.

Cada capítulo trae una breve y bien escogida bibliografía.

Mialaret, Gaston y cols., *Education nouvelle et monde moderne*, París, Presses Univ. de France, 1966.

Siete ensayos sobre la educación nueva. Se señala la crisis de la educación francesa y la necesidad de la reforma de la enseñanza.

Montgomery, R. J., *Examinations. An Account of their Evolution as Administrative Devices in England*, Londres, Longmans, 1965.

Historia y situación actual del problema de los exámenes en la enseñanza secundaria y universitaria en Gran Bretaña.

Stein, Morris I., *Personality Measures in Admission*, Nueva York, Entrance Examination Board, 1963.

Examina críticamente los distintos enfoques para medir la personalidad de los estudiantes al ingresar en la universidad.

UNESCO-IAU, *Access to Higher Education*, 2 vols., París, UNESCO-International Assoc. of Universities, 1963-1965.

El mejor estudio internacional que existe sobre el ingreso en las universidades. El volumen I, a cargo del conocido especialista Frank Bowles, examina los aspectos técnicos. El extenso volumen II (648 págs.) trae estudios de distintos especialistas sobre países en particular: Francia, Gran Bretaña, Estados Unidos, Unión Soviética, Japón, India, etc. De América Latina hay estudios sobre Brasil y Chile. Cada capítulo trae una bibliografía escogida, a la que remitimos al lector para no recargar nuestra bibliografía sobre este tema.

Waggoner, George R. y Hersfeld, Ana, *Metodología de la evaluación universitaria*, Lawrence, Kansas, Universidad de Kansas, 1969.

Una breve exposición (pp. 9-46) de la metodología sobre el tema va seguida de evaluaciones de Facultades de la Universidad de

Costa Rica y Kansas, en las que se repiten algunos lugares comunes.

No se examina la evaluación de la enseñanza sino de las instituciones.

Formación cultural

Asociación Colombiana de Universidades, *V Seminario a nivel de Rectores: Estudios generales*, Bogotá, Asoc. Colombiana de Universidades, 1967.

Recoge las ponencias sobre "estudios generales" en distintas universidades colombianas.

Bell, Daniel, *The Reforming of General Education: The Columbia College Experience in its National Setting*, Nueva York, Doubleday, 1966.

Buen estudio crítico de la "educación general" en Columbia, Chicago y Harvard.

Harvard Committee (Report), *General Education in a Free Society*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1945.

Informe sobre la educación general en las universidades norteamericanas, a cargo de doce profesores de Harvard. Es hoy una obra clásica sobre el tema.

Haun, Robert R. (comp.), *Science in General Education*, Dubuque, Iowa, Brown Co., 1960.

Veinticuatro ensayos sobre el significado de la ciencia en la formación cultural, con referencia específica a la labor que se realiza en las universidades de Chicago, Harvard, Princeton, Wisconsin, etc. De interés para aprovechar una larga experiencia y evitar los errores cometidos. La misma editorial publicó sendos volúmenes sobre el significado de las Humanidades y las Ciencias Sociales en la educación general.

IAU, *The Interplay of Scientific and Cultural Values in Higher Education Today*, París, International Assoc. of Universities, 1960.

Ocho ensayos de educadores de distintos países sobre la interconexión de la ciencia y las humanidades. Hay ensayos de Juan Gómez Millas y Carlos Martínez Durán, ambos ex rectores y ministros de Educación de Chile y Guatemala, respectivamente.

Quintero Alfaro, Ángel G., *Teoría de la educación general*, Río Piedras, Puerto Rico, Universidad de Puerto Rico, 1966.

El ex secretario de Educación y ex decano de la Facultad de Estudios Generales expone los fundamentos teóricos de la "educación general".

Williams, Aston E., *General Education in Higher Education*, Nueva York, Columbia University Press, 1968.

Presentación de los propósitos y contenidos de la educación general, con especial referencia a las universidades norteamericanas y con información útil sobre experiencias similares en otros países. El autor defiende la "educación general" y sostiene que no conduce a la superficialidad.

