

CARLOS TÜNNERMANN

**Ensayos sobre  
la Universidad  
Latinoamericana**



**ENSAYOS SOBRE LA  
UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA**

**COLECCION AULA**

**Carátula: Valeria Varas**

**Carlos Tünnermann Bernheim**

**ENSAYOS SOBRE LA  
UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA**



**EDITORIAL UNIVERSITARIA  
CENTROAMERICANA, EDUCA**

Primera Edición  
EDUCA, Centroamérica, 1981  
ISBN-84-8360-231-8

378.04  
T Tünnerman Bernheim, Carlos,  
Ensayo sobre la Universidad Latinoamericana. Carlos  
Tünnerman. San José, EDUCA, 1981.  
226 p.

1. Ensayo I. Título.

Hecho el depósito de ley.  
Reservados todos los derechos.

(C) EDITORIAL UNIVERSITARIA CENTROAMERICANA -EDUCA-

Organismo de la Confederación Universitaria Centroamericana CSUCA,  
formado por: Universidad de San Carlos de Guatemala, Universidad de El  
Salvador, Universidad Nacional Autónoma de Honduras, Universidad  
Nacional Autónoma de Nicaragua, Universidad Nacional de Costa Rica,  
Universidad de Costa Rica, Universidad Nacional de Panamá.

Apdo. 64, Ciudad Universitaria Rodrigo Facio, Costa Rica.  
Impreso en Costa Rica

## INTRODUCCION

*Con el título ENSAYOS SOBRE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA se ofrecen en este volumen seis trabajos sobre diversos aspectos de la problemática universitaria de nuestro continente.*

*En el primer ensayo se analizan las relaciones entre el sistema científico-tecnológico y la sociedad latinoamericana, así como las posibilidades del desarrollo científico en el contexto del subdesarrollo y la dependencia que caracterizan a nuestra región. En el siguiente trabajo se examina, más concretamente, la situación de la investigación en nuestras universidades y se sugieren algunas medidas para promover su arraigo en el quehacer de nuestras Casas de Estudio. Sigue un estudio sobre la nueva dimensión que asumen las tareas de extensión universitaria y difusión cultural a la luz del criterio que las considera como parte esencial de la labor de comunicación entre las comunidades universitarias y la comunidad global. En el cuarto ensayo se discute el concepto de democratización de la educación superior y sus posibilidades reales en*

*América Latina, donde las condiciones socio-económicas y las provenientes de los propios sistemas educativos representan obstáculos casi insuperables para los propósitos democratizadores. El quinto ensayo estudia las raíces históricas de la autonomía universitaria y la problemática de su concepción actual. Finalmente se ofrece el ensayo escrito en 1978 para el libro colectivo "La Autonomía Universitaria en América Latina", publicado por la Universidad Nacional Autónoma de México con motivo del 50 Aniversario de su autonomía, y que enfoca el caso particular de la autonomía universitaria en Nicaragua, durante la dictadura somocista.*

**CARLOS TUNNERMANN BERNREIM**

*Managua, Diciembre de 1980.*

**CIENCIA, TECNICA,  
SOCIEDAD Y UNIVERSIDAD**

**Trabajo elaborado para fundamentar la creación del Programa Cer  
troamericano de Desarrollo Científico y Tecnológico del CSUCA.**

Digitalizado por: **ENRIQUE BOLAÑOS**  
FUNDACIÓN  
[www.enriquebolanos.org](http://www.enriquebolanos.org)

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

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

El estudio de las relaciones entre el sistema científico y la sociedad ha permitido arribar a una conclusión fundamental para la correcta apreciación de las causas de nuestro atraso científico-tecnológico y la forma en que debemos enfrentar su superación. Esta es que no debemos buscar esas causas en el sistema científico mismo, sino en la naturaleza dependiente y subdesarrollada de nuestra sociedad. “En otras palabras, afirma Amílcar O. Herrera, el atraso científico no es una de las causas del subdesarrollo, sino una de sus consecuencias. Si no se tiene en cuenta esta relación determinante entre sociedad y sistemas científicos, cualquier planificación del desarrollo de la ciencia, con miras a convertirla en un verdadero instrumento de progreso y transformación social, está condenada al fracaso”. (2) Sea que aceptemos este criterio, o que consideremos que el subdesarrollo científico-tecnológico es, a la vez, causa y consecuencia del subdesarrollo económico-social, lo importante es tener presente la relación dialéctica que existe entre sociedad y sistemas científico-tecnológicos.

## Subdesarrollo y dependencia científica-tecnológica

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

La crisis reciente del modelo “desarrollista” y la quiebra de la teoría del desarrollo que lo inspiró, frustró las expectativas puestas en la industrialización y en el “desarrollo hacia adentro”, como base para superar el retraso económico, científico-tecnológico y cultural de América Latina. En realidad, la dependencia no ha hecho sino adoptar una nueva modalidad que en vez de disminuirla la acentúa. Se trata de la dependencia tecnológico-industrial, que sucede a la etapa de la dependencia financiero-industrial, y se caracteriza por el dominio

tecnológico de las empresas multinacionales, que invierten en las industrias destinadas al mercado interno de los países subdesarrollados. (3) Los lazos de dependencia, al modificarse, no han hecho sino fortalecerse, puesto que se han extendido al sector industrial, que representa “el nuevo eje del sistema de dependencia”. El proceso de industrialización periférica se lleva a cabo a través de la integración de los sectores del mercado interno a la llamada “sociedad industrial moderna”. De esta suerte, la dominación tecnológica deviene como la principal forma de dominación de los países subdesarrollados.

El fenómeno clave de la dependencia no sólo se manifiesta en las estructuras económicas sino también en las superestructuras relacionadas con aquélla, dando lugar a claras situaciones de dependencia en los campos de la educación, la ciencia, la tecnología y de la cultura en general. Se configura así lo que Octavio Ianni llama la “cultura de la dependencia”, que es la expresión, a nivel de pensamiento, de la dependencia estructural. (4) El modelo “desarrollista” llevaba implícitas las condiciones para generar una mayor dependencia en todas las manifestaciones superestructurales. Se produce así el fenómeno de la “desnacionalización cultural”, en especial en términos de ciencia y tecnología. La modernización refleja que genera el modelo, no necesita de más ciencia y tecnología que la importada del extranjero. Sus necesidades se satisfacen mediante la importación indiscriminada de una tecnología ya hecha, proveniente de los países desarrollados, en forma de equipos listos para usar, patentes, diseños, fórmulas y expertos extranjeros, proceso que al no requerir de ninguna investigación mata el espíritu científico. (5) El papel de simples intermediarios entre el comercio de exportación y los mercados internos que el esquema desarrollista reserva a nuestros empresarios, determina el desarrollo deforme de nuestra sociedad y el carácter simplemente reflejo de nuestra modernización. Estos fenómenos tienen un efecto definitorio en nuestro atraso científico y tecnológico y en las tareas que hasta ahora han cumplido nuestras

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

La dependencia, en su nueva modalidad, representa así grave obstáculo para el desarrollo científico y tecnológico de nuestros países y la generación de un conocimiento propio, desde luego que el modelo de crecimiento económico adoptado no requiere de innovación ni de creación científico-tecnológico original. Las Universidades, columna vertebral de nuestro sistema científico-técnico, no reciben apoyos ni demandas por la ciencia y la tecnología. El sistema productivo existe junto a las Universidades casi sin relacionarse con ellas. Los científicos y tecnólogos que se forman en ellas tienen muy pocas oportunidades de emplear en las industrias lo que aprendieran en aquéllas. Todo lo contrario de lo que sucede en los países desarrollados, donde el avance científico y tecnológico

es el elemento dinámico central de sus economías, tanto en la sociedad capitalista como en la socialista.

Un corolario de esta situación es la llamada “fuga de cerebros” o sea el traslado de recursos humanos altamente calificados en los países pobres, donde las Universidades producen especialistas que una economía tecnológicamente dependiente no necesita, hacia las economías céntricas, que demandan un número creciente de especialistas que sus sistemas universitarios no siempre están en condiciones de producir.

Por lo anterior puede verse que el problema del desarrollo científico y tecnológico en países subdesarrollados y dependiente es sumamente complejo. Más complicado que las simples medidas que puedan tomarse al nivel de las Universidades (creación de plazas de investigación, mejora de los salarios, dotación de equipos y laboratorios, etc.). “Si la sociedad, y especialmente su sistema productivo, dice Osvaldo Sunkel, es una estructura refleja, simple copiadora e imitadora de otras sociedades, la investigación científica resulta en verdad innecesaria, es disfuncional y no tiene utilidad práctica alguna”. (6) Lo que cabe, entonces, es insertar, incorporar, la promoción del desarrollo científico-tecnológico en la trama total del esfuerzo encaminado a superar la dependencia y el subdesarrollo. Esto, como bien lo han hecho ver los científicos sociales latinoamericanos, implica un proceso político consciente, una decisión adoptada lúcidamente, pues no es posible promover sobre bases sólidas ese desarrollo sin incorporarlo en un “proyecto nacional” que se proponga lograr nuestro desenvolvimiento autónomo y la cancelación de todas las formas de dominación. Se requiere también dar de nuestro desarrollo científico un estilo propio, pues como bien señala Oscar Varsavsky: “cada tipo de sociedad requiere un estilo de ciencia propio”, pues hay estilos que refuerzan la dependencia y otros que trabajan por la liberación. “La autonomía científica resulta entonces una consecuencia —y un requisito— de proponerse y cumplir un proyecto nacional propio, no copiado de ningún

modelo" en "boga". Se trata, pues, de "reexaminar y decantar lo que ya existe en función de nuestros objetivos nacionales, y no de una cultura universal propuesta y dirigida por quienes siempre nos han explotado y no dan señas de cambiar de intención. Esto no es provincialismo ni aislacionismo sino independencia cultural. Debemos mantenernos en contacto con la ciencia mundial, pero a través de nuestra percepción crítica y no de un cordón umbilical." (7) Las Universidades tienen entonces que intencionalizar sus actividades científico-tecnológicas, concentrando recursos y esfuerzos en áreas estratégicas para el desarrollo nacional autónomo. "Nuestro desafío en el campo científico, afirma Darcy Ribeiro, es rehacer la ciencia —tanto las humanas como las deshumanas creando estilo de investigación útiles a nuestras sociedades como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación." (8) Si renunciamos a la creación científica y nos conformamos con el papel de apéndices de los países avanzados, estamos también renunciando a la posibilidad misma del desarrollo. Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia jamás llegan a constituirse en sujetos de su propia historia.

## Papel de la Ciencia y la Tecnología en el desarrollo:

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

Parte importante de la estrategia encaminada a superar la dependencia reside en el fomento de la capacidad creativa propia y del espíritu científico. Esto significa estimular al máxi-

mo el desarrollo del sistema científico-tecnológico y fortalecer su capacidad de cambio, pues la lucha contra el subdesarrollo exige también el cambio científico y técnico. Hasta ahora los países subdesarrollados se han caracterizado por emplear sistemas científico-tecnológicos inadecuados a las verdaderas necesidades de su desarrollo y por las grandes limitaciones que enfrenta su capacidad de innovación. La ciencia y la tecnología han estado más bien ligadas al sistema de dependencia, por lo que contribuyen a hacer perdurar el subdesarrollo. "Para modificar esta situación, escribe Francisco Sagasti se requieren cambios estructurales en las formas de organización de las actividades científicas y tecnológicas en los países subdesarrollados, y en la estructura internacional del esfuerzo científico y tecnológico mundial. Estos cambios no se darán automáticamente. Deben ser exigidos e iniciados por los propios países subdesarrollados." (8B)

El proceso científico y tecnológico es, por lo tanto, un factor vital para el desarrollo, si bien no puede producirse independientemente del contexto social. Dadas las condiciones socioeconómicas actuales de Centroamérica, y de América Latina en general, cabe preguntarse si es posible llevar a cabo un programa específicamente destinado a promover el desarrollo científico-tecnológico. Coincidimos con Amílcar O. Herrera en dar una respuesta afirmativa: "Las fuerzas de cambio de una sociedad no se generan nunca simultáneamente en todos los sectores. Por otra parte, la concepción y puesta en marcha de una política de desarrollo científico y tecnológicos es una tarea larga y difícil, que no puede realizarse de un día para otro. Todo lo que se adelante, ahora, aunque sea en el aspecto de su formulación, será tiempo ganado cuando se den en las regiones las condiciones que le permitan entrar decididamente en el camino del progreso." (9)

El mejoramiento de la ciencia y la tecnología requiere que cada país o región defina, de previo, su modelo de desarrollo, es decir que formule lúcidamente lo que antes llamamos su

“proyecto nacional de desarrollo autónomo”. Esta es una tarea fundamental, que requiere por cierto la participación de todos los sectores sociales y en la cual las Universidades tienen un papel de primer orden que cumplir. En última instancia, se trata de definir el modelo de civilización que deseamos para nuestra sociedad y para las futuras generaciones, ante las diversas alternativas que pueden proponerse. Estos modelos o planes determinan, a su vez, la naturaleza de la ciencia y de la tecnología que debemos desarrollar. Si los Gobiernos carecen aún de la conciencia y capacidad suficientes para captar la importancia que tiene la elaboración de estos modelos, será preciso que las Universidades, como la avanzada intelectual de la región, emprendan la tarea de diseñar alternativas de civilización diferentes a las que hasta el momento se nos vienen imponiendo, ejercicio interdisciplinario de vital importancia para la orientación de los esfuerzos en pro del desarrollo integral, del que hacen parte las tareas de mejoramiento y cambio científico y tecnológico. La participación de las Universidades en esta tarea hará menos probable, por el ejercicio de su función crítica, que el ‘proyecto nacional’ que se adopte sea el proyecto de las clases dominantes, que no haría sino reforzar la dependencia y el subdesarrollo.

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

Será también necesario percatarse del aspecto político que hoy día tienen la ciencia y la tecnología. “Resulta ya evidente, afirma la UNESCO, la dimensión política de la ciencia, derivada del poder que confiere el saber a los individuos, a los grupos y a los países que lo poseen. Es un hecho característico de

la situación actual del mundo que las actividades que contribuyen al progreso de los conocimientos están muy desigualmente repartidas entre las naciones. La inmensa mayoría de los trabajos de investigación (un 95 por ciento) sigue realizándose todavía hoy en los veinticinco países más adelantados económicamente. Si se consideran, en los más poderosos de esos países, los campos de investigación a que se dedican los recursos más cuantiosos, se observa que se trata de los que corresponden, en primer lugar, a objetivos militares o a grandes programas en los que el afán de prestigio va unido al de la potencia industrial (energía nuclear, espacio) y, en segundo lugar, a objetivos económicos (informática, electrónica, aeronáutica). De un modo global se estima que el mundo industrializado tiene diez veces más científicos e ingenieros que las regiones en desarrollo (es decir el 90 por ciento) y es posible que haya de pasar un siglo antes de que se reduzca este desequilibrio que ha acarreado una falta de idoneidad del conjunto de los conocimientos adquiridos con respecto a los problemas que se plantean al mundo.” (10) El Grupo de Estudio que la UNESCO convocó en 1975 para reflexionar sobre el papel de la educación, la ciencia y la tecnología en la estructuración de un Nuevo Orden Económico Internacional, subrayó que “en sus aplicaciones modernas, especialmente industriales, la ciencia y la tecnología son un campo acotado de los países desarrollados, que se reservan su exclusividad más o menos completa, con una tendencia constante a elaborar tecnologías más adelantadas y a asegurarse con ello un poder que de tecnológico pasa a ser político e incluso militar”... “La difusión de la ciencia y de la tecnología no es un fenómeno neutro sino que tiene, en realidad, un alcance político ideológico y cultural.” (11)

También los países subdesarrollados tienen, entonces, que dar una dimensión política a sus esfuerzos científicos, en el sentido de no politizar la ciencia sino de orientar sus programas de desarrollo científico y tecnológico de acuerdo con su propia política, encaminada a contrarrestar la dominación. Es

indispensable enfatizar, señala Darcy Ribeiro, que la única manera de responder a esta política internacional para con nosotros es tener, nosotros mismos, una política igualmente lúcida en relación con ellos.” (12)

De todo lo anterior se desprende la decisiva importancia que hoy día tienen la ciencia y la tecnología como insumos básicos del desarrollo integral. También se deduce que no es cualquier esfuerzo científico ni cualquier tecnología los que tienen la posibilidad de actuar como factores de desarrollo, principalmente en los países subdesarrollados, donde una tradición de dependencia científica y tecnológica hace más necesario el análisis esclarecido de la ciencia y la tecnología que realmente pueden contribuir a superar las situaciones de dominación. Todo esto nos lleva a la conclusión de la absoluta necesidad que nuestros países tienen de formular sus propias políticas científicas y tecnológicas nacionales y regionales como parte de sus proyectos de desarrollo autónomo. La UNESCO define la política científica como “el arte de integrar, organizar y desarrollar los diversos elementos de la red operativa y de investigación científica, de modo de alcanzar objetivos generales conforme a una doctrina destinada a definir la función de investigación científica y tecnológica, y de la ciencia en general, en el desarrollo mismo de la nación y en su posición en el mundo” (UNESCO—CASTALA 2. 4. 2.)