Investigación científica

Se incluyen tan sólo obras sobre el significado de la investigación científica en la universidad y su función social. Las obras de Jaspers, Ortega y Gasset, Maritain y otras que se hallan en la primera parte de esta *Bibliografía* tratan también este tema.

Se excluyeron las obras que se refieren a la investigación científica en sí y a las técnicas de investigación.

Barben, Richard J., *The Politics of Research*, Washington, Public Affairs Press, 1966.

Sostiene el autor que la ciencia debe ponerse bajo el control de las instituciones políticas pues todo el pueblo paga los grandes gastos que demanda la investigación científica.

Ben David, Josephy, *La recherche fondamentale et les universités*, París, OCDE, 1968.

Interesante estudio sobre la situación de la ciencia en Europa Occidental y Estados Unidos, la relación de la investigación científica con el crecimiento económico y la necesidad de un cambio en la misión social de la ciencia.

Brooks, Harvey, *The Government of Science*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1968).

Estudio sobre el planeamiento de la investigación científica, su financiación y otros problemas referentes al control del desarrollo de la ciencia con fines de utilidad pública.

Caldwell, Lynton K. (comp.), *Science, Technology and Public Policy: A Selected and Annotated Bibliography*, 2 vols., Bloomington, Indiana University Press, 1968.

Bibliografía escogida entre cinco mil títulos. Prueba el enorme interés que hay por esclarecer la misión de la ciencia y la tecnología en la sociedad contemporánea.

Cockcroft, John (comp.), *Time Organization of Research Establishments*, Cambridge, At the University Press, 1966.

Quince ensayos sobre la estructura y funcionamiento de los institutos más importantes de investigación de Gran Bretaña.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España), *Problemas actuales de la universidad en diversos países*, Madrid, CSNC, 1967.

Trabajo general e informativo sobre lo que ocurre en Estados Unidos, Gran Bretaña, Alemania, Francia, etc., y América Latina.

Gilpin, Robert, *France in time Age of Scientific State*, Princeton, Princeton Univ. Press, 1968.

Buen estudio de la política francesa sobre la investigación científica en la última década.

Houssay, Bernardo, *La investigación científica*, Buenos Aires, Columba, 1951.

Conciso estudio sobre la investigación científica y el modo de fortalecerla. El autor reúne la doble experiencia del investigador de alto nivel (Premio Nobel) y del organizador.

Keenan, Boyd R. (comp.), *Science and the University*, Nueva York, Columbia Univ. Press, 1966.

Quince ensayos significativos sobre la misión de la ciencia en la universidad y la sociedad contemporáneas.

Leite Lopes, J., *Ciência e desenvolvimento*, Río de Janeiro, Ed. Tempo Brasileiro, 1964.

El conocido físico brasileño reúne diversos artículos sobre la universidad y la investigación, el valor de la ciencia y la tecnología, la significación de la ciencia en el mundo contemporáneo y otros temas de gran interés universitario.

Lipschütz, A., *La organización de la universidad y la investigación científica*, Santiago de Chile, Nascimento, 1943.

Análisis crítico de la organización de la universidad, la enseñanza y la investigación. Resume la experiencia de un científico europeo radicado en Chile.

OECD, *Review of National Science Policy*, 8 vols., París, Organization for Economic Co-operation and Development, 1964-69. Presentación bien documentada de la política de la investigación científica en los países de la OECD.

Se publicaron los volúmenes dedicados a Suecia (1964), Grecia (1965), Bélgica (1966), Francia (1966), Gran Bretaña y Alemania (1967) en un tomo, Japón (1967), EE.UU. (1968) e Italia (1969). Todos los volúmenes traen material de gran interés y han sido redactados, en cada caso, por expertos extranjeros.

OECD, *Science and Development Spain*, París, OECD, 1969.

Examina la relación de la investigación científica y tecnológica con el desarrollo económico en España. Se estudia críticamente la situación actual y se trazan planes para el futuro. Muchas de las recomendaciones son aplicables a nuestra América.

Orlans, Harold (comp.), *Science Policy and the University*, Washington, The Brookings Institution, 1968.