Hoy día se reconoce una importancia cada vez mayor en los planes destinados a promover el cambio y el desenvolvimiento económico y social, a los llamados “factores residuales”, es decir a aquéllos que no pueden identificarse con los factores tradicionales del desarrollo: capital, tierra y trabajo. Entre esos factores residuales, se destaca cada vez más la variable “Ciencia y Tecnología”, que para muchos representa la variable determinante no sólo del desarrollo económico, sino también del tipo de sociedad que se ambiciona. Paralelamente, el concepto de “Política Científica y Tecnológica” ha evolucionado hacia un reconocimiento cabal del rol esencial que la

ciencia y la tecnología juegan en el desarrollo y transformación de la sociedad. De ahí que la Política Científica y Tecnológica se considera hoy día como "el conjunto de orientaciones y medidas tendientes al manejo esclarecido y voluntarista de la variable "Ciencia y Tecnología", dentro de una clara visión de los escenarios futuros posibles y más deseables para el país." Con esto, la visión prospectiva adquiere una importancia mayor, entendida como "una actitud frente al presente, que integra futuro y pasado, una reflexión que permite imaginar futuros posibles ("futuribles") para la sociedad."

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

América Latina, y en general el Tercer Mundo, no está en capacidad de reemplazar, de inmediato, la totalidad de las tecnologías procedentes de los países avanzados, con todo y la importancia que concedamos a los esfuerzos encaminados a la creación tecnológica propia, que no son aún suficientemente significativos. Por lo tanto, por un buen tiempo más, por lo menos el llamado "sector moderno" de nuestras sociedades, tendrán inevitablemente que basarse en tecnología extranjera. Ante este hecho, la Política Científica y Tecnológica, por lo menos en esta etapa, tiene que orientarse a crear las condiciones que permitan elegir entre las técnicas disponibles las que en cada caso sean más adecuadas mientras, simultáneamente, se promueve, al mayor ritmo posible, la capacidad propia de

creación tecnológica. Pero es preciso tener presente que el traspaso eficiente y sin perjuicios de la tecnología extranjera requiere que el país recipiente haya alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discernir, discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita una adaptación adecuada. (13) La transferencia tecnológica así realizada se asemeja al proceso de innovación y permite crear las condiciones para el fortalecimiento de la capacidad propia, que es la que en definitiva rompe con la dependencia tecnológica. De lo que se trata es de evitar la “trampa” de la imitación servil e indiscriminada, que lleva a adoptar tecnologías que exigen grandes capitales, materiales costosos, eliminar mano de obra y, a la vez, incrementan la dependencia. El desarrollo científico aumenta la capacidad para discernir entre técnicas competitivas y la habilidad para negociar licencias o patentes. Parte de la Política Científica y Tecnológica es también la llamada “evaluación tecnológica” que permite “determinar anticipadamente todas las influencias causadas por la aplicación de una tecnología, para evaluar la totalidad de sus ventajas y para hacer que las tecnologías contribuyan al desarrollo de la sociedad humana. Tiene como propósito disminuir al mínimo los efectos negativos de la aplicación de la tecnología, obteniendo los mayores beneficios compatibles con dicha restricción.” (14)

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

Una de las características de los países subdesarrollados es que la Ciencia y la Tecnología se mantienen en mundos separados, por lo que uno de los objetivos de la Política Científica y Tecnológica debe ser tratar que se establezcan fluidamente las relaciones entre Ciencia y Tecnología; tratar, en particular, que el conocimiento científico se utilice en el desarrollo tecnológico y que éste a su vez, incida favorablemente en la estructura productiva de bienes y servicios. (15)

La Política Científica y Tecnológica debe también dar la adecuada importancia a las tecnologías tradicionales o autóctonas, que en ningún momento cabe desdeñar sino más bien revalorizar y perfeccionar por lo mismo que a través de ellas la sociedad reafirma sus características culturales propias. Pueden, entonces, llegar a constituir un cauce para estimular la capacidad creadora autóctona. (16) También merecen especial atención las llamadas “tecnologías intermedias” como más apropiadas a nuestro nivel de desarrollo, por cuanto toman más en cuenta nuestra relativa escasez de capital y la abundancia y menor calificación de nuestra mano de obra. Pero esto no significa que nos debamos conformar con una “tecnología inferior”. Nuestra tecnología debe mantener la capacidad competitiva en lo que se refiere a costos y calidad. La preferencia por las tecnologías propias es un modo de afirmación nacional y cultural. El desarrollo endógeno de técnicas apropiadas es el resultado de un esfuerzo educativo y cultural del cual las Universidades no pueden estar ausentes.

### **El papel de las Universidades en el desarrollo científico y tecnológico:**

En nuestros países las Universidades constituyen la columna vertebral del subsistema científico-tecnológico. En ellas se concentra la mayor parte de la actividad científica de la región. En el caso de Centroamérica, la encuesta realizada en

1971 por el ICAITI mostró que de los 171 institutos encuestados que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, el 43.3 por ciento depende directa o indirectamente de las Universidades. (17)

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

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

Para definir sus tareas, las Universidades necesitan, previamente, superar, entre otros, dos prejuicios muy difundidos en nuestras comunidades académicas. Estos suelen ser:

a) La idea de que como países subdesarrollados debemos concentrar nuestros esfuerzos en la investigación aplicada, dejando para los países avanzados la investigación básica. En otras palabras, esta afirmación encierra una invitación a consagrarnos a la tecnología, por nuestra supuesta incapacidad de hacer ciencia. Olvidan quienes sostienen este criterio que el proceso científico tecnológico entraña tres fases lógicas: investigación fundamental, investigación aplicada y desarrollo. Luego, a largo plazo, lo más esencial es la investigación básica o fundamental y lo que más puede ayudarnos a salir de la situación de dependencia. “La Universidad, escribe Luis

Scherz García, debe ser la casa de la Ciencia y no simplemente de la Tecnología. Toda tecnología flota sobre un océano de hallazgos científicos de los cuales se nutre; librada a sí misma no llega muy lejos"... "Quien sepa leer una página de Ciencia podrá leer un libro de Tecnología; quien sepa leer una página de Tecnología sabrá sólo eso". La investigación básica es la que más contribuye a dar fisonomía propia a una Universidad. Sin embargo, la investigación aplicada debe también formar parte de las preocupaciones de nuestras Universidades, principalmente las encaminadas al estudio y solución de nuestros problemas más apremiantes. (18) Ambas formas de investigación, por cierto, tienden cada vez más a fundirse, por lo mismo que se nutren recíprocamente. A la pregunta ¿Qué tipos de investigación debe hacer la Universidad? un distinguido hombre de ciencia centroamericano responde: todas, y agrega: Recordemos que la investigación básica o fundamental, muy propia de las Universidades, es un fin en sí mismo y que de ella se derivan todos los conocimientos a los que el hombre encuentra aplicación y que, además, es la que con más fuerza rompe las cadenas de la dependencia intelectual. La separación entre la investigación básica y la que lleva por fin la aplicación de algún conocimiento puede hacerse en algunos casos; pero en una Universidad esto resulta innecesario, puesto que debe ocuparse de ambas con igual intensidad, de acuerdo en la calidad de sus investigadores y los intereses de la Universidad y del país. (19)

b) El otro prejuicio se refiere a la prioridad que nuestras Universidades deberían dar a las ciencias naturales, postergando para más adelante el desenvolvimiento de las ciencias sociales. No es necesario detenerse a refutar este criterio, por cuanto el propio CSUCA, al crear el Programa Centroamericano de Ciencias Sociales declaró de alta prioridad el estudio de los aspectos sociales de nuestro desarrollo. A las Ciencias Sociales se deben, por cierto, las bases críticas y científicas que han permitido una apreciación más correcta de las causas de nuestro subdesarrollo.

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

- a) La activa participación en los organismos establecidos para formular y ejecutar las Políticas Científicas y Tecnológicas nacionales. Las Universidades deben tener participación institucional en estos organismos, sin que esto signifique que renuncien a su derecho a determinar sus propios programas de investigación. La autonomía universitaria y la libertad académica deben quedar plenamente protegidas. Pero ni la una ni la otra se oponen a la participación de la Universidad en el diseño y ejecución de una Política Científica y Tecnológica. Es más, tales políticas requieren del aporte crítico que quizás sólo las Universidades están en capacidad de ejercer.
- b) El estudio interdisciplinario de la realidad nacional, como base para la formulación del “Proyecto Nacional de Desarrollo Autónomo” y del diseño prospectivo de alternativas de civilización diferentes para nuestras sociedades.
- c) Como consecuencia de lo anterior, el análisis de las alternativas de desarrollo científico y tecnológico, teniendo como meta la superación de la dependencia científico-tecnológica actual;
- d) La promoción, en su seno, de las tareas de investigación, ligadas lo más estrechamente posible con las tareas docentes y de extensión;
- e) La coordinación de las actividades de investigación, en el seno de cada Universidad, mediante la creación de Vice-Rectorías de Investigación o de Consejos que a nivel de toda la institución promuevan y coordinen tales actividades;
- f) La coordinación, a nivel regional, de las tareas de investigación científica y tecnológica, a fin de evitar duplicaciones innecesarias y fortalecer la infraestructura científica-tecnológica de la región.
- g) La asignación de mayores recursos para las tareas de investigación, dotando a los investigadores universitarios de los

elementos que requieren para el desarrollo de sus labores;  
h) El establecimiento de las tareas de investigación como núcleo fundamental de los estudios de postgrado que ofrezcan las Universidades,

## NOTAS

1. Se anexa a este documento una bibliografía básica de trabajos de autores latinoamericanos sobre el tema.
2. Amílcar O. Herrera: "Bases para planificar la investigación científica en la Universidad Peruana" en *Cuadernos del Consejo Nacional de la Universidad Peruana*, No. 16, marzo de 1974, Lima. pp. 13 a 34.
3. Ver Theotonio Dos Santos: "Subdesarrollo y dependencia: la estructura de la dependencia" en *Dependencia y Cambio Social*, CESO, Santiago de Chile, 1970.
4. Octavio Ianni: "La Dependencia estructural" en *América Latina: Dependencia y subdesarrollo*, EDUCA, 1973. p. 132.
5. Helio Jaguaribe: *Crisis y alternativas de América Latina: reforma o revolución*, Editorial Paidós, Buenos Aires, 1972, pp. 37-38.
6. Osvaldo Sunkel: "La Universidad Latinoamericana ante el avance científico y técnico: algunas reflexiones" en *la Memoria de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. UDUAL, México, 1970, p. 99.
7. Oscar Varsavsky: *Hacia una política científica nacional*, Ediciones Periferia, Buenos Aires, 1972, pp. 9-10.
8. Darcy Ribeiro: *La Universidad Nueva. Un Proyecto*. Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, p. 16 y sigts.
- 8B. Francisco R. Sagasti; "Subdesarrollo, Ciencia y Tecnología: una apreciación del rol de la Universidad Latinoamericana" en *Desarrollo Científico-Tecnológico y Universidad*. Edgardo Boeninger y otros. Corporación de Promoción Universitaria. (CPU), Santiago de Chile, 1973, p. 141.

9. Amílcar O. Herrera. "Notas sobre la ciencia y la tecnología en el desarrollo de la sociedad latinoamericana" en *América Latina, Ciencia y Tecnología en el desarrollo de la sociedad*. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1970, p. 33.
10. *Del Plan a Plazo Medio (1977-1982)* de la UNESCO, Cap. IV. Ciencia y Tecnología, París, 1976.
11. UNESCO: *El Mundo en devenir, Reflexiones sobre el Nuevo Orden Económico Internacional*, UNESCO, París, 1976. pp. 57-58.
12. Darcy Ribeiro: *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 53.
13. Véase Memoria de la Sexta Asamblea de la UDUAL, celebrada en la Universidad Autónoma de Santo Domingo en Agosto de 1970, página 205.
14. Definición del Consejo de Tecnología Industrial del Japón.
15. Véase Informe Final del Proyecto Col 72/040. Impulso al Desarrollo de la Política Científica y Tecnológica del Programa Colombia, UNESCO-PNUP.
16. En el análisis de alternativas tecnológicas, deben considerarse todas aquellas que están disponibles, las modernas y las antiguas; deben mirarse con mucho respeto las tecnologías tradicionales existentes en nuestros países, pues ellas suelen contener valiosos elementos surgidos de repetidas pruebas y errores a través de generaciones. Marcelo Robert: "Consecuencias del avance científico-tecnológico en América Latina", en *La Universidad Latinoamericana en la década del 80. Proyecciones del desarrollo de América Latina y su incidencia en la educación superior* C.P.U. Santiago de Chile, 1975, p. 239.
17. Hasta ahora el estudio más completo que se ha llevado a cabo —sobre las actividades científicas y tecnológicas en Centroamérica es el realizado en 1971 por el Ing. Jorge Arias de Blois Director de la División de Desarrollo Científico y Tecnológico del ICAITI, y publicado en 1975 por la OEA bajo el título *Recursos destinados a actividades científicas y tecnológicas en América Central*. Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico.

gico. OEA, Washington D.C. 1975. El estudio se basó en una encuesta a 171 instituciones de la región que realizan actividades de investigación y desarrollo técnico, así como también de difusión del conocimiento técnico. La Encuesta reveló que en esas instituciones (públicas y privadas) laboraron 3.861 científicos y técnicos de los cuales 2.298 (59, por ciento) se consideraron como científicos y 1.563 (40.4, por ciento) como técnicos. La distribución por países del personal científico se mostró los siguientes porcentajes: Costa Rica 14, por ciento, de El Salvador, 27.4 por ciento; Guatemala, 21.6 por ciento; Honduras 12.5 por ciento; Nicaragua 7.6 por ciento; y Panamá 16.9 por ciento. De esas entidades 27 se encontraban en Costa Rica; 31 en El Salvador; 41 en Guatemala, 23 en Honduras; 19 en Nicaragua y 30 en Panamá. El 53.8 por ciento de las entidades pertenecía al sector público. En cuanto al sector al cual consagraban sus actividades 29.2 por ciento lo hacía al sector Agropecuario; 25.7 al de Ciencias Sociales; 17.5 por ciento al de Ciencias Exactas, Naturales e Ingeniería, 10.5 por ciento al de Ciencias Médicas y 7.0 por ciento al de Industria y Minería. Los institutos encuestados informaron de un ingreso global para el año de 1970 de 148.2 millones de pesos centroamericanos. En cuanto al tipo de actividades a la cual el personal dedicaba su tiempo, los porcentajes encontrados fueron los siguientes: Investigación y Desarrollo (I y D) 72.8 por ciento, Difusión 27.2 por ciento. Las actividades de I y D se subdividían así: Investigación básica 3.00 por ciento, Investigación aplicada 66,2 por ciento y Desarrollo 3.6 por ciento.

18. Carlos Tünnermann B.: *La Investigación en la Universidad Latinoamericana*, DESLINDE No. 75. UNAM. 1976. p. 20.
19. Rodrigo Zeledón: *Ensayos e Ideas científicas*. Editorial Costa Rica, San José, 1976, p. 127.

## ANEXO

### BIBLIOGRAFÍA BÁSICA SOBRE DESARROLLO CIENTÍFICO Y TECNOLÓGICO

- A. O. Herrera y otros: *América Latina: Ciencia y Tecnología en el desarrollo de la sociedad*, Colección Tiempo Latinoamericano, Editorial Universitaria, S.A. Santiago de Chile, 1970.
- F. Boeninger y otros: *Desarrollo Científico-Tecnológico y Universidad* Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1973.
- Oscar Varsavsky: *Hacia una política científica Nacional*, Ediciones Periferia, Buenos Aires, 1972.
- Jorge Witker V: *Universidad y dependencia científica y tecnológica en América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1976
- José Leite López: *La Ciencia y el dilema de América Latina: dependencia o liberación*. Siglo XXI, Editores, S.A. Buenos Aires, 1972.
- Helio Jaguaribe: *Ciencia y Tecnología en el contexto de América Latina*, Universidad Nacional de Tucumán, Argentina, 1971.
- Amílcar O. Herrera: *Ciencia y política en América Latina*, Siglo XXI. Editores S.A., Segunda Edición, México, 1972.
- Marcos Kaplan: *Política Científica y Ciencia Política*, Escuela Latinoamericana de Ciencia Política y Administración Pública, Santiago de Chile (sin fecha).
- Jorge Sábato: *¿Laboratorios de investigación o fábrica de tecnología?* Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1972.
- Jorge M. Katz, Carlos A. Mallimann y Leopoldo Becka: *Investigación, Tecnología y desarrollo*, Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1972.
- UNESCO: *La Política Científica en América Latina*. Estudios y documentos de política científica. Informe de la Tercera Reunión de la

Conferencia permanente de dirigentes de consejos nacionales de política científica y de investigación de los Estados Miembros de América Latina (Viña del Mar) (Santiago de Chile, 6-13 de julio de 1971).

Raúl L. Cardón: *Panorama general y tendencias principales de la política científica en América Latina*. Separata del Boletín de la Oficina Regional de Ciencia y Tecnología de la UNESCO para América Latina y el Caribe. No. 11-12 – Julio 1975/julio 1976, Montevideo.

Marcel Roche: *Descubriendo a Prometeo*, Monte Avila Editores, Caracas, 1975.

Eugenio Yunis Ahues: *Asignación de recursos y política de investigación para la ciencia y la tecnología*, Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, 1972.

Programa Regional de Desarrollo Científico y Tecnológico OEA. *Informe de la Reunión sobre las prioridades científico-tecnológicas y la planificación económica y social*. Estudios sobre el desarrollo científico y tecnológico – No. 10. Washington. D.C. 1972.

Jorge Arias: *Recursos destinados a actividades científicas y tecnológicas en América Central*, OEA, Washington, D.C. 1975.

Revista de Estudios Sociales de la Corporación de Promoción Universitaria No. 7, Diciembre 1975, Número Especial dedicado a *Transferencia de Tecnología y Desarrollo Nacional*, con artículo de E. Boeninger, Hugo Trivelli O., Jorge Fernández G., Domingo Sánchez Caro, Carlos M. Correa y otros.

UNESCO: *El Mundo en devenir - Reflexiones sobre el Nuevo Orden Económico Internacional* (Capítulo IV: Importancia del desarrollo científico, tecnológico y cultural). París, 1976.

OEA: *Ciencia, Tecnología y Desarrollo*. El consenso de Brasilia, Informe Final de la Conferencia Especializada sobre la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina. (CAC-TAL), Brasilia, Mayo de 1972.

Rodrigo Zeledón: *Ensayos e ideas Científicas*, Editorial Costa Rica, San José, 1976.

# LA INVESTIGACION EN LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

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

Sin embargo, destacados pensadores contemporáneos han negado, o puesto en duda, la necesidad o conveniencia de que la Universidad asuma esta función. También se han levantado voces que sostienen que la investigación puede menoscabar las tareas docentes y que en interés de la Universidad, y de la investigación misma, ésta debería llevarse a cabo en instituciones extrauniversitarias. Esta afirmación ha sido hecha recientemente en la misma Alemania, país donde la idea de Universidad ha descansado, por mucho tiempo, en la unión indisoluble de la docencia y la investigación (3). El Cardenal Newman, por ejemplo, consideraba que la Universidad es más que nada un lugar de enseñanza, cuyo objetivo es la disseminación y comunicación del conocimiento, más que su progreso. “Si su objeto fuera la investigación científica y filosófica, no veo por qué la Universidad haya de tener estudiantes..., investigar y enseñar son funciones distintas; constituyen también dones diversos y no suelen encontrarse comúnmente unidos en una sola persona” (4). En el mundo hispánico don José Ortega y Gasset, como es conocido, al atribuir a la Universidad la función de transformar al hombre-medio en un hombre culto, situándolo “a la altura de los tiempos”, no veía tampoco razón alguna para tratar de convertirlo en un hombre de ciencia. De ahí que don José, a sabiendas del escándalo que implicaba su afirmación, se atrevió a decir que “la ciencia, en su sentido propio, esto es, la investigación científica, no pertenece de una manera inmediata y constitutiva a las funciones primarias de la Universidad ni tiene que ver sin más ni más con ella”. Pero esta afirmación de Ortega es necesario examinarla con extremo cuidado. Lejos está del ánimo del gran pensador español menospreciar la investigación científica. Por el contrario, la exaltaba como “una de las cosas más altas que el hombre hace y produce”. De ahí que don José sostenía que la Universidad no debía, por una exigencia de autenticidad, proponérsela entre sus finalidades primarias si no estaba capacitada ni disponía de los recursos para llevarla a cabo adecuadamente. Por lo mismo, Ortega

delimitaba el concepto de Universidad stricto sensu, a la institución que enseña al estudiante medio a ser hombre culto y buen profesional. El estudiante medio no debía, entonces, perder parte de su tiempo en fingir que va a ser un científico. A este fin proponía eliminar la investigación científica del torso o mínimum de la estructura universitaria. Pero claro está que la Universidad no es sólo ese torso o mínimum. La Universidad, decía Ortega, es, además, ciencia. Y no se trata de un además cualquiera, a modo de simple añadido, sino que la Universidad tiene que ser, antes que Universidad, ciencia, desde luego que para este filósofo “la ciencia es la dignidad de la Universidad; más aún, es el alma de la Universidad, el principio mismo que la nutre de vida e impide que sea sólo un vil mecanicismo” (5).

Del magisterio orteguiano la lección más importante que cabe extraer, en cuanto a la investigación, es su apelación al viejo imperativo de autenticidad, pues dado que nuestras universidades están urgidas de fomentar la investigación, es preciso también prevenirlas de uno de sus mayores enemigos: la simulación. Nada causaría más daño a esos afanes que el engaño o el fingimiento, como cuando nos atrevemos a calificar de investigación cualquiera de sus caricaturas o cuando pretendemos, sin duda llevados por la exageración o el entusiasmo, que todo profesor universitario sea un investigador. En nuestros días, el astrofísico y profesor de la Universidad de París-Sud, Vladimir Kourganoff, en su polémica obra *La cara oculta de la Universidad*, sostiene que lo que más ha degradado la enseñanza universitaria es la fusión de las funciones universitarias y la primacía de la investigación sobre la docencia. Esto ha conducido, según él, a que tal enseñanza se encuentre en manos de “seudodocentes que son ante todo investigadores”, pero que no tienen realmente interés por enseñar. Si se desea realmente mejorar la formación de los estudiantes, que es el fin principal de la Universidad, agrega Kourganoff, es preciso disminuir un poco el “culto a la investigación” y tomar me-

didadas para que la enseñanza superior se componga de una mayoría de docentes realmente dignos de este nombre. La reestructuración de la carrera docente, procurando que la aptitud para la enseñanza sea tan importante, o más, para la promoción profesoral que las cualidades investigativas, es uno de los medios que Kourganoff propone. Las motivaciones y las cualidades para la investigación, dice, son distintas de las necesarias para la enseñanza: "Mientras que el sabio auténtico busca la alegría de descubrir, el docente auténtico busca la alegría de comprender; para sí mismo y sobre todo para los demás" (6). Pero aun con estas premisas, Kourganoff no llega a proponer la "disociación" entre la investigación y la enseñanza superior, sino una modernización de los modos de relación entre ambas actividades.

Y es que sobre el binomio docencia-investigación, desde su formulación por Guillermo de Humboldt para la organización de la Universidad de Berlín (1810), descansa la Universidad moderna. Humboldt devolvió a la Universidad tareas hasta entonces confiadas a las Academias y Sociedades científicas, señalándole como función la investigación y la formación del hombre. Sin embargo, la Universidad de nuestros días no puede, sin caer en el aislamiento estéril, asumir, como recomendaba Humboldt, sus responsabilidades científicas prescindiendo de sus obligaciones sociales. La ciencia penetra ahora todos los procesos y no puede cultivarse buscando únicamente sus efectos formativos no utilitaristas, a como pedía el neohumanismo alemán. Más, a esta corriente de pensamiento le corresponde el mérito de haber colocado la investigación científica en el corazón de las preocupaciones de la Universidad, decisión que tanto contribuyó al desarrollo de la ciencia, así como la concepción del Land Grand College de los Estados Unidos (Ley Morrill de 1862) estimuló luego poderosamente el desenvolvimiento de sus aplicaciones tecnológicas.

De todos estos antecedentes arranca la idea de la Universidad contemporánea, que en palabras de Karl Jaspers podemos definir como "una corporación con autonomía que tiene la

misión de buscar la verdad en la comunidad de investigadores y discípulos". También es, y de manera algunas veces agónica, "la sede en la cual la sociedad y el Estado permiten el florecimiento de la más clara conciencia de la época", como lo advierte el propio Jaspers (7).

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

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

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

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

Nuestro criterio es que si bien la investigación en la Universidad debe estar en simbiosis con la formación y el adiestramiento de las nuevas generaciones, no debe reducirse a un papel subalterno en relación con la docencia, mucho menos cuando se trata únicamente de la docencia de las profesiones liberales. Esto sería perjudicial para el desenvolvimiento de la ciencia misma. En la Universidad la investigación tiene dere-

cho a su lugar propio, mas en interés de ella misma y de las tareas formativas que incumben a la educación superior, debe contribuir no sólo al descubrimiento de nuevas verdades sino también a la transmisión de los métodos que permiten tales hallazgos, lo que precisamente garantiza la continuidad de la búsqueda. En la Universidad la investigación, como dice Julián Marías, es la que vivifica todas las demás funciones. Además, la investigación universitaria no se concibe sin la divulgación de sus logros, de sus procedimientos y la crítica constante de sus resultados y de sus aplicaciones. La imagen misma de la Universidad contemporánea tiene mucho que ver con sus aportes al progreso de la ciencia y a la indagación de los problemas que se dan en su contexto social, para los cuales tienen la obligación ineludible de proponer soluciones. Y esta afirmación es válida tanto para las universidades de los países avanzados como para las de los países subdesarrollados. Porque, digámoslo de una vez, no es cierto que la investigación científica sea un lujo que sólo los países desarrollados se pueden permitir. Hay un amplio campo de investigación, aun de la llamada básica o fundamental, que es accesible a las posibilidades de nuestros países. Claro que demanda una adecuada asignación de recursos; recursos que por otra parte existen pero que, desafortunadamente, se destinan con frecuencia a otros propósitos, como, por ejemplo, excesivos e inútiles gastos militares. Por lo tanto, constituye una falacia la afirmación de que por la escasez de recursos los países tienen que optar entre el cultivo de la ciencia o de la simple tecnología, limitándose a importar los frutos de la ciencia hecha en otras latitudes. "Esta última alternativa nos condenaría a una perpetua dependencia científica y técnica, y a la aceptación del subdesarrollo como una fatalidad contra la cual nada podemos hacer". Las naciones que se contentan con recibir la ciencia por correspondencia y a adoptar las tecnologías extranjeras, jamás podrán constituirse en sujetos de su propia historia. De ahí que en la médula de los esfuerzos encaminados a promover el desarrollo integral de

un país y su liberación, se encuentra el esfuerzo destinado a la investigación científica y técnica así como la formulación de una adecuada política de desarrollo científico y tecnológico.

América Latina, como región, destina tan sólo entre el 0,2 por ciento y el 0,5 por ciento del Producto Nacional Bruto (PNB) a investigación, o mejorar dicho a sus sistemas ID (Investigaciones y Desarrollo), lo que representa cerca de 200 a 300 millones de dólares al año. Países pequeños como Holanda o Suecia destinan sumas mayores a igual propósito.

En cuanto a la validez general del argumento referente al bajo ingreso de los países de la región, se puede señalar, dice Amílcar Herrera, que mientras Argentina y Venezuela dedican al ID el 0,2 por ciento de su PNB, la Unión Soviética, Japón e Israel, con ingresos per cápita del mismo orden de magnitud, destinan entre el 1,1 por ciento y el 2 por ciento. Conviene recordar, además, que China, con un ingreso per cápita inferior al de los mencionados países, invierte alrededor del 1,5 por ciento de su PNB en ciencia y tecnología (10). El 95 por ciento de la investigación científica que se realiza en el mundo se concentra en unos 30 de los países más avanzados, mientras que los restantes 100 países que representan más de 2/3 de la población mundial sólo llevan a cabo el 5 por ciento restante.

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

Buen número de los científicos sociales latinoamericanos que han especulado en el campo tan novedoso de la sociología de la ciencia, afirman que la causa más profunda y el mayor obstáculo para nuestro desenvolvimiento científico y técnico es nuestra situación de subdesarrollo y dependencia. En otras palabras, sostienen que el atraso científico no es una de las causas del subdesarrollo, sino una de sus consecuencias. Es más, aseguran que “si no se tiene en cuenta esta relación determinante entre sociedad y sistemas científicos, cualquier planificación del desarrollo de la ciencia, con miras a convertirla en un verdadero instrumento de progreso y transformación social, está condenada al fracaso” (12). “En último análisis, sostiene un informe de la OECD, la debilidad de las actividades técnico-científicas obedece fundamentalmente al subdesarrollo que mantiene estructuras económicas en las cuales la ciencia y la técnica juegan un papel secundario, más precisamente, que no demandan conocimientos científicos para la producción”. Esto quiere decir que, en definitiva, es imposible abordar el problema del atraso científico y técnico de América Latina, y por lo mismo de la investigación, sin relacionarlo con los factores esenciales que condicionan el subdesarrollo de la región y que configuran a nuestros pueblos como países periféricos con respecto a las llamadas economías centrales, con toda la constelación de consecuencias socioeconómicas, políticas, culturales y científicas que esto conlleva. Por lo tanto, corresponde insertar el esfuerzo por el mejoramiento de la investigación y la ciencia dentro de la estrategia global encaminada a superar la dependencia y el subdesarrollo. Dentro de esta línea se pronunció la Conferencia de Ministros de Educación convocada por la UNESCO en Venezuela, en 1971, cuando declaró que

es necesario "dar importancia básica a la ciencia y la tecnología en el proceso de desarrollo, lo que debe traducirse en una política científica y tecnológica claramente definida dentro de la política de los gobiernos"... "...orientada en un sentido liberador de la dependencia económica" (13).

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

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

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

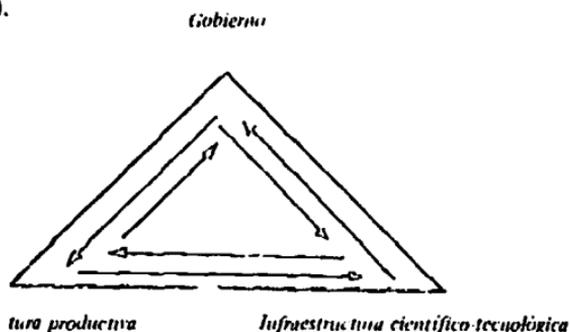
El problema del desarrollo científico-tecnológico, con el cual se encuentra íntimamente relacionado la problemática de la investigación, es, como puede verse, sumamente complejo. "Bastante más complicado, advierte Osvaldo Sunkel, que la simple creación de la carrera de investigador y de condiciones salariales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

A Jorge Sábato se debe una lúcida formulación teórica de la necesaria interrelación que debe existir entre el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-técnica,

para dar base sólida al desenvolvimiento de las ciencias y la tecnología y asegurar su efectiva contribución al desarrollo de nuestros países. Es la famosa tesis del “triángulo científico-tecnológico”, que ha sido ampliamente divulgada y que incluso, en cierta forma, acogió el llamado “Consenso de Brasilia”, que es el documento final de la “Conferencia Especializada sobre la Aplicación de la Ciencia y la Tecnología al Desarrollo de América Latina (CACTAL) celebrada en Brasilia en mayo de 1972, convocada por la OEA. En este documento se dice que “La estrategia global de desarrollo científico y tecnológico debe procurar la vinculación y coordinación continuas de las actividades pertinentes del sector gubernamental, el sector productivo, el sector financiero y el sistema científico y tecnológico...”

“La experiencia histórica demuestra que este proceso político (saber dónde y cómo innovar) constituye el resultado de la acción múltiple y coordinada de tres elementos fundamentales en el desarrollo de las sociedades contemporáneas: el gobierno, la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica. Podemos imaginar que entre estos tres elementos se establece un sistema de relaciones que se representaría por la figura geométrica de un triángulo en el cual cada uno de ellos ocuparía su vértice respectivo. El vértice infraestructura científico-tecnológica está constituido por el sistema educativo, que produce los hombres que protagonizan la investigación: científicos, tecnólogos, etc., los laboratorios, institutos, centros, plantas-pilotos, donde se hace la investigación; el sistema institucional de planificación, promoción y coordinación de la investigación (Consejos Nacionales de Investigación); los mecanismos jurídico-administrativos y los recursos económicos y financieros aplicados a su funcionamiento. El vértice estructura productiva, es en sentido general, el conjunto de los sectores productivos que proveen los bienes y servicios que demanda una determinada sociedad. El vértice gobierno, por su parte, comprende el conjunto de papeles institucionales que tienen por objeto formular políticas y movilizar recursos de y hacia

los vértices de la estructura productiva y la infraestructura científico-tecnológica, a través de los procesos legislativos y administrativos" (17). A las relaciones que se producen en el interior de cada vértice Sábato las llama intrarrelaciones; las que se producen entre los vértices las denominan interrelaciones y las que se generan entre el triángulo o uno de sus vértices con el contorno externo reciben el nombre de extrarrelaciones. "A partir de la gran revolución científico-tecnológica de la segunda mitad del siglo XIX, es imposible, asegura Sábato, imaginar un esfuerzo sostenido y constante en ciencia y tecnología, sin tener en cuenta un presupuesto básico: que la generación de una capacidad de decisión propia, en este campo, es el resultado de un proceso deliberado de interrelaciones entre el vértice gobierno, el vértice infraestructura científico-tecnológica y el vértice estructura productiva. Este proceso se establece a través del flujo de demandas, que circulan en sentido vertical (interrelaciones recíprocas entre el vértice-gobierno y los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva), y en sentido horizontal (interrelaciones recíprocas entre los vértices infraestructura científico-tecnológica y estructura productiva).