Catorce ensayos sobre la investigación científica en la universidad, su financiación y control por parte del gobierno, en EE.UU. y Gran Bretaña.

Science, Government and the Universities, Seattle y Londres, University of Washington Press, 1966.

Reúne buenos trabajos presentados a un simposio sobre las relaciones de la ciencia, el gobierno y las universidades.

Zaleski, E. y cols., *Science Policy in the USSR*, París, OECD, 1969. Extenso estudio (615 págs.) con excelentes trabajos sobre planeamiento de la investigación, recursos humanos y la relación de la ciencia y la industria en la URSS, realizado por un grupo de especialistas. La información de los apéndices es también valiosa.

Formación profesional

Ashby, Eric, *Technology and the Academics. An Essay on Universities and the Scientific Revolution*, Londres, MacMillan, 1958.

En este conciso ensayo, el conocido educador británico examina el impacto de la ciencia y la tecnología en las universidades de su país, a partir del siglo pasado, y los problemas que hoy enfrenta.

Asociación Médica Argentina, *Actas del Primer Congreso de Educación Médica*, Buenos Aires, Asoc. Médica Argentina, 1958. Reúne los trabajos y resume las discusiones del Congreso celebrado del 11 al 16 de noviembre de 1967, sobre formación del médico y otros problemas relacionados con la enseñanza de la medicina. Véanse también las actas de los congresos posteriores.

Christopherson, D. G., *The Engineer in the University*, Londres, English Universities Press, 1967.

Analiza los problemas relacionados con la enseñanza de la ingeniería.

Dewitt, Nicholas, *Education and Professional Employment in the USSR*, Washington, National Science Foundation, 1961.

Amplio estudio (855 págs.) de un experto en educación soviética. Comprende los tres niveles de la enseñanza, aunque asigna más importancia a las universidades y a la formación de profesionales. Trae excelente información y estadísticas.

Estrin, H. A. y van Houten, R. W., *Higher Education in Engineering and Science*, Nueva York, McGraw-Hill, 1963.

Buen manual sobre la enseñanza de la ingeniería en las universidades.

Horowitz, N. A., *La emigración de profesionales y técnicos argentinos*, Buenos Aires, Instituto T. Di Tella, 1962.

Examina, con buena información, el éxodo de profesionales, especialmente a EE.UU.

Kidd, Charles V., *American Universities and Federal Research*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1959.

Estudio crítico de la relación de las universidades norteamericanas con el gobierno federal. Muestra la creciente dependencia en que han caído las universidades.

Mayz Vallenilla, Ernesto, *Educación y tecnocracia*, Caracas, Venezuela, 1964.

Examina el rápido crecimiento de la tecnología con la preocupación del humanista que teme la pérdida de los valores culturales vigentes.

Organización Panamericana de la Salud, *Migration of Health Personnel, Scientists and Engineers from Latin America*, Washington, O.P.S., 1966.

Excelente información sobre el éxodo de nuestros profesionales, especialmente médicos, a los EE.UU.

Rutstein, David D., *Time Coming Revolution in Medicine*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1967.

El jefe del Departamento de Medicina Preventiva de Harvard muestra la crisis de la medicina actual y la necesidad de buscar nuevos caminos para que la comunicación sea más fácil entre médicos, científicos, ingenieros y administradores.

Schenck, Hilbert, *An Introduction to time Engineering Research Project*, Nueva York, McGraw Hill, 1969.

Exposición elemental de las distintas etapas de un trabajo de investigación tecnológica.

UDUAL, *VI Conferencia de Escuelas de Medicina Latinoamericana*, México, Unión Universidades América Latina, 1969.

Reúne ponencias de profesores de medicina. Hay buenos trabajos, e información sobre el éxodo de médicos latinoamericanos a los EE.UU.

Vig, Norman J., *Science and Technology in British Politics*, Oxford, Pergamon Press, 1968.

Estudia el desarrollo de la política británica en el período 1959-64 frente a la ciencia y la tecnología. Los debates de ese período originaron importantes instituciones que promovieron el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Después de EE.UU. y la Unión Soviética, Gran Bretaña es el país que dedica más recursos a la investigación científica y tecnológica.