"En una sociedad, agrega Sábato, donde funciona el triángulo de relaciones, las aperturas que se realicen hacia el exterior en materia de exportación de ciencia y de tecnología original o de adopción de tecnología importada, producen be-

neficios reales a corto o largo plazo. Las sociedades que han logrado integrar el triángulo científico-tecnológico, disponen de una capacidad de creación y de respuesta frente a otros triángulos de relaciones externas a las mismas. Distinta es la situación cuando las extrarrelaciones tienen lugar entre vértices dispersos no interrelacionados entre sí y un triángulo científico-tecnológico plenamente integrado. Es éste uno de los problemas centrales que deben resolver las sociedades latinoamericanas ya que en nuestro continente se han producido desarrollos parciales de los vértices de la base del triángulo, que manifiestan una tendencia, cada vez más marcada, a vincularse independientemente con los triángulos de relaciones científico-tecnológicas de sociedades altamente desarrolladas...”. El éxodo de talentos es la típica consecuencia de la falta de interrelaciones entre los tres vértices. Los científicos e investigadores latinoamericanos, faltos de incentivos, se relacionan con una infraestructura científico-tecnológica del exterior. En América Latina no existe un sistema de relaciones como el descrito ni hay conciencia acerca de la necesidad impostergable de establecerlo. Entonces la estrategia a seguir es establecer estas relaciones en unidades limitadas que puedan servir de modelos para implantar nuevos triángulos con dimensiones más amplias. El sector gubernamental tiene que formular una política tendiente a acoplar la infraestructura científico-tecnológica al proceso productivo. Luego será preciso pensar en la integración científico-tecnológica de América Latina, diseñando un triángulo de interrelaciones que comprenda a todo el continente. La “innovación”, que tanto necesitamos, es el producto natural de un sistema de relaciones como el descrito. Superar los obstáculos que impiden establecer estas relaciones no es, por supuesto, tarea de un día, porque ellos se encuentran en la raíz misma de nuestro sistema cultural: en los valores, actitudes y creencias que orientan el comportamiento de los sujetos colocados en cada uno de los vértices del triángulo.

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

las artes es, por cierto, un fenómeno que ha merecido hondas reflexiones de parte de las mentes españolas más lúcidas. En el siglo XVIII, el Padre Feijoo escribía: “Acá ni hombres ni mujeres quieren otra geometría que la que ha menester el sastre para tomar bien la medida”. Madariaga, en nuestros días, habla de la “ausencia casi total de los españoles en la ciencia. Ni ayer ni hoy... Nos hemos pasado el siglo viviendo a expensas de Ramón y Cajal; y ahora parece que intentamos vivir a costa de Severo Ochoa”. (19). En América Latina, por décadas, hemos vivido a expensas de don Bernardo Houssay.

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

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

El modelo estructural de la Universidad latinoamericana tradicional no dejó lugar a la ciencia ni a la investigación. Construida sobre un esquema eminentemente profesionalista,

la Universidad latinoamericana clásica se preocupó más por las aplicaciones profesionales de la ciencia que por la ciencia misma, que se redujo así a posición subalterna. El modelo tampoco contempló la investigación científica como tarea de la Universidad. Ciencia e investigación estuvieron ausentes del diseño al momento que se produjo la adopción por nuestras incipientes repúblicas del patrón universitario francés o napoleónico. Este arquetipo, que con justa razón ha sido calificado en su propio país de origen como esencialmente antiuniversitario, significó la ruptura de la unidad institucional y académica de la Universidad y su sustitución por un conglomerado de escuelas profesionales, sin nexos entre sí. Pero, mientras en Francia Napoleón confió a las academias e institutos las tareas de cultivar y ampliar la ciencia, nuestros próceres olvidaron o descuidaron la Academia. La verdad es que las necesidades de ciencia y tecnología en las sociedades latinoamericanas del siglo XIX y principios del presente siglo se mantenían en un nivel muy modesto. El esquema napoleónico tenía su razón de ser en la Francia del Imperio. Como se sabe, Napoleón se propuso, a través de la Universidad de Francia, promover la unificación política y cultural de la nación francesa y proveerla de los profesionales requeridos por la administración pública y la atención de las necesidades sociales más perentorias, todo bajo la égida de un Estado fuerte y centralizado. Entre nosotros, en cambio, destruyó el concepto de Universidad, que mal que bien se había plasmado en las universidades coloniales; hizo prácticamente imposible el arraigo de la ciencia por el sobreénfasis profesional; burocratizó nuestras Casas de Estudio y las supeditó a la tutela del Estado. Las corrientes iluministas, primero, y las positivistas, después, así como la admiración exaltada por todo lo que de Francia provenía, que predominó en los cenáculos emancipadores, llevó a la República a escoger el esquema de Napoleón cuando se propuso reformar la Universidad colonial, que tampoco respondía a las nuevas circunstancias. Esta, como vimos antes, no había sido albergue

propicio para la ciencia y la investigación. Si bien hubo en nuestro período colonial destacados científicos, no fue la Universidad la sede de sus inquietudes, salvo en aquellas que se abrieron a la Ilustración. Muy poca ciencia podía salir de aquellos claustros donde casi sólo se escuchaba el rumor de silogismos, réplicas y repeticiones. La poca ciencia que existía no se cultivó ahí sino en las sociedades creadas por los sabios americanos. Estos fueron los auténticos hombres de ciencia que Alejandro de Humboldt encontró en su célebre viaje por América y que tanta admiración le causaron. “América, nos dice Arciniegas, se fue llenando de sociedades literarias, de tertulias científicas. La Universidad conservaba la bomballa, las chirimías, los atabales” (20). Al emigrar la ciencia de sus aulas la suerte de la Universidad colonial quedó sellada: la República no hizo sino certificar su defunción. Pero en vez de buscar la renovación de las augustas y antañonas Casas de Estudio siguiendo la brecha abierta por los sabios americanos, que constituía una respuesta original que quizás hubiese conducido al arraigo de la ciencia entre nosotros, se decidió por la importación de un modelo extranjero, cuyo profesionalismo ahogó los últimos vestigios de ciencia que quedaban. Fue éste el primer caso de “modernización refleja”, como diría Darcy Ribeiro, que inauguró nuestra tendencia a innovar en materia universitaria copiando modelos de países extranjeros.

Desde entonces, la reforma universitaria entre nosotros y los esfuerzos por introducir la ciencia y la investigación en nuestras universidades, tienen que proponerse, necesariamente, la superación del esquema decimonónico. La Universidad Latinoamericana clásica produjo los profesionales requeridos por las necesidades sociales más urgentes, aunque su número jamás correspondió a las verdaderas necesidades de las nuevas sociedades. El nuevo modelo desplazó al clérigo como figura central de la Universidad y lo sustituyó por el abogado, que fue el producto típico de la Universidad latinoamericana del siglo pasado y principios del actual. El abogado, formado en el Derecho

Romano y el Código Civil de Don Andrés Bello, asumió las más importantes funciones sociales y le correspondió estructurar jurídicamente a las nuevas naciones. Como bien dice George Waggoner en su estudio comparado de la educación superior de los Estados Unidos y de Latinoamérica: “Las universidades profesionalizadas del siglo XIX siguieron sirviendo a la reducida minoría de la clase dominante, perdieron el escaso interés en la investigación que existía en algunas de las universidades coloniales del siglo XVIII, y se concentraron en la tarea de la educación profesional, bajo estricta dependencia del gobierno y sumisión a él” (21).

La Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras universidades y que marca el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas, incluyó entre sus vigorosas denuncias la del atraso científico de las universidades latinoamericanas: “La ciencia, dijo el célebre Manifiesto Liminar, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en el recinto”. Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras universidades seguían siendo “los virreinos del espíritu”. Estaban, como agudamente apuntó don Valentín Letelier a fines del siglo pasado, “admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia”.

La Reforma de Córdoba, que democratizó la estructura del gobierno de nuestras universidades, recuperó para ellas su autonomía y subrayó la misión social que les incumbe cumplir, dejó prácticamente intacta la organización académica, por lo que la Universidad siguió siendo una simple “agencia correlacionadora de escuelas profesionales aisladas” y una “abstracción institucional”. Los institutos de investigaciones que se crearon no pasaron de ser “cátedras glorificadas”, pues general-

mente dependían de una cátedra a cargo de un profesor que había logrado prestigio o influencia política suficientes como para obtener que se le adscribiera un Instituto, que naturalmente debía contribuir más a acrecentar su prestigio personal que al cultivo de la ciencia. Por lo común las labores de estos institutos, pese a que eran una evolución de ciertas cátedras, no guardaban ninguna relación con la docencia y vivían como cuerpos extraños injertados en el organismo universitario, donde muchas veces las relaciones públicas hacían más por su prestigio que la labor propiamente investigativa. Y es que el trabajo científico, como bien dice Munizaga Aguirre, es el "lecho de la verdad" en que el individuo tiene que exhibirse desnudo, y ninguna condición académica formal es suficiente, sino la auténtica creación y honradez de la obra producida. No existe el título de "investigador", como tampoco existe el de "poeta" o "novelista". Se es investigador o no, como se es poeta o novelista, únicamente por la obra realizada (22). Luego, la existencia en una Universidad de Institutos de investigaciones y de "plazas" de investigador, no es por sí sola garantía de que en esa Universidad realmente se haga investigación.

En la estructura académica que Córdoba dejó intacta predominaron la cátedra y la enseñanza profesional. Por décadas en América Latina fue posible estudiar Medicina, pero no Biología; Ingeniería Civil, pero no Matemática; Farmacia, pero no Química. Además, los cuerpos docentes y discentes estaban integrados principalmente por profesores y estudiantes de dedicación parcial, cuando no tangencial o accidental, a las labores universitarias. En estas condiciones, el ambiente para el desarrollo de la investigación no existía. Esto no significa que durante toda esa época no se haya realizado alguna investigación en nuestras universidades o institutos; pero la que tuvo lugar se debió más que nada al esfuerzo de extraordinarias personalidades que tuvieron que luchar en contra de condiciones adversas y contra la ausencia casi total de interés por este tipo de actividades. Estos pioneros, cuya labor alcanzó en algunos

campos renombre mundial, merecen toda nuestra admiración y respeto por la extraordinaria labor que realizaron.

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

Las preocupaciones por una reforma académica a fondo de nuestras universidades, que surgieron en casi todos nuestros países más o menos hacia el fin de la Segunda Guerra Mundial, han cambiado el panorama universitario latinoamericano. Numerosas universidades han emprendido importantes esfuerzos encaminados a restablecer la concepción unitaria de la Universidad; superar el énfasis profesionalista; introducir

la educación general como parte de la formación de todo universitario; organizar la docencia por departamentos, llegándose incluso, en algunos países, a la abolición total de las cátedras de la estructura universitaria; crear facultades, centros e institutos encargados de impartir las disciplinas fundamentales del conocimiento (facultades de ciencias y letras, centros de estudios generales, institutos de ciencias básicas), a cuyo cargo está la docencia de estas disciplinas para toda la Universidad y su cultivo con independencia de sus aplicaciones profesionales inmediatas, etc. En forma de concomitante, se han hecho esfuerzos por aumentar el número de profesores de tiempo completo y dedicación exclusiva, reglamentar adecuadamente la carrera docente, organizar programas de mejoramiento del profesorado universitario, revisar las escalas de salarios y de las prestaciones sociales, etc. No vamos a referirnos aquí en detalle a todos los aspectos de lo que se ha dado en llamar la "Segunda Reforma" de la Universidad latinoamericana. Tan sólo nos limitaremos a los aspectos relacionados con la investigación, adelantando que existe consenso de que pese a los notables progresos logrados las reformas académicas introducidas no han tenido, al menos en lo que a la investigación se refiere, todos los efectos deseados.

Si bien las propuestas que se han formulado y las experiencias que se están llevando a cabo en cuanto a la reforma estructural de nuestras universidades, insisten en la idea de una estrecha vinculación entre la docencia y la investigación, la adopción de métodos activos de enseñanza, énfasis en el trabajo individual del estudiante, etc... aún la investigación tiene mucho camino que recorrer en nuestras universidades para lograr verdadera carta de ciudadanía. Y es que la investigación no puede crearse por decreto o por una simple resolución de un Consejo Universitario ni es posible improvisar a quienes tienen que llevarla a cabo. ¿Qué podemos entonces hacer? Porque, evidentemente, nuestras universidades no pueden desatender la investigación. Ellas representan la columna verte-

bral del sistema ID (Investigación-Desarrollo) de nuestros países, ya que en ellas se encuentran los recursos humanos altamente calificados capaces de promoverla. Además, a nuestras universidades les incumbe buena parte de la tarea de introducir a nuestro continente en la civilización científica contemporánea, lo que no puede alcanzarse sin investigación. La Universidad tiene que participar en forma sobresaliente en la creación de la infraestructura científica y tecnológica, indispensable a tales propósitos, y contribuir al estudio sistemático, racional y objetivo de los problemas que conciernen a nuestro desarrollo integral. Según Darcy Ribeiro, nuestro desafío es nada menos que “rehacer la ciencia - tanto las humanas como las “deshumanas”- creando estilos de investigación útiles a nuestras sociedades, como herramientas de aceleración evolutiva y de autosuperación”. “Tenemos que proponemos, agrega, el dominio del saber científico moderno, como el lenguaje fundamental de la civilización emergente, al cual no se puede desconocer para no marginarse culturalmente del mundo de nuestro tiempo” (23). Esto nos lleva a la tercera y última parte de nuestro ensayo, en la cual nos permitiremos exponer algunas sugerencias en cuanto a la promoción de la investigación científica en nuestras universidades.

### III

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

1. Los países en desarrollo deberían dar prioridad a la ciencia empírica antes que a la teoría. La verdad es que toda praxis exige una teoría y no hay ciencia empírica sin fundamentación teórica. La ciencia moderna es la síntesis de experiencia

y teoría. Luego, lo que cabe es fomentar la investigación teórica y sus contactos con la investigación empírica.

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

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

En verdad, la tecnología moderna no es más que ciencia aplicada: "la producción de granos se mejora seleccionando semillas con ayuda de la genética y la ecología"... "la criminalidad y otros problemas sociales no se resuelven aumentando la fuerza policial sino efectuando reformas económicas, sociales y educacionales y todas estas reformas exigen estudios económicos, sociológicos y psicológicos". Lo cierto es que, como bien dice Luis Scherz, la Universidad debe ser la casa de la ciencia y no simplemente de la tecnología. "Toda tecnología flota sobre un océano de hallazgos científicos de los cuales se nutre: librada a sí misma no llega muy lejos"... "Quien sepa leer una página de ciencia podrá leer un libro de tecnología; quien sepa leer una página de tecnología sabrá sólo éso" (25). La investigación básica es la que contribuye a dar su fisono-

mía propia a una Universidad. La creación de estudios de postgrado no puede prescindir del desarrollo de la investigación desinteresada, que por sus fecundos resultados deviene en la más interesada de las investigaciones. Se preguntaba Santiago Ramón y Cajal: "¿Habrá alguno tan menguado de sindéresis que no repare que allí donde los principios o los hechos son descubiertos brotan también por modo inmediato, las aplicaciones?". Obviamente, como en América Latina nuestras empresas llevan a cabo muy poca investigación tecnológica, resulta indicado que tal investigación se extienda también a nuestras universidades, aunque no la asuman en su totalidad. La investigación básica es la que mejor genera la actitud y la tradición científicas. Además, como ha sido señalado, el traspaso eficiente de la tecnología sólo puede efectuarse si el país receptor ha alcanzado un grado de desarrollo científico tal que sea capaz de discriminar, juzgar críticamente y ejercer una acción creativa que le permita adaptar adecuadamente la tecnología extranjera. Luego, las universidades de la región tienen una responsabilidad también en el desarrollo de la investigación aplicada.