Función social

Alistada, M. A.; Horowitz, M. A. y Zalduendo, E. A., *Los recursos humanos de nivel universitario y técnico en la República Argentina*, 2 vols., Buenos Aires, Instituto T. Di Tella, 1963.

Trabajo fundamental sobre el tema. Trae buena información sobre los recursos existentes y proyecciones sobre las futuras necesidades.

Colette, J. M., *Recherche-Développement et progrès économiques en URSS*, París, Institut de Science Economique Appliquée, 1962. Buen estudio sobre la investigación para el desarrollo económico en la Unión Soviética.

CONADE, *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social. Situación presente y necesidades futuras*, 2 vols., Buenos Aires, Secretaría Consejo Nacional de Desarrollo, 1968.

Obra útil. Trae información recogida en encuestas directas. Se refiere a los tres de la educación. La tarea se realizó con la colaboración de especialistas de OECD. Véase el trabajo de este organismo que aparece más adelante en esta misma sección.

Haberer, Joseph, *Politics and the Community of Science*, Nueva York-Londres, Van Nostrand Reinhold, 1969.

Por medio de un análisis histórico y de la realidad actual, muestra la responsabilidad social de los científicos. Refuta la idea de que la ciencia y la política sean incompatibles.

Hailsham, Viscount, *Science and Politics*, Londres, Farber y Farber, 1963.

El entonces único ministro de Ciencia que había en el mundo expone con claridad los problemas referentes a la organización de la ciencia, la educación y la industria en Gran Bretaña.

Hanson, J. W. y Brembeck, C. S. (comps.), *Education and the Development of Nations*, Nueva York, Holt, Rinehart y Winston, 1966.

Buenos artículos sobre la capacidad que tiene la educación de acelerar el desarrollo económico, social y político.

Harbison, Frederick H. y Myers, Charles A., *Education, Manpower and Economic Growth: Strategies of Human Resources Development*, Nueva York, McGraw-Hill, 1964.

Excelente estudio sobre la relación del desarrollo económico y la educación. Recomienda prioridades educativas según el grado de desarrollo económico.

Janne, Henri, *L'Université et les Besoins de la Société Contemporaine*, París, Assoc. Intern. des Universités, 1970.

Informe presentado a la V Conferencia General de la Asociación. El ex ministro de Educación de Bélgica examina los

problemas referentes a la universidad y sus nuevas responsabilidades frente a las necesidades crecientes. Trabajo útil. Si bien el estudio pretende tener carácter mundial, descuida los problemas de América Latina. Hay también una edición en inglés.

Kaysen, Carl, *The Higher Learning, the Universities and the Public*, Princeton, Princeton Univ. Press, 1969.

El director del Instituto de Estudios Avanzados de Princeton examina la función social de las universidades norteamericanas.

Killian, James R. (Chairman), *Toward better Utilization of Scientific and Engineering Talent*, Washington, National Academy of Science, s/f, [1965].

Propuesta concreta para utilizar mejor la mano de obra de nivel universitario en los EE.UU. a cargo de una comisión de científicos, educadores y técnicos.

Korol, Alexander G., *Soviet Research and Development*, Cambridge, Mass., The MIT Press, 1965.

Estudia la estructura y financiación de la investigación científica en la Unión Soviética y las relaciones de la ciencia con el desarrollo. Trae buena información, estadísticas y bibliografía.

Medina Echevarría, José, "La reforma de la universidad latinoamericana", en *Filosofía, educación y desarrollo*, México, Siglo XXI, 1967.

Frente a la universidad enclaustrada y la militante, el conocido sociólogo español propone la universidad participante.

Moos, Malcolm y Rourke, Frances E., *The Campus and the State*, Baltimore, Md., John Hopkins Univ. Press, 1959.

Extenso estudio de las relaciones de las universidades norteamericanas y los respectivos gobiernos estatales.

Naciones Unidas. CEPAL, *Educación, recursos humanos y desarrollo en América Latina*, Nueva York, Naciones Unidas, 1968.

Buen examen del tema. Desgraciadamente trata demasiadas cuestiones en 250 págs. y cae, a veces, en generalizaciones infundadas y en superficialidad.

Noah, H. J. (comp.), *Time Economics of Education in USSR*, Nueva York, Praeger Publishers, 1969.

Estudia el costo de la educación en las universidades soviéticas. El trabajo fue preparado por el Instituto Pedagógico Lenin.

OECD, *Education, Human Resources and Development in Argentina*, 2 vols., París, Organization for Economic Co-operation and Development, 1967-68.

En la parte correspondiente a la enseñanza superior de este extenso trabajo (465 págs.) se examina la situación hasta 1963. Hay abundantes estadísticas y cuadros comparativos. Se estudia el problema de la futura demanda de graduados universitarios y las proyecciones llegan hasta 1980. El volumen II contiene apéndices referentes a cuestiones metodológicas e información estadística. Hay versión en francés de ambos volúmenes, y un trabajo similar sobre el Perú. La labor se realizó en CONADE en 1965-66 (cf. p. 6).

Rojas, R. J. H., *La universidad al servicio de la comunidad* (sin p. imp. ni f.) [Lima ?, 1963 ?].

El jefe del Dpto. de Extensión Universitaria de la Univ. Nac. de Trujillo, Perú, expone en términos generales sus ideas sobre la misión social de la universidad.

Thonstad, Tore, *Education and Manpower. Theoretical Models and Empirical Applications*, Toronto, Univ. of Toronto Press, 1968. Modelos teóricos para determinar el tipo de educación según las necesidades de mano de obra que tenga el país. Hay ejemplos de aplicación concreta referentes a Noruega.

Universidad de Chile, *Estudio de recursos humanos de nivel universitario en Chile*, Santiago, Univ. de Chile, 1962.

Examina las necesidades que tiene Chile de profesionales universitarios.

Van Tassell, D. D. y Hall, M. G. (comps.), *Science and Society in the United States*, Homewood, Illinois, The Dorsey Press, 1966.

Ocho ensayos sobre la ciencia y la industria, agricultura, medicina, educación, fuerzas armadas, etc., en los EE.UU.

Autonomía universitaria

Association Internationale des Universités, *L'Autonomie universitaire, sa signification aujourd'hui*, París, AIU, 1965.

Informe para la Cuarta Conferencia General de la Asociación celebrada en Tokio, 1965, preparado por sir Hector

- Hetherington, y comentarios de los miembros del Consejo Administrativo. Sobre la autonomía en México, Nabor Carrillo, y la Argentina, Risieri Frondizi. La Conferencia General aprobó los cinco puntos constitutivos de la autonomía propuestos por el Consejo Administrativo. Hay también una edición en inglés, el otro idioma oficial de la Asociación.
- Baade, Flans W. (comp.), *Academic Freedom*, Dobbs Ferry, N.Y., Oceana Publications, 1964).
- Trae sendos capítulos sobre historia y fundamento de la libertad académica, sus restricciones, etc. Hay un capítulo, a cargo de Luigi Einaudi, sobre la autonomía universitaria en América Latina.
- Febres Cordero, Foción, *Autonomía universitaria*, Caracas, Univ. Central de Venezuela, 1959.
- Estudio general sobre la autonomía universitaria, con especial referencia a Venezuela.
- Gorovtz, Samuel (comp.), *Freedom and Order in the University*, Cleveland, Ohio, The Press of Western Reserve Univ., 1967.
- Simposio con buenos trabajos de Paul Goodman, Metzger, Searle, Kadish y las respectivas réplicas.
- Hare, Kenneth, *On University Freedom in the Canadian Context*, Toronto, Univ. of Toronto Press, 1968.
- Se examina "la amenaza" contra la libertad académica, "los remedios" y otros problemas de interés. A pesar de las diferencias histórico-culturales, se advierten similitudes con problemas de América Latina.
- Hopstader, R. y Metzger, W. P., *The Development of Academic Freedom in the United States*, Nueva York, Columbia Univ. Press, 1955.
- Importante estudio histórico sobre la autonomía y la libertad de cátedra en las universidades norteamericanas.