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

4. Nuestras universidades deberían dar prioridad a la investigación y desarrollo de las ciencias naturales más que a las sociales, pues las ciencias naturales tienen más posibilidades de contribuir al avance tecnológico y, por lo mismo, al incremento de la producción. Esto condujo, en épocas recientes, a concentrar todos los esfuerzos en el mejoramiento de las ciencias básicas, hacia las cuales se canalizó casi toda la cooperación internacional, con grave descuido de las ciencias humanas y sociales. Afortunadamente, el equilibrio tiende a restablecerse. Y es que en países con tan graves como urgentes problemas sociales no puede de ningún modo descuidarse o postergarse el cultivo de las ciencias sociales. El estudio de los aspectos sociales de nuestro desarrollo debería ser, por cierto, una de las más altas prioridades de nuestras tareas de investigación. Todo graduado universitario debería tomar un buen curso en ciencias sociales y participar en un seminario de investigación que le ponga en contacto directo con la realidad de su país. Todas las ciencias del hombre deben merecer atención adecuada, pues de lo contrario se podrían propiciar serios desequilibrios en el interior de nuestras universidades. Uno de los campos donde la investigación estuvo menos desarrollada entre nosotros fue precisamente el de las ciencias sociales, donde hasta hace pocas décadas predominó una enseñanza eminentemente teórica, una “sociología de la cátedra” digamos, sin ninguna o escasa apelación a los métodos empíricos. Paradójicamente, cuando en los últimos años comenzaron a introducirse los métodos científicos de investigación, fue frecuente que la imitación de los métodos experimentales de las ciencias naturales las llevara al otro extremo: el de un empirismo exagerado, que se concentró en la investigación monográfica, de aspectos muy particulares o segmentos muy reducidos de la realidad, resultando entonces tan estéril como la simple especulación teórica, pues se perdió de vista el contexto general. Las ciencias sociales, sin embargo, en los últimos años han experimentado entre nosotros un impulso extraordinario, gracias a un grupo muy calificado de

cientistas sociales, que están ganando renombre internacional. A ellos se deben las bases críticas y científicas que han dado lugar a toda una teoría latinoamericana del atraso, la dependencia y el subdesarrollo, llamada a convertirse en soporte teórico de una nueva estrategia para nuestro desarrollo. Tal es la teoría estructural de la dependencia, elaborada por los sociólogos latinoamericanos y llamada a convertirse, según Antonio García, en "la más trascendental categoría analítica de las ciencias sociales latinoamericanas" (26). Las ciencias sociales, como se ha dicho, son las que mejor pueden garantizar el sentido genuinamente latinoamericano de nuestro desarrollo. Necesitamos, pues, de las ciencias sociales, "para ubicarnos con sentido propio y participar en forma activa e independiente en la organización del mundo futuro".

#### IV

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

1. En primer lugar, por lo que llevamos dicho, es indispensable que en cada país exista, a nivel nacional, un organismo encargado de diseñar y promover una política científica y técnica. Los países con escasos recursos son los que más lo necesitan. Sobre el particular mucho han contribuido, para crear conciencia de su necesidad, las reuniones convocadas por la Unesco de la Conferencia Permanente de Dirigentes de los Consejos Nacionales de Política Científica y de Investigación de los Países Latinoamericanos. Como se sabe, con éxito desigual, ya funcionan en nuestros países varios de estos organismos (Consejo Nacional de Ciencia y Técnica, en Argentina; COLCIENCIAS y el Fondo "Francisco José de Caldas" en Colombia; Consejo Nacional de Investigaciones en Perú; Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en México; Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica

(CONICYT) en Chile; Consejo Nacional de Pesquisas y Fondo Nacional para el Desarrollo Científico y Tecnológico, en Brasil; Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas, en Venezuela y Costa Rica; Consejo Nacional de Investigaciones, Uruguay, etc.). Cabe observar que hace una década sólo existían en América Latina dos organismos de tal naturaleza.

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

El problema de la libertad académica se plantea más frecuentemente en el campo de la investigación pura que en el de la aplicada. "Generalmente las comunidades científicas sostienen que si bien la investigación aplicada puede ser objeto de una programación, la básica o fundamental debe ser absolutamente libre de toda interferencia y no admite otra orientación que la inspiración del científico individual". Sin embargo, aun en este campo la planificación es necesaria, pero debe expresarse en políticas y prioridades de carácter muy general, dejando al investigador amplio margen de libertad para ejercer su iniciativa individual. Por otra parte, el papel de la investigación básica puede ser mejor comprendido, y por lo mismo recibir más apoyo, dentro del contexto de una política científica nacional. "Incluir la investigación pura dentro de la planificación de la ciencia no significa dar directivas sobre el tipo de investigación que debe realizarse, sino más bien, asignarle un cierto peso dentro de la adjudicación de recursos y regular el

estímulo sobre cada una de sus ramas. Ningún daño para la libertad académica puede surgir de aquí. Por el contrario, debería traer como consecuencia un reconocimiento del status del hombre de ciencia dedicado a la investigación básica libre” (27). Los esfuerzos en este campo, si no están integrados en la política nacional de desarrollo, están sujetos a serias limitaciones o terminan por depender enteramente de la ayuda extranjera.

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

La tarea de coordinación que lo hasta aquí dicho supone, no debe, sin embargo, menoscabar la autonomía científica e investigativa de nuestras universidades. Como muy bien lo dijo en una de las reuniones de la UNESCO sobre política científica el Secretario General de la Unión de Universidad de América Latina (UIUAL), Dr. Efrén del Pozo: “La autonomía que aquí es pertinente destacar es la relativa a que las universidades no deben enajenar su derecho a determinar sus propios organismos, sus programas de investigaciones, nombrar a sus investigadores y determinar sus salarios, equipos y recursos” (29).

2. A nivel de las universidades corresponde crear organismos encargados de promover y coordinar las labores de investigación que se llevan a cabo en las Facultades, Escuelas, Institutos y Departamentos. Cada Universidad debe tener su programa

de investigaciones y éste debe, a su vez, coordinarse con la política científica nacional. Al frente de estos Consejos debe estar una autoridad universitaria, con rango de Vice-Rector, encargada de velar por el estímulo a la investigación y por el cumplimiento de los programas previstos. Es conveniente, para auspiciar la deseada vinculación entre docencia e investigación, que el Vice-Rector Académico de la Universidad, de Docencia o de Estudios, como se le llama, según los países, forme parte, ex officio, del Consejo de Investigaciones. En las universidades donde los estudios de postgrado estén organizados en una Escuela de Graduados o en un Sistema, los Directores de estos organismos deben también formar parte del Consejo de Investigación, lo mismo que los Directores de la Biblioteca Central y de los Centros de Documentación e Informática.

3. La investigación debe estar ligada a las tareas docentes, como reiteradamente lo hemos dicho y en general, con todo el quehacer de la Universidad. Ella debe estar presente en toda la actividad universitaria, como su espíritu vivificante. Debe, entonces organizarse de manera se asegure su carácter irradiente. Aquí es donde surgen distintas maneras de hacerlo y serias dudas acerca de cuál sea la mejor solución. En algunas universidades ha existido, y aún persiste, la tendencia a crear institutos de investigación separados de las facultades u organismos docentes. Esta solución tiene algunas ventajas y no pocos peligros, pues puede conducir a que la labor investigativa se separe esencialmente de la docente o guarde con ella una relación puramente formal. Incluso puede llegar a transformar la investigación en una actividad adicional y no en la fibra principal del tejido universitario, amén de que puede producir una segregación entre “docentes” e “investigadores”, dicotomía que no conviene en la educación superior. Por eso, algunas universidades prefieren que la investigación tenga su sede en los mismos Departamentos, que representan el elemento estructural básico de la Universidad moderna y que debe ser el soporte, en el campo de su especialidad, de las activida-

des de docencia, investigación y extensión que la Universidad emprenda. De esta suerte se facilita la simbiosis docencia-investigación, y se logra un mayor contacto entre quienes llevan a cabo estas tareas como responsabilidad principal. Conviene, sin embargo, tener presente que la propia departamentalización tiene sus peligros, cuando se convierte en rígida compartimentalización, lo que conduce a la fragmentación y atomización de la ciencia, y a la especialización por compartimientos estancos. Como la investigación moderna se caracteriza por su enfoque interdisciplinario, la estructura departamental, que es esencialmente disciplinaria, puede representar un obstáculo a ese enfoque. De ahí la conveniencia de agrupar los departamentos en unidades más amplias (institutos, centros, escuelas o facultades) y de organizar algunas investigaciones en forma de programas que congreguen a los especialistas de distintas áreas, a fin de asegurar el enfoque interdisciplinario, único que hoy día cabe aplicar a las investigaciones. Se ha dicho, con razón, que un sistema departamental rígido puede menoscabar las tareas de investigación y la efectiva vinculación de la Universidad con su realidad, que evidentemente exige el tratamiento multidisciplinario. Si la realidad nacional debe ser una de las grandes preocupaciones de nuestras universidades, a ella sólo podemos acercarnos, dada su complejidad, en forma interdisciplinaria. La interdisciplinarietà es la forma contemporánea de ejercer el oficio universitario y las estructuras universitarias deben fomentarla. La mejor organización académica es entonces, la que permite entronizar en el quehacer universitario esta modalidad que, por lo demás, es la única que corresponde a la naturaleza de la ciencia y de la sociedad de nuestros días. La interdisciplinarietà nos permitirá también recuperar la concepción unitaria de la Universidad y del saber. De ahí que el meollo de las reformas universitarias, en lo que a organización académica concierne, radica en cómo combinar los elementos estructurales de la universidad (departamento, facultad e instituto) de manera de hacer realidad esa interdisciplinarietà.

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

No existe ni siquiera una terminología comúnmente aceptada en este campo. Algunas los llaman "estudios de postgrado"; otros, "estudios postuniversitarios"; "estudios para graduados"; "cursos de especialización"; "cursos de postgrado o de quinto nivel"; dice la Unesco; de "cuarto nivel" los llama Darcy Ribeiro, etc. Tampoco existe una definición generalmente aceptada de los mismos. Nosotros suscribimos el siguiente concepto: "la educación de postgrado consiste en estudios avanzados diseñados para ser cursados por profesionales que poseen previamente un título de educación superior (licenciatura o equivalente). Dichos estudios tienen como finalidad la formación y desarrollo de recursos humanos de alto nivel, bien sea para el sector académico (es decir para la investigación y la docencia superior: maestría y doctorado) o para el mejoramiento profesional (o sea la especialización y actualización)" (30).

Por medio de los estudios de postgrado es que se forma o se debería formar, el personal académico de las universidades, tanto docente como de investigación. De ahí su enorme importancia. También constituyen un campo promisorio para la

estructuración de programas de cooperación regional inter-universitaria, sobre lo cual ya existen algunas experiencias en Centroamérica, por conducto de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA), y en otras regiones de América Latina.

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

En el campo de la convalidación internacional de los títulos y diplomas universitarios se ha dado recientemente un paso muy significativo con la firma por 17 países de América Latina, en julio de 1974, del "Convenio Regional de Convalidación de Estudios, Diplomas y Títulos de Educación Superior en América Latina y el Caribe", elaborado por la UNESCO. Este convenio, que deliberadamente no utiliza la palabra "equivalencia", está inspirado en las nuevas tendencias que en el campo del reconocimiento internacional de estudios se están

imponiendo en cuanto a que el reconocimiento debe hacerse por niveles o etapas completas de educación, cualesquiera sean las asignaturas que los integran, y tomando en cuenta las experiencias adquiridas por la persona durante su vida. En el reconocimiento de estudios parciales se adoptan criterios amplios, basados más bien en el nivel de formación alcanzado que en el contenido de los programas cursados, teniendo en cuenta el carácter interdisciplinario de la educación superior. Se está así pasando, como se ha dicho “de la equivalencia de títulos a la valoración del hombre”.

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

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

antes se mencionó.

6. Para que la investigación arraigue en nuestras universidades se necesitan recursos y, generalmente, de una magnitud mayor que la que suele pensarse. La investigación es una actividad cara. Esto deben tenerlo presente los gobiernos, autoridades universitarias, profesores y estudiantes. Nuestros países podrían destinar más recursos a la investigación científica si le otorgaran la prioridad que le corresponde. Esta es una de las tareas que deben acometer los organismos de política científica. No pueden nuestros programas de investigación depender únicamente, o en forma principal, de la ayuda externa. Los que así se establecen corren el riesgo de no arraigar o de responder a prioridades que no son las nuestras. Claro que la cooperación internacional, principalmente de especialistas, es valiosa; pero a condición de que se la sepa utilizar y se eviten sus posibles efectos disfuncionales. Uno de ellos podría darse si la cooperación se concentra en forma exagerada en un sólo campo o instituto, dando lugar a que dentro de la Universidad se forme un verdadero enclave académico, es decir, un departamento o programa que alcanza un nivel de desarrollo que no guarda relación con la situación académica general de la institución, llegando así a constituirse, hasta cierto punto, en un cuerpo extraño a la misma. El efecto disfuncional estaría en que un desarrollo de tal naturaleza podría ser fuente de graves conflictos. Además, todo convenio de colaboración con una institución extranjera para organizar un programa de investigaciones debería contemplar, como condición *sine qua non*, que el proyecto encaje en el programa de investigaciones de la Universidad; que su prioridad se determine por las necesidades nacionales y no por el interés de la institución extranjera; que participe en la investigación personal nacional para que se gane un adiestramiento valioso para el país, y que los resultados de la investigación se publiquen e incorporen al patrimonio nacional. Esto último para evitar convenios que no conducen

más que a una minería académica, como cuando la investigación sólo sirve para recopilar datos (materia prima) que luego son procesados y utilizados en el país extranjero, ni más ni menos que como sucede en las llamadas "industrias extractivas".

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

## V

El progreso de los pueblos se cifra, cada vez más, a su adelanto científico y tecnológico. La sociedad contemporánea está cada vez más impregnada de ciencia. América Latina necesita ingresar resueltamente en la civilización científica. Para elaborar nuestro propio proyecto histórico, debemos incrementar la investigación y ponerla al servicio de nuestro desarrollo, convencidos de que la ciencia, como decía Goethe, significa "un perpetuo esfuerzo por llegar y una llegada continua". El camino está sembrado de obstáculos; a nuestras universidades les corresponde una gran parte de la responsabilidad en los esfuerzos destinados a removerlos. Valgan aquí nuevamente las palabras que hace más de medio siglo pronunció el Maestro don Justo Sierra en el acto solemne de reapertura de la Universidad Nacional de México (1910): "La ciencia avanza, proyectando hacia adelante su luz, que es el método, como una teoría inmaculada de verdades que va en busca de la verdad; debemos y queremos tomar nuestro lugar en esa divina proce-sión de antorchas..."

## NOTAS

1. Bernardo A. Houssay: *La Libertad Académica y la Investigación Científica en América Latina*. Tipografía Ungo, San Salvador, 1959, p. 7.
2. Alejandro Lipschutz: *La Función de la Universidad*. Editorial Nascimento, Santiago de Chile, 1955, p. 28.
3. "Tenemos... que contar con que la investigación moderna en gran escala tiene que ser separada y liberada de una conexión inmediata con las universidades... la organización del trabajo de investigación es tan compleja, tan densa y tan poco elástica, que para su funcionamiento, debe en la práctica separársela de la enseñanza" Hans Paul Bahrdt: "La organización moderna de la investigación. La Universidad Moderna" en *La Universidad: ensayos de autocrítica*. Editorial SUR - Buenos Aires, 1966, p. 20.
4. Las ideas del Cardenal Newman estaban referidas a la erección de una Universidad Católica en Dublín, para lo cual recibió en 1852 la comisión de preparar un proyecto. Sus conceptos responden a las tradiciones universitarias inglesas, principalmente en su expresión oxfordiana. Newman perteneció al Trinity College de la Universidad de Oxford por cerca de treinta años hasta su conversión al catolicismo. Ver Cardenal Newman: *Naturaleza y Fin de la Educación Universitaria*, Madrid, EPESA, p. 33.
5. José Ortega y Gasset: *Misión de la Universidad*. Revista de Occidente, Madrid, 3ra. edición 1960, pp. 36-37-59 y 63.
6. V. Kourganoff: *La cara oculta de la Universidad*. Ediciones Siglo Veinte, Buenos Aires, 1973, p. 51.
7. Karl Jaspers: "La idea de la Universidad" en *La Idea de la Universidad en Alemania*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires, 1959, pp. 210 y 211.
8. José Mata Gavidia: "*Docencia en forma de investigación*" Editorial Universitaria. Guatemala, 1967, p. 20.
9. David Stitckin B.: "Objetivos de la educación superior". Seminario sobre técnicas de planeamiento y diseño de edificios en educación superior. CONESCAL, 1973.

10. Amílcar O. Herrera: "Bases para planificar la investigación científica en la universidad peruana", en Cuadernos del CONUP No. 16, marzo, 1974, Lima, Perú, p. 15.
11. Risieri Frondizi: *La Universidad en un mundo de tensiones*. Editorial PAIDOS - Buenos Aires, 1971, p. 139.
12. Amílcar O. Herrera: Ob. Cit., p. 13.
13. Ver "Informe final. Conferencia de Ministros de Educación y de Ministros encargados del fomento de la Ciencia y la Tecnología en relación con el desarrollo de América Latina y el Caribe convocada en cooperación con la CEPAL y la OEA". Venezuela 6'al 15 de diciembre de 1971. UNESCO. ED/MD/22. París 1972. Recomendación No. 29, p. 61.
14. Osvaldo Sunkel: "La Universidad Latinoamericana ante el avance científico y técnico: algunas reflexiones" en *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario*. UDUAL, México, 1970, p. 99. En la década de 1961 a 1970 más de 61.000 profesionales latinoamericanos fueron admitidos en los Estados Unidos en calidad de inmigrantes, según cifras del Departamento de Justicia de aquel país.
15. Ibid. p. 97.
16. Ibid, p. 99.
17. Jorge Sábato y Natalio Botana: "La ciencia y la tecnología en el desarrollo de América Latina" en *América Latina: Ciencia y Tecnología en el desarrollo de la sociedad* (Varios autores). Editorial Universitaria S.A., Santiago, 1970, pp. 59 a 76.
18. Helio Jaguaribe: *Ciencia y Tecnología en el Contexto Sociopolítico de América Latina*. Universidad Nacional de Tucumán, 1971, p. 22 y ss.
19. Citado por Marcel Roche en "La Ciencia entre nosotros" en "Papeles". Revista del Ateneo de Caracas, p. 14 a 25.
20. Germán Arciniegas: *El Estudiante de la Mesa Redonda*. E.D.H.A.S.A Tercera Edición, Buenos Aires, 1959, p. 121.

21. George Waggoner: "La educación superior en Estados Unidos y en Latinoamérica" en *Revista de la Educación Superior*. ANUIES. Vol. III, No. 3, 1974, p. 8.
22. Roberto Munizaga Aguirre: *Libertad de Cátedra y libertad de investigación*. Facultad de Filosofía y Educación. Universidad de Chile. 1964, p. 46.
23. Darcy Ribeiro: *La Universidad Nueva – Un Proyecto*. Editorial Ciencia Nueva. Buenos Aires, 1973, pp. 49 y 60.
24. Véase Mario Bunge: *Teoría y realidad*. Editorial Ariel, Barcelona, 1972, pp. 283-301. Esta sección sigue de cerca los planteamientos de este autor.
25. Luis Scherz: "El papel de la Universidad en América Latina: ser y deber ser" en *Identidad y Realización de la Universidad*. FUCAC, 1972, p. 74.
26. Antonio García: "Hacia una teoría latinoamericana de las Ciencias Sociales del Desarrollo" en *América Latina: Dependencia y Subdesarrollo*, EDUCA, San José, 1973, p. 684.
27. Documento UNESCO/MINESLA/3, p. 14.
28. Documento UNESCO/MINESLA/3.
29. UNESCO: "La política científica en América Latina –2" No. 29, p. 219.
30. Víctor Morales Sánchez: "Notas para la educación de postgrado en Venezuela" en la Revista "Universitas 2000" No. 5, p. 5.

**EL NUEVO CONCEPTO DE EXTENSION  
UNIVERSITARIA Y DIFUSION  
CULTURAL Y SU RELACION CON  
LAS POLITICAS DE DESARROLLO  
CULTURAL EN AMERICA LATINA**

La preocupación de las universidades latinoamericanas por extender su acción más allá de sus linderos académicos arranca de la Reforma de Córdoba de 1918. Ni la universidad colonial ni la que surgió al inicio de la época republicana, se plantearon como tarea propia la labor de extramuros. La colonial, por lo mismo que no se sentía obligada para con su colectividad sino tan sólo con un sector o segmento muy reducido de ella, precisamente el que ejercía el dominio de la sociedad: la Corona, la Iglesia y las clases superiores de peninsulares y criollos. La Universidad colonial hispánica, como sabemos, fue una universidad de corte señorial y clasista, creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, que consistía, como bien lo ha señalado Severo Martínez Peláez, en proyectar la cultura “a través de mecanismos muy diferentes, en proporciones muy desiguales, sobre las distintas clases y capas generadas por la dominación...” de suerte que “cada uno de esos sectores recibiera los elementos de cultura

española que convenía a su dominación y al tipo de productividad que de ellos se esperaba para provecho de la Corona y de los criollos. Nunca más que eso” (1). Para ingresar a las universidades coloniales era menester probar la “legitimidad y pureza de sangre”; para graduarse debía presentarse una información de *vita et moribus* y cumplir un ceremonial tan pomposo, como caro. De ahí que, salvo excepciones, “ser rico e hidalgo eran condiciones necesarias para vestir capelo y usar borla”. El grado de doctor, como señala Ramón E. Salazar, “antes que un título científico, era un blasón nobiliario que venía a aumentar el lustre de la persona que lo tenía y que por necesidad debía ser de ilustre prosapia” (2). Por vía de excepción fueron admitidos en sus aulas los hijos de los caciques e indígenas principales, en cuanto se les consideraba vinculados a la clase dominante o colaboraban con ésta. A ellos, en realidad, se referían las reales cédulas cuando declaraban que “los indios, como vasallos libres de Su Majestad, pueden y deben ser admitidos a grados”.

El advenimiento de la República no implicó, como sabemos, la modificación de las estructuras sociales de la colonia, que permanecieron prácticamente intocadas, salvo la sustitución de las autoridades peninsulares por los criollos. Más que reordenar la sociedad, la Independencia le proporcionó una nueva dirección y dio paso a la formación de repúblicas agroexportadoras. Tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la universidad, que tuvo lugar inmediatamente después de la Independencia, la República no encontró mejor cosa que hacer con la universidad colonial que sustituirla por un esquema importado, el de la universidad francesa, tan a tono con el momento que se vivía de asombro ante todo lo que de Francia provenía. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades. La universidad francesa, a su vez, acababa de experimentar profundos cambios, bajo la dirección de Napoleón y al influjo de los ideales educativos politécnicos que éste

propició. El énfasis profesionalista, la desarticulación de la enseñanza y la sustitución de la universidad por un conglomerado de escuelas profesionales, fueron los rasgos fundamentales de este modelo, así como la separación de la investigación científica, que deja de ser tarea universitaria y pasa a otras instituciones (Academias e Institutos). Centrada su preocupación principal en la preparación de profesionales, la ciencia y la cultura pasaron a un segundo plano y dejaron de ser la razón misma del quehacer universitario. La universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico consagró sus energías al adiestramiento de los profesionales requeridos por las necesidades sociales más perentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas... Pero la ciencia y la cultura no fueron cultivadas en ella sino en función de sus aplicaciones profesionales. Tampoco se plantearon el problema de su extensión más allá de los reducidos límites de sus aulas. Toda su vida cultural se redujo a la celebración esporádica de actos culturales o veladas literarias y a la publicación, bajo sus auspicios, de algunas obras.

No sería justo, sin embargo, omitir la mención de algunos proyectos, promovidos en el siglo pasado al influjo de las ideas ilustradas y encaminados a establecer una educación más democrática. Dentro de esa línea estarían el "Plan de educación popular" del propio Bolívar y los esfuerzos realizados sin éxito, por Simón Rodríguez en Bolivia para aplicarlo. De acuerdo con este esquema, la antigua universidad colonial debía ser sustituida por un "Instituto Nacional" encargado de realizar el ideal liberal del estado docente, y en cada provincia debía establecerse una Sociedad Literaria, que actuaría como sucursal del Instituto. Tomás Frías va más allá y dispone que la universidad, siguiendo el modelo francés, asuma la dirección de todo el sistema educativo. Pero en la práctica poco es lo que se logra: la universidad sigue siendo señorial, frecuentada exclusivamente por los hijos de las clases dominantes y controlada por abogados y clérigos.

El esquema francés, con inteligentes adaptaciones al medio, inspiró también años después, a don Andrés Bello cuando le correspondió redactar la Ley orgánica de la Universidad de Chile, llamada a sustituir a la antigua Universidad colonial de San Felipe. En el acto inaugural de la nueva Universidad (17 de septiembre de 1843) don Andrés Bello, que fue también su primer Rector, pronunció un célebre discurso que resume lo que por mucho tiempo fue la filosofía de la Universidad de Chile y, por extensión, podríamos decir también de las Universidades latinoamericanas. La Universidad debía ser, según Bello, expresión fiel de la vida de la nación, cuyo desarrollo espiritual, educativo y cultural debía promover y presidir. Rasgo esencial de la nueva institución debe ser la libertad, pues ella “es el estímulo que da vigor sano y actividad fecunda a las instituciones sociales”

La Universidad, agrega Bello, “No sería digna de ocupar un lugar en nuestras instituciones sociales si (como murmuran algunos ecos oscuros de declamaciones antiguas) el cultivo de las ciencias y de las letras pudiese mirarse como peligro bajo un punto de vista moral, o bajo un punto de vista político”. Bello, concibe a la Universidad como “un cuerpo eminentemente expansivo y propagador”, que debía tener a su cargo la supervisión de toda la educación nacional y procurar su extensión y mejoramiento: “Yo, decía, ciertamente soy de los que miran la instrucción general, la educación del pueblo, como uno de los objetos más importantes y privilegiados a que pueda dirigir su atención el gobierno, como una necesidad primera y urgente; como la base de todo sólido progreso; como el cimiento indispensable de las instituciones republicanas. Pero, por eso mismo, creo necesario y urgente el fomento de la enseñanza literaria y científica. En ninguna parte ha podido generalizarse la instrucción elemental que reclaman las clases laboriosas. La gran mayoría del género humano, sino donde han florecido de antemano las ciencias y letras”... “La instrucción literaria y científica es la fuente de donde la instrucción ele-

mental se nutre y se vivifica; a la manera que en una sociedad bien organizada la riqueza de la clase más favorecida de la fortuna es el manantial de donde deriva la subsistencia de las clases trabajadoras, el bienestar del pueblo". Las ideas de don Andrés Bello, según Luis Galdames, traslucían el espíritu aristocrático y paternalista que entonces predominaba en la clase superior, en cuanto a la posesión y distribución del saber. Y agrega Galdames: "Estos puntos de vista del primer Rector de la Universidad de Chile, muy celebrados en casi todos los círculos, no lo fueron tanto en alguno donde un profesor de 26 años, —que tenía por el maestro una admiración no exenta de reservas— actuaba ya con arrestos de líder. José Victorino Lastarria, el mayor de los publicistas chilenos, no coincidió con las opiniones de Bello, ni en cuanto a la indispensable prioridad universitaria sobre la escuela popular, ni menos aún en aquéllo de que la fuente de la subsistencia y bienestar de las muchedumbres laboriosas fuese la riqueza acumulada en unas pocas manos; tal vez lo contrario era más cierto: el trabajo de la masa como origen de las grandes fortunas; y las grandes fortunas como en contraste con la aguda miseria" (3).

El éxito que el esquema propuesto por Bello tuvo en Chile, se debió, según Hamis--Albert Steger a que la "universidad de abogados" de don Andrés era una universidad "urbana y adecuada 'al siglo', en su condicionalidad social".

El nuevo esquema desplazó al clérigo como figura central de la universidad latinoamericana, sustituyéndolo por el abogado, formado principalmente a través del Derecho Romano y del Código Civil que el propio don Andrés Bello redactó para Chile. El abogado, que asumió las más importantes funciones sociales y a quien correspondió estructurar las nacientes repúblicas, fue el producto típico de la universidad latinoamericana del siglo XIX. La universidad colonial preparaba a los servidores de la Iglesia y de la Corona; la republicana debía dar "idoneidad" a los funcionarios del Estado. "No hay que ol-

vidar, nos advierte José Medina Echavarría, que la estructura social de América Latina permaneció casi intacta desde la Independencia hasta las primeras décadas de este siglo. Y que sólo a partir de los ramalazos de la primera Guerra Mundial, empiezan a mostrarse conatos de variación estructural, que sólo en la actualidad toman la forma de un estado de transformación profunda. La historia de la Universidad latinoamericana tendría que hacerse, paso a paso, a lo largo de esa línea esquemática fundamental. Sin grandes variaciones durante un siglo, entra a toda prisa en las últimas décadas en un período acucioso de reforma permanente. Esa es su situación actual" (4).

El primer cuestionamiento serio de la Universidad latinoamericana tradicional tuvo lugar en 1918, año que tiene especial significación para el Continente, pues señala, según algunos sociólogos, el momento del ingreso de América Latina en el siglo XX.

Las universidades latinoamericanas, como fiel reflejo de las estructuras sociales que la Independencia no logró modificar, seguían siendo los "vireinatos del espíritu" y conservaban en esencia, su carácter de academias señoriales. Hasta entonces, Universidad y sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad.

El Movimiento de Córdoba, fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna y una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. "Se trataba, apunta Hanns-Albert Steger, de redefinir la relación entre la sociedad y la Universidad bajo la presión del surgimiento incipiente de sociedades nacionales, dentro de estructuras estatales que ya estaban dadas jurídicamente" (5).

La importancia del Movimiento de reforma iniciado en Córdoba es tal que varios estudiosos de la problemática universitaria latinoamericana sostienen que ésta no puede ser entendida, en su verdadera naturaleza y complejidad, sin un análisis de lo que significa la Reforma de Córdoba, que en su momento representó, como bien lo dice Darcy Ribeiro, la “principal fuerza renovadora” de nuestras universidades. Con ella entroncan, por cierto, de un modo u otro, todos los esfuerzos de reforma universitaria que buscan la transformación de nuestras Casas de Estudio por la vía de originalidad latinoamericana que Córdoba inauguró.

El Movimiento, que no se dio por generación espontánea sino como respuesta a una nueva situación social, no puede ser examinado únicamente desde su ángulo académico—universitario, por importantes que sean los cambios que en este campo propició. Necesariamente, es preciso considerarlo dentro del contexto socioeconómico y político que lo originó.

“Quien pretenda reducir la Reforma Universitaria al mero ámbito de la Universidad, nos advierte Luis Alberto Sánchez, cometería un grueso error”. Ella rebasa el hecho pedagógico y adquiere contornos de singular importancia para la evolución social de nuestros países. Esta es, según Augusto Salazar Bondy, la perspectiva correcta para juzgar el movimiento de la reforma universitaria latinoamericana, desde la época de Córdoba: “Lo primero que hay que tener presente es que ella respondió a un proceso muy amplio e intenso de agitación social. Cambios en la correlación internacional de las fuerzas político-económicas, derivadas de la guerra y cambios internos, vinculados con la expansión del capitalismo en Latinoamérica y la emergencia de una clase media que había aumentado considerablemente su número y su participación activa en el proceso social, así como una notoria inquietud en el proletariado que ya se hacía sentir en los principales centros urbanos, determinaron la presencia de un clima propicio a las más hondas transformaciones” (6).

La clase media emergente fue, en realidad, la protagonista del Movimiento, en su afán por lograr acceso a la universidad, hasta entonces controlada por la vieja oligarquía terrateniente y el clero. La universidad aparecía, a los ojos de la nueva clase, como el canal capaz de permitir su ascenso político y social. De ahí que el Movimiento propugnara por derribar los muros anacrónicos que hacían de la universidad un coto cerrado de las clases superiores.

“Por la libertad dentro del aula y la democracia fuera de ella”, fue una de las divisas consignadas en los primeros documentos del Movimiento reformista que señala, desde sus orígenes, la estrecha vinculación entre sus reclamos académicos y la problemática política y social. En realidad, como lo hemos visto, el propósito de reformar la enseñanza universitaria no pudo sustraerse a los fenómenos suscitados por los cambios que se estaban produciendo en el seno de las sociedades latinoamericanas. De esta manera, como bien apunta Jorge Mario García Laguardia, “al interés propiamente académico por la renovación universitaria se unía la preocupación política por la modernización de la sociedad, en busca de la ampliación de la democracia y la participación de los estudiantes en la vida nacional, que quedará desde entonces como una constante de la región” (7). Un proceso de modernización refleja y de actualización histórica se había iniciado, producto de la expansión del capitalismo mundial y sus repercusiones en nuestras sociedades dependientes.

El programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales, que aparecen ya insinuados en el propio Manifiesto Liminar de 1918. La más temprana formulación del programa, la hizo el “Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios”, que en julio de 1918 congregó en Córdoba a representantes de las universidades argentinas. El Congreso sancionó un “Proyecto de Ley Universitaria” y un “Proyecto de bases estatutarias”, que contienen los principios sobre los

cuales debía organizarse la "Nueva Universidad". Comienzan por expresar que la Universidad se compondrá "de los profesores de toda categoría, los diplomados inscritos y los estudiantes", enunciando así la concepción tripartita de los elementos que integran la comunidad universitaria y que será uno de los postulados de la Reforma frente a la antigua preponderancia profesoral. Esta comunidad se gobernará mediante autoridades electas por ella misma, con participación de todos los elementos que la integran. Se proclaman, además, el derecho de los estudiantes a designar representantes ante los organismos directivos de la Universidad; la asistencia y la docencia libres; la periodicidad de la cátedra; la publicidad de los actos universitarios; la *extensión universitaria*; la asistencia social a los estudiantes; el sistema diferencial para la organización de las universidades y la *misión social de la Universidad y su participación en el estudio de los problemas nacionales*.

A más de medio siglo de su primera formulación, podemos ahora enumerar los principales puntos comprendidos en el programa reformista, tal como se fueron perfilando y decantando a través de los largos años de la lucha renovadora. Guiándonos por las enumeraciones que de los postulados reformistas han ensayado ya otros autores, podemos enlistarlos de la manera siguiente:

1. Autonomía universitaria, en sus aspectos político, docente; administrativo y económico; autarquía financiera.
2. Elección de los cuerpos directivos y de las autoridades de la Universidad por la propia comunidad universitaria y participación de sus elementos constitutivos, profesores, estudiantes y graduados, en la composición de sus organismos de gobierno.
3. Concursos de oposición para la selección del profesorado y periodicidad de las cátedras.
4. Docencia libre.
5. Asistencia libre.

6. Gratuidad de la enseñanza.
7. Reorganización académica. Creación de nuevas escuelas y modernización de los métodos de enseñanza. Docencia activa. Mejoramiento de la formación cultural de los profesionales.
8. Asistencia social a los estudiantes. Democratización del ingreso a la Universidad.
9. Vinculación con el sistema educativo nacional.
10. *Extensión Universitaria. Fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales.*
11. Unidad latinoamericana, lucha contra las dictaduras y el imperialismo.