Información y estadísticas

- Meeth, Richard L. (comp.), *Selected Issues in Higher Education. An Annotated Bibliography*, Nueva York, Columbia Univ. Press, 1965.
- Extensa bibliografía, dividida por temas, sobre las cuestiones fundamentales de la enseñanza superior. Trae tan sólo escritos en inglés y se refiere principalmente a los EE.UU.

- Ministerio de Cultura y Educación, *Estadística educativa*, Buenos Aires, 1969.
- Publicación anual del Departamento de Estadística del Ministerio de Educación, Argentina. Hay una parte dedicada a las universidades. Útil aunque contiene errores graves.
- Secretaría de Cultura y Educación, *La educación en cifras - 1958-1967*, Buenos Aires, Departamento de Estadística Educativa, s/f.
- Es el mismo Departamento al que se refiere la obra anterior, fuente principal de estadística sobre la educación en el país. Si bien mejoró en los últimos años, se reiteran algunos errores. Útil para estudios comparativos.
- Tunnermann Benheim, Carlos, *Exposición comparada de las leyes orgánicas de las universidades centroamericanas*, León, Nicaragua, CSUCA, 1960.
- Recopilación útil, a cargo del actual rector de la Universidad de Nicaragua, de la legislación centroamericana.
- UBA, *Censo universitario*, Buenos Aires, Univ. de Buenos Aires, 1959.
- Primer censo completo realizado en la Universidad de Buenos Aires. Contiene amplia información estadística sobre aspectos educativos, económicos y sociales de los estudiantes. Se repitió en los años 1964 y 1968; su realización estaba inicialmente prevista cada cuatro años. Las otras universidades nacionales realizaron censos similares años más tarde.
- UDUAL, *Censo universitario latinoamericano 1962-65*, México, Unión de Universidades de América Latina, 1967.
- Es el único censo global que hay de América Latina. En las 844 págs. se da información sobre número de estudiantes, graduados, personal docente y presupuesto de la casi totalidad de las universidades. A pesar de algunos errores, la obra es muy útil.
- , *Legislación universitaria latinoamericana*, México, Univ. Nac. Autónoma, 1967.
- Recopilación del régimen legal de las universidades latinoamericanas preparada para UDUAL. Como los cambios de legislación son frecuentes en nuestros países, sería conveniente poner la obra al día cada dos o tres años.

—, *Planes de estudios de universidades latinoamericanas.*

Extensa recopilación (1.004 págs.) de los programas, entonces en vigencia, de las distintas carreras en las universidades latinoamericanas, incluyendo Brasil.

—, *Universidades, México.*

Publicación trimestral de la Unión de Universidades de América Latina. La revista presenta cinco secciones: 1. Doctrinal; 2. Información de UDUAL; 3. Información universitaria latinoamericana; 4. Información general universitaria; 5, Nómina de obra, recibidas y reseñas bibliográficas. La secretaría de UDUAL y de la revista funciona en la Universidad Nacional Autónoma de México, Apartado Postal 70232, México 20, D.F.

UNESCO, *World Survey of Education. Handbook of Educational Organization and Statistics. Vol. IV, Higher Education*, París, UNESCO, 1966.

Información útil, aunque algunas estadísticas resultan sospechosas y, por otra parte, no permiten comparaciones porque responden a criterios distintos.

—, *Annuaire statistique - Statistical Yearbook - 1966*, París, UNESCO, 1968.

Contiene información estadística sobre los tres niveles de la enseñanza en todo el mundo, además de otras informaciones útiles.

Unión Panamericana, *Carreras universitarias*, 4 vols., Washington, OEA, 1962-65.

Los tres primeros volúmenes publicados en 1962-63 comprenden los países de habla española; el IV está dedicado al Brasil (1965). Traen información sobre las carreras universitarias que se cursan en las distintas universidades, planes típicos de estudios en todas las carreras y otras informaciones útiles sobre la enseñanza superior de los países latinoamericanos.