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

La “Misión social” de la Universidad constituía el remate programático de la Reforma. De esta manera, el Movimiento agregó al tríptico misional clásico de la Universidad, un nuevo y prometedor cometido, capaz de vincularla más estrechamen-

te con la sociedad y sus problemas, de volcarla hacia su pueblo, haciéndolo partícipe de su mensaje, transformándose en su conciencia cívica y social. Acorde con esta aspiración, la Reforma incorporó la Extensión Universitaria y la Difusión Cultural entre las tareas normales de la Universidad latinoamericana y propugnó por hacer de ella el centro por excelencia para el estudio objetivo de los grandes problemas nacionales. Puntos de este programa fueron las "Universidades Populares" (8), las actividades culturales de extramuros, las Escuelas de temporada, la colaboración obrero-estudiantil, etc. Toda la gama de actividades que generó el ejercicio de la misión social, que incluso se tradujo en determinados momentos en una mayor concientización y politización de los cuadros estudiantiles, contribuyeron a definir el perfil de la Universidad latinoamericana, al asumir ésta, o sus elementos componentes, tareas que no se proponen o que permanecen inéditas para las universidades de otras regiones del mundo.

## II

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

En el Manifiesto liminar los estudiantes denunciaron el "alejamiento olímpico" de la universidad, su total despreocupación por los problemas nacionales y su inmovilidad senil,

por lo mismo que era fiel reflejo de una sociedad decadente. "Vincular la Universidad al pueblo" fue así uno de los postulados de la Reforma, que debía inspirar la tarea llamada de extramuros o de extensión universitaria. "En lo íntimo de la 'extensión universitaria', costeadada desde 1918 por el movimiento de la Reforma Universitaria, estaba, dice uno de sus principales ideólogos, Gabriel del Mazo, el problema del derecho de todos a la educación integral". Se pensaba, que mediante este tipo de tareas el estudiante tendría la oportunidad no sólo de familiarizarse con los problemas de su medio y de entrar en contacto con su pueblo, sino también la de devolver a éste en servicios parte del beneficio que significa pertenecer a una minoría privilegiada que tenía acceso a una educación superior, en última instancia pagada por el esfuerzo de toda la comunidad. De la convicción de que la educación superior pública, financiada por el pueblo, debía revertir a él mediante las tareas de extensión llevadas a cabo por los estudiantes, surgieron toda una serie de programas que tenían lugar en las fábricas, talleres y sedes sindicales, y cuya concreción más completa fueron las llamadas "universidades populares", inspiradas en las universidades populares que se crearon a fines del siglo XIX en varios países europeos (Bélgica y Francia). Según Roberto Díaz Castillo, "los ideólogos de la reforma, apoyados en la realidad circundante, encarnaron en ellas su concepción teórico-práctica de la extensión" (9). En las universidades populares, cuyo personal docente estaba integrado fundamentalmente por estudiantes, debían confraternizar estudiantes y obreros. De paso, cabe señalar que Haya de la Torre ha dicho que el APRA peruano surgió precisamente de ese contacto obrero-estudiantil, que tuvo lugar en las "Universidades populares González-Prada", creadas por el reformismo peruano. De ahí que varios autores, entre ellos Hanns-Albert Steger y Alberto Methol Ferré afirmen que la más caracterizada expresión política del Movimiento reformista fue la "Alianza Popular Revolucionaria Americana" (APRA), de Haya de la Torre, que en su época y

por algunas décadas, representó la vanguardia del pensamiento político latinoamericano y de la postura antiimperialista (10).

Gabriel del Mazo sostiene que el afán de proyectar la labor universitaria en el seno de la colectividad, que fue uno de los enunciados básicos del Movimiento, dio origen a una nueva función para la Universidad latinoamericana, la función social, esto es, el propósito de poner el saber universitario al servicio de la sociedad y de hacer de sus problemas tema fundamental de sus preocupaciones. Precisamente, esta nueva función, que va más allá de las funciones clásicas atribuidas a la universidad, la función profesional, la investigativa y la cultural, representa para varios teóricos de la Universidad latinoamericana, la que más contribuye a tipificarla y a distinguirla, en cierto modo, de sus congéneres de otras regiones del mundo. Tal es, por ejemplo la opinión, entre otros, del propio del Mazo, de Luis Alberto Sánchez y de Aníbal Bascuñán Valdés. Este último sostiene que esta "misión social" es la que permite una definición teleológica o finalista propia de la Universidad latinoamericana (11). Sin embargo, si nos atenemos a los hechos, quizás sería más apropiado decir que desde Córdoba la Universidad latinoamericana muestra entre sus peculiaridades una marcada "vocación social", por su propósito de vincularse más estrechamente con la sociedad y sus problemas, de volcarse hacia su pueblo para hacerlo partícipe de su quehacer y compartir sus angustias y esperanzas. Esta pregonada "vocación social" no se ha traducido siempre en programas concretos que la hagan realidad, por lo que muchas veces, se ha quedado en el terreno de la simple retórica universitaria, a la que somos tan proclives, o de los meros enunciados de buenos propósitos. Pero, es indudable que aunque sea como vocación, por cierto no siempre institucional sino sólo de uno o algo de sus estamentos, vale como una de sus características definitorias.

En 1949, Luis Alberto Sánchez, con motivo de la celebración del Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas, convocado por la Universidad de San Carlos de Guatemala

y que dio origen a la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL), publicó una obra muy difundida (“La Universidad Latinoamericana”) en la cual examinó la legislación universitaria entonces vigente y analizó hasta qué punto éstas habían consagrado los principios reformistas. Salvo en los países entonces dominados por regímenes militares, los postulados de Córdoba habían triunfado, en mayor o menor grado, a todo lo ancho y lo largo del continente. Al examinar las declaraciones de fines y objetivos de las universidades incorporados en las leyes o estatutos orgánicos, Sánchez encontró que casi todas ellas incluían, a la par de las funciones docente e investigativa, la de extensión o difusión del conocimiento y la cultura, y agregaban una nueva función, la *social* o de servicio al pueblo. De ahí que Luis Alberto Sánchez señale en su obra que “en América Latina aparece con más nitidez que en Europa y en los Estados Unidos, esta otra función adicional: poner el saber al servicio de la colectividad, es decir, una tarea eminentemente social” (12).

Ese mismo Primer Congreso aprobó una serie de resoluciones relacionadas con el concepto de universidad en América Latina, la acción social de la universidad y la extensión cultural universitaria. En cuanto al concepto de universidad, es interesante observar que el Congreso señaló como funciones claves de ésta las de “conservar y crear, defender y difundir la cultura” y la de “estudiar y revelar la realidad y los estados de conciencia nacionales, con una finalidad así teórica como práctica, de orientación del pensamiento colectivo y de servicio social, contribuyendo a desarrollar la personalidad cultural propia de la sociedad en que actúa”. En cuanto a la acción social de la universidad, el Congreso dijo que “la Universidad es una institución al servicio directo de la comunidad, cuya existencia se justifica en cuanto realiza una acción continua de carácter social, educativa y cultural, acercándose a todas las fuerzas vivas de la nación para estudiar sus problemas, ayudar a resolverlos y orientar adecuadamente las fuerzas colectivas”.

Además señaló que “la Universidad no puede permanecer ajena a la vida cívica de los pueblos, pues tiene la misión básica de formar generaciones creadoras, plenas de energía y de fe, conscientes de sus altos destinos y de su indeclinable papel histórico al servicio de la democracia, de la libertad y de la dignidad de los hombres”. En relación con la extensión cultural, el Congreso abogó por su inclusión “dentro de la órbita de las actividades universitarias” por medio de Departamentos especializados que coordinen la labor de todos los demás departamentos de la universidad y proyecten el quehacer universitario a “todas las esferas sociales que constituyen la realidad nacional”. En cuanto a su contenido, el Congreso puntualizó que “la extensión universitaria debe abarcar el campo de los conocimientos científicos, literarios y artísticos, utilizando todos los recursos que la técnica contemporánea permite poner al servicio de la cultura”, debiendo también “estimular la creación literaria, artística y científica, por medio de certámenes, concursos y exposiciones”. Finalmente, el Congreso aprobó la célebre “Carta de las Universidades Latinoamericanas”, propuesta por el guatemalteco José Rolz Bennett, que desde entonces constituye el ideario de la Unión de Universidades de América Latina y que representa una brillante reseña de los principios fundamentales del Movimiento reformista. En dicha Carta se declaran como objetivos y finalidades de la Universidad Latinoamericana el de apoyar “el derecho de todos los hombres a participar libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a compartir los progresos científicos y sus beneficios”; “contribuir a la elevación del nivel espiritual de los habitantes de la comunidad latinoamericana, promoviendo, difundiendo y transmitiendo la cultura”; “mantener sus actividades en constante dirección a las realidades y problemas de su núcleo nacional, a efecto de que la Universidad sea la expresión real de su momento histórico y el perfil auténtico de la comunidad en que actúa; y para que no sea sólo entidad que acumula cultura y transmite el saber, sino un

sistema activo de funciones que beneficien a la colectividad en que encuentra su génesis vital"; "permanecer abierta a toda corriente cultural, a toda expresión del saber, a todas las formas vitales, a todos los problemas humanos". "Ser ejemplo y espejo de libertad docente, de libertad responsable de actuación, escuela de libertad de crítica y directora espiritual de la infatigable lucha de los pueblos por conseguir libertad y obtener justicia"; "crear en los universitarios una amplia y generosa conciencia social, con objeto de que se sientan partícipes en la vida integral de la comunidad y puedan cumplir con los deberes que hacia ella se tienen"; "poner en relieve en los universitarios que el libre y pleno desenvolvimiento de su personalidad sólo es posible integrándose a la vida social"; "recoger, conservar y exponer las realizaciones culturales de su medio nacional, así como interpretar su sentido, integrándolas con las realizaciones culturales de los demás pueblos, especialmente los latinoamericanos" (13).

Creada la Unión de Universidades de América Latina, ésta convocó en 1957 la Primera Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, la cual se reunió en Santiago de Chile y aprobó una serie de recomendaciones destinadas a precisar la teoría latinoamericana sobre esta materia. Es así interesante reproducir aquí el concepto de extensión universitaria adoptado por dicha Conferencia: "La extensión universitaria debe ser conceptuada por su naturaleza, contenido, procedimientos y finalidades, de la siguiente manera: "Por su NATURALEZA, la extensión universitaria es misión y función orientadora de la Universidad contemporánea, entendida como ejercicio de la vocación universitaria. Por su CONTENIDO Y PROCEDIMIENTOS, la extensión universitaria se funda en el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen en to-

dos los grupos sociales. Por sus FINALIDADES, la extensión universitaria debe proponerse, como fines fundamentales, proyectar, dinámica y coordinadamente, la cultura y vincular a todo el pueblo con la Universidad. Además de dichos fines, la extensión universitaria debe procurar estimular el desarrollo social, elevar el nivel espiritual, moral, intelectual y técnico de la Nación, proponiendo, imparcial y objetivamente, ante la opinión pública, las soluciones fundamentales a los problemas de interés general. Así entendida, la extensión universitaria tiene por misión proyectar, en la forma más amplia posible y en todas las esferas de la Nación, los conocimientos, estudios e investigaciones de la Universidad, para permitir a todos participar en la cultura universitaria, contribuir al desarrollo social y a la elevación del nivel espiritual, moral, intelectual y técnico del pueblo”.

En el área centroamericana, los principales principios reformistas fueron incorporados en las legislaciones universitarias aprobadas a fines de la década de los años 40 en Guatemala, El Salvador, Costa Rica y Panamá y hacia fines de la década del 50 en Honduras y Nicaragua. Sin embargo, desde 1948, con motivo del “Primer Congreso Universitario Centroamericano” reunido en San Salvador y que dio origen al CSUCA, las Universidades de la región aprobaron una “Declaración de Principios, Fines y Funciones de la Universidad Contemporánea, y en especial de las Universidades de Centroamérica”, en la cual se dice que “como una forma viva de ideales y actividades, la Universidad debe ser creadora de cultura en los múltiples aspectos de la labor valorativa del hombre, y difusora de la cultura recibida sumada a la riqueza de su propio espíritu creador. Creación y difusión de cultura que sirven en función social a la comunidad”. Más adelante, al referirse a los servicios a la comunidad, la Declaración de Principios agrega: “La Universidad debe ser activa, y de esta suerte, lo que en ella se enseñe debe traducirse en funciones, servicios y prácticas, a cargo de maestros, alumnos y graduados en general. Tales

funciones, servicios y prácticas deben revertir en beneficio de la comunidad a fin de que la Universidad no sea sólo acumulación de cultura y transmisión del saber, sino un sistema de funciones que beneficie a la colectividad de que se nutre”.

Los Estatutos de la Universidad de San Carlos establecen que ésta “como depositaria de la cultura deberá fomentar la difusión de la cultura física, ética y estética y estimular publicaciones de orden cultural”. Asimismo, la Universidad debe “contribuir en forma especial al planeamiento, estudio y resolución de los problemas nacionales, desde el punto de vista cultural y con el más amplio espíritu patriótico”. La Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras dispone que ésta se dedicará a la difusión de la cultura, a través de la revista y el libro y por todo otro medio que corresponda a la realización de estos fines. También dispone que el objeto de la Universidad es el estudio de los problemas universales de orden científico y cultural, de éstos, especialmente, los que atañen a Centroamérica; y de modo particular, los que conciernen a Honduras”. A su vez, la Ley Orgánica de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua incluye entre los fines de la Universidad “contribuir al desarrollo de la cultura nacional, organizando la Extensión Universitaria en beneficio del pueblo”, así como “colaborar con las entidades estatales y particulares en el estudio de los problemas culturales, sociales y económicos, sin perder su carácter de centro autónomo”. El Estatuto Orgánico de la Universidad de Costa Rica va más allá de estas declaraciones y establece que ésta es “una institución autónoma de cultura superior, constituida por una comunidad de profesores, estudiantes y funcionarios administrativos, dedicada a la enseñanza, la investigación, la acción social, el estudio, la meditación, la creación artística y la difusión del conocimiento”. Entre las funciones de la Universidad, el estatuto menciona las de “contribuir al progreso de las ciencias, las artes, las humanidades y la técnica, reafirmando su interrelación y aplicándolas al conocimiento de la realidad costarricense”.

cense” y “contribuir a elevar el nivel cultural de la nación costarricense mediante la acción universitaria”. El Estatuto crea una Vicerrectoría de Acción Social, con amplias atribuciones.

### III

Tal fue el concepto, salvo excepciones, de extensión universitaria y difusión cultural que por varias décadas predominó en los medios universitarios latinoamericanos y que determinó el contenido de los programas emprendidos. El concepto se caracteriza, como puede verse, por incorporar las tareas de extensión y difusión al quehacer normal de la universidad, pero consideradas como una proyección a la comunidad de ese quehacer, como una extensión de su radio de acción, susceptible de permitir la participación en la cultura universitaria de sectores sociales más amplios. Es obvio que predominó un criterio de “entrega” y hasta podría decirse de “dádiva cultural” o, en todo caso, un marcado acento “paternalista” o “asistencial” en las labores que se realizaban. La Universidad, consciente de su condición de institución elitista y privilegiada, trata así de remediar un poco esa situación y procura que algo de su quehacer se proyecte a los sectores menos favorecidos. Pero es ella la que decide sobre el contenido y alcance de su proyección, que de esta manera deviene en verdadera “invasión cultural”, como lo ha hecho ver Paulo Freire. Además, en esa proyección, es la Universidad la que da y la colectividad la que recibe. La extensión y difusión se realizan así mediante un canal de una sola vía, que va de la Universidad depositaria del saber y la cultura, al pueblo, simple destinatario de esa proyección, y la cual se supone poco capaz de aportar nada valioso. “La idea de pueblo inculto, dice Salazar Bondy, al que está dirigida la difusión, hacia el que había que extender la cultura previamente fabricada por los educadores, prevaleció

en este enfoque que consagró a determinadas conciencias como jueces de los valores y los criterios estimativos. El paternalismo fue la consecuencia inevitable de este modo de entender la difusión cultural, y el paternalismo implica rebajamiento de la capacidad de decisión y de creación de los hombres que forman la masa y, por tanto, despersonalización” “Esta difusión, dice a su vez Domingo Piga, es la divulgación que hacen las Universidades sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. No hay una indagación previa del medio a donde va dirigida la comunicación con la masa, ni se recibe nada de esa comunidad. Es la típica posición paternalista del que tiene el poder cultural y descende a darle a la comunidad, huérfana secularmente de ciencia y de arte”. Por su parte Darcy Ribeiro dice que “la extensión cultural es frecuentemente una actividad de carácter más o menos demagógica que se ejerce a veces extramuros, a veces en la misma Universidad, esparciendo caritativamente una niebla cultural a personas que no pudieron frecuentar cursos de nivel superior” (14).

Los programas de extensión y difusión generalmente consistieron en el auspicio de conferencias, charlas, un teatro experimental, un coro, quizás una orquesta o un conjunto de danza, un programa radial o una radio universitaria, en el mejor de los casos; cursos de verano o escuelas de temporada, exposiciones, conciertos, un cine-club, quizás una editorial, etc. En algunos casos, las tareas de extensión comprendieron también ciertos programas de acción social, a cargo principalmente de los estudiantes del área de las ciencias de la salud; cursos de alfabetización y educación de adultos; asesoría a los sindicatos, y a las empresas; bufetes jurídicos populares, etc. En términos generales, estas labores se caracterizan por:

- a) No responder a un programa bien estructurado ni a objetivos claramente definidos. Muchas de ellas se iniciaron por entusiasmo de una autoridad universitaria, de un pro-

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

#### IV

Antes de pasar del nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural, tal como viene perfilándose en la última década en América Latina, quizás sea conveniente, de previo, intentar una mayor precisión terminológica, pues es fre-

fesor o de un grupo de estudiantes pero, al carecer de continuidad, dejaron muchas veces un saldo de frustración en las comunidades, que se sintieron “utilizadas” más que comprendidas y realmente ayudadas. La falta de planificación dio origen a desviaciones (paternalismo, populismo, tecnicismo) susceptibles de deteriorar la imagen de la universidad y su compromiso social.

- b) Tener un carácter marginal, en el sentido de que guardaron poca o ninguna relación con las tareas docentes e investigativas y con los planes y programas de estudio. Por eso, precisamente, se les dio el nombre de actividades “extracurriculares”. La universidad, como tal, no se sintió realmente comprometida con ellas. De ahí su carácter secundario. En todo caso, no alcanzaron la importancia de las labores docentes o investigativas;
- c) Partir de un concepto de extensión en el cual predominaba el propósito de difusión cultural, razón por la cual se estrechó el área de acción de estos programas, en los que fácil era advertir un sobreénfasis culturalista (exposiciones de artes plásticas, teatro, coro, conferencias, cine, etc.). En algunas universidades estas actividades fueron predominantemente intrauniversitarias, o sea que estaban dirigidas principalmente a la propia comunidad universitaria, alcanzando muy poca proyección fuera de los recintos universitarios. En tal caso, no pasaron de ser actividades en cierto modo suplementarias de la docencia, llamadas a proporcionar un barniz cultural a los futuros profesionales, “un amable complemento, un sedante”, como dice Leopoldo Zea, del adiestramiento profesional y técnico que representa la preocupación principal de la universidad.
- d) Responder, en fin, al tipo de trabajo universitario que demanda una sociedad clasista, en la cual las actividades de extensión no se espera que tengan un propósito concienti-

cuenta la utilización indiscriminada de las expresiones “extensión universitaria”, “difusión cultural”, “función social”, “misión cívica”, “acción social”, etc.

Algunos autores usan indistintamente los términos de extensión universitaria y difusión cultural. Tal es el caso de Leopoldo Zea, quien en su ponencia para la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, febrero de 1972), habla siempre de “Difusión Cultural o Extensión Universitaria”, como si fueran conceptos equivalentes. En la legislación universitaria latinoamericana es frecuente el uso de uno u otro término como si fueran sinónimos. Incluso algunas disposiciones hablan de “extensión cultural”, fusionando aparentemente ambos conceptos. También es frecuente identificar la función social de la Universidad con sus programas de extramuros. La verdad es que, generalmente estos términos se emplean sin mucha precisión o como si respondieran a un mismo concepto. Sin embargo, procede su deslinde conceptual, tal como lo proponen diversos autores. Esta labor de deslinde se estima útil, pues la identificación entre Difusión Cultural y Extensión Universitaria ha conducido, según piensan algunos estudios de las universidades latinoamericanas, a deformar la naturaleza de la extensión universitaria por el sobreénfasis cultural, con grave deterioro de sus otros propósitos y riesgos de estrechar sus verdaderos alcances.

El profesor chileno Domingo Piga, en su ponencia ante la II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria, propuso una clara distinción entre ambos conceptos. Para el profesor Piga la difusión no es más que la prolongación que hacen las universidades de su docencia más allá de sus aulas y más allá de sus alumnos regulares, mediante cursos libres, conjuntos artísticos de teatro, ballet, coro, grupo folklórico, etc., pero sin entrar en otra relación con la comunidad que la de darle una parte de su quehacer universitario. En cambio, la Extensión Universitaria es, según Piga, “una función académica de la Universidad que posee un carácter huma-

nista capaz de condicionar una visión totalizadora del hombre, proporcionando arte, ciencia y técnica capaces de crear en el hombre una conciencia política, que hará posible su compromiso con la sociedad. De este modo la universidad se interrelaciona creadoramente (conciencia crítica), con la sociedad. Extensión es, pues, acción que genera acción, comunicación dialéctica, vital, que al dar y recibir crea un flujo permanente y recíproco que permite a la universidad estar viva, ser sujeto y objeto de las transformaciones y a la sociedad ser el agente de los procesos revolucionarios en la orientación de esa cultura universitaria. Esta condición de relación recíproca en forma crítica y creadora, dando y recibiendo es la esencia de la auténtica Extensión". La Extensión puede ser intra o extrauniversitaria. La intrauniversitaria se propone ampliar la formación humanista de los miembros de la comunidad universitaria para que éstos sean realmente capaces de tener esa visión totalizadora del hombre en la sociedad. "De este modo, añade Piga, se activa la intercomunicación de los universitarios, éstos valorarán las otras disciplinas universitarias, trabajarán en equipo y multidisciplinariamente, y llegarán a ser realmente capaces de un análisis crítico e integral para servir mejor a la sociedad". La Extensión por excelencia es, advierte Piga, la extrauniversitaria, "aquella que interrelaciona activa y creadoramente la universidad con la comunidad nacional, aquella que contribuye por medio de la cultura universitaria (ciencia, arte, técnica) a transformar el mundo para crear otro mundo cuyos sistemas y estructuras socioeconómicas sean más justos, más dignos, y más éticos". De esta manera, la Extensión se relaciona estrechamente con la función social de la universidad y su objetivo fundamental consiste en la creación y fomento de una conciencia política que haga posible el compromiso con la transformación de la sociedad.

El filósofo peruano Francisco Miró Quesada, en la misma II Conferencia, sugirió que la extensión consiste en llevar la ac-

tividad universitaria a los individuos y grupos que no han pasado por las aulas de la Universidad, mientras que la difusión cultural es más compleja, pues mediante ella la Universidad procura difundir a toda la sociedad los avances de la ciencia, la tecnología y las grandes creaciones de la cultura. "Siendo la Universidad, dice Miró Quesada, la expresión directa del ethos de la racionalidad, la casa de la razón, la institución creada especialmente para que la razón funcione, y siendo en el arte donde se logra expresar de manera absoluta la esencia de la actitud racional, es fundamental que en la Universidad se realicen actividades estéticas y que el arte ocupe un lugar central en las funciones universitarias de difusión y extensión".

Algunos, en cambio, identifican la extensión universitaria con las actividades de educación continuada o continua, es decir con aquellas que la universidad organiza para permitir a sus graduados actualizar o refrescar, como suele decirse, sus conocimientos. En realidad, este propósito da lugar a todo un nuevo cometido de la universidad que es la educación continuada, impuesta por la naturaleza dinámica y cambiante del conocimiento contemporáneo, y que se liga también como veremos después, con el concepto de educación permanente, llamado a comprender y comprometer a la vez, todas las actividades de la Universidad, situándolas en una nueva perspectiva.

Para Darcy Ribeiro, la extensión universitaria debe trascender la simple difusión cultural. En su conocida obra "La Universidad Latinoamericana", sostiene que una de las funciones básicas de la Universidad es proporcionar una amplia gama de servicios a la comunidad, consistente en múltiples cursos impartidos por todas las unidades a todos los que sean capaces de atenderlas con provecho. "Para esto, incumbe a la Universidad nueva llenar dos requisitos iniciales: primero, determinar que todos los órganos universitarios, a partir del nivel departamental, tienen obligaciones específicas de ejercer actividades

de extensión universitaria, como parte de sus actividades regulares. Es decir, que deben programar los cursos que puedan ofrecer a la comunidad, luego de examinar sus recursos y las necesidades de desarrollo cultural de la nación y de perfeccionamiento de la fuerza de trabajo. El segundo requisito indispensable para abrir la Universidad nueva al mayor número consiste en implantar los Cursos de Secuencia. Para ésto hay que hacer obligatoria en todas las disciplinas, la apertura de sus cursos de Secuencia. Para ésto hay que hacer obligatoria en todas las disciplinas, la apertura de sus cursos regulares a la inscripción de candidatos no curriculares, hasta en un nivel de 25 por ciento de sus cursantes. Pero se deberá matricularlos no como oyentes, sino como estudiantes no curriculares, con obligación de asistencia y de rendición de exámenes, así como con derecho a certificados de aprobación. Esta medida equivaldría a ofrecer a la comunidad local y nacional los miles de cursos curriculares impartidos regularmente por la Universidad como posibilidades de estudio abiertas a las personas aptas para obtener de ellos algún provecho. Entre esos miles de cursos prodigados actualmente a sus alumnos, existen algunas centenas que ofrecería alto interés, ya sea para personas que deseen ensanchar su horizonte intelectual en un esfuerzo de autocultivo, ya sea para los que, debido a las funciones que ejercen, necesitan mejorar sus conocimientos en ciertas ramas del saber”.

“A través de esos procedimientos, se podría crear en poco tiempo una Universidad efectivamente democrática que, por medio de programas regulares de extensión vastamente divulgados, proporcionaría:

1. Amplios programas de especialización y capacitación profesional para los egresados, que retornarían periódicamente a la Universidad a fin de perfeccionar y actualizar sus conocimientos. De esta forma la educación superior se convertiría en un proceso continuado, como debe ser, de renovación y ampliación del conocimiento en todos los campos.

2. Una serie de programas extracurriculares de formación y capacitación de personal calificado en todos los campos del saber y sus aplicaciones técnico profesionales en los sectores de actividad en que el mercado de trabajo exigiese nuevas categorías de personal calificado.
3. Programas regulares de divulgación cultural en los campos de la literatura, las artes y otras disciplinas orientadas hacia el combate de la colonización cultural y al desenmascaramiento de las diversas formas de enajenación, a fin de despertar la conciencia crítica y erradicar los contenidos espurios de la cultura.
4. Amplias ofertas de Cursos de Secuencias que permitirían multiplicar varias veces las carreras formalmente instituidas y crear nuevas líneas extracurriculares de formación que atiendan a las necesidades de la comunidad. En estas últimas habrá que conferir derecho a graduación a través del otorgamiento de certificados de estudio.

Así, las amplias instalaciones de la Universidad y sus vastos recursos de personal docente estarían abiertas al gran público, a todas las horas y a lo largo de todo el año, promoviendo una efectiva actividad de extensión que permitiría una intercomunicación de mayor alcance con la sociedad como un todo" (15).

En su estudio sobre "La Universidad Peruana" preparado para el CONUP, Ribeiro llega a la conclusión siguiente: "La extensión universitaria, así comprendida, y sobre todos los Cursos de Secuencia, ofrecen un campo enorme de acción social o la Universidad para hacer frente al problema crucial de perfeccionar técnicamente, y reeducar ideológicamente a los cuadros medios y superiores de la fuerza de trabajo, especialmente a la burocracia, al magisterio y a los cuerpos de profesionales. De seguir ejerciendo sus actividades como hasta ahora, en forma alicada y clientelista, ellos harán más daño

que beneficio al esfuerzo de reconstrucción nacional, pudiendo incluso paralizarlo. Para obviar ésto, además de estímulos materiales que induzcan al personal de ese nivel a mejorar su preparación técnica y a cambiar su postura, habrá que utilizar todo tipo de incentivo, entre otros, el prestigio social que los cursos universitarios confieren" (16).

En cuanto a la "función social" de la universidad, que con frecuencia se identifica con su proyección en la comunidad o con su labor de difusión cultural, es algo más profundo, ya que ella resume la contribución de todas las demás funciones universitarias al cometido esencial de la universidad de actuar como agente de transformación y superación social. Según Risieri Frondizi la función social es la que confiere especial colorido a las otras, que no lo tienen por sí mismas. "La función social es la que exige, por ejemplo, afirma Frondizi, que los profesionales formados en la Universidad sean los que el país necesita y posean sensibilidad ante los problemas nacionales, es decir, conciencia social. Por eso la función social, tan subrayada por el Movimiento de Córdoba, cala muy hondo en el cometido de la Universidad latinoamericana hasta el punto que ha sido calificado como su "cuarta misión", agregada a sus misiones cultural, profesional e investigativa". Sin embargo, hay autores latinoamericanos, como Gonzalo Aguirre Beltrán, de México, que consideran que no es menester trascender las funciones tradicionales esenciales para el cumplimiento de la función social. Antes por el contrario, sostienen, el preciso desempeño de las relaciones y actividades específicamente universitarias es lo que hace a la Universidad una institución socialmente productiva y nada más (17). A este respecto conviene mencionar la opinión del filósofo español Julián Marías. "Llamo función social de la Universidad, dice Marías, al papel que represente dentro de la vida nacional en su conjunto. No a los actos concretos que la Universidad ejecuta de puertas afuera —extensión universitaria— sino a los efectos nacionales

del funcionamiento intrínseco de la Universidad en su vida propia. Estos efectos son enormemente variables de un país a otro, de éste o aquel decenio" (18).

La Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) en su IV Asamblea General celebrada en Bogotá, en 1963, incluyó en su agenda el estudio de la función social de la Universidad, convencida de que tal función no puede relegarse a una simple expresión abstracta. En esa oportunidad se hizo un amplio análisis de esta función, entendida como "lo que tiene que hacer la Universidad, en cuanto institución social, para satisfacer las exigencias y expectativas de la sociedad en su conjunto". "La Universidad, como institución social, se dijo, se encuentra en interrelación con la estructura social de un medio y de un tiempo determinado; por tal razón, de una o de otra manera, en mayor o menor grado, siempre acusa el impacto de las innovaciones y procesos que sufren las estructuras sociales. En la medida en que la Universidad satisface las exigencias y expectativas de esas estructuras sociales, interactúa con ellas en forma funcional y con ello, tiende a mantenerlas; y en la medida en que no las satisface, interactúa en forma disfuncional y con ello, crea tensiones y conflictos entre la Universidad y la estructura social global. Ahora bien, la Universidad como depositaria y orientadora de la cultura puede actuar también como promotora o gestora de procesos de cambio social, ya que ella como centro de estudios e investigaciones, es fundamentalmente creadora de cultura, que, de una o de otra manera, en mayor o menor grado, va a afectar a las estructuras sociales. Estas dos perspectivas, es decir la Universidad como receptora de los procesos de cambio en las estructuras sociales, deben ofrecer el marco fundamental en el cual se encuadran las funciones sociales de la Universidad.

A partir de este concepto, la UDUAL declaró que a la Universidad le corresponde la función social de la investigación científica (que incluye el estudio de la problemática nacional); la función social de la formación profesional y del desarrollo

integral de la personalidad (que incluye la preparación de profesionales y técnicos) y la función social de la proyección de sus enseñanzas y de sus conocimientos en el medio social en que se encuentra inmersa (tarea que comprende la extensión cultural; la acción social para tomar contacto directo con la realidad y propender a su mejoramiento; el asesoramiento técnico a otras instituciones públicas y privadas y el servicio social para sus propios miembros y para todo el que lo necesite, con el fin de colaborar activamente en el mejoramiento del nivel de vida material y espiritual de la comunidad).

Como puede verse, la función social de la Universidad resulta, para la UDUAL, del ejercicio de la investigación, la docencia y la extensión, aplicado con conciencia crítica y vocación social, a la problemática de la comunidad.

El nuevo concepto de Extensión Universitaria y Difusión Cultural se halla estrechamente vinculado con los más recientes análisis sociológicos y antropológicos sobre el papel de la educación en el seno de la sociedad, análisis que trascienden su consideración como simple fenómeno escolar o pedagógico.

La educación es un subsistema social que forma parte del sistema social global y, por lo mismo, es un reflejo de ésta, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción asegura. A su turno, y por lo mismo que no se trata de un determinismo mecanicista sino de una relación dialéctica, posee la capacidad, por las contradicciones de que es portadora, de contribuir al cambio social. "Las dos afirmaciones: que la educación asegura la función de reproducción de la sociedad y que "toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad" no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación" (19).

Los sociólogos de la educación atribuyen a éstas tres funciones básicas en el seno de la sociedad: a) la función técnico-económica, que consiste en la formación y reproducción de la fuerza de trabajo, es decir la calificación de los recursos humanos necesarios para el sistema productivo; b) la función clasista, en el sentido de que el sistema educativo actúa como un selector social, que ofrece a una educación diferenciada según la extracción social y, a la vez, no excluye cierta movilidad social, pues permite reclutar el talento necesario a la clase dominante y dar así cierta elasticidad al sistema de clases; y c) la función de consenso ideológico y cultural o de socialización, en virtud de la cual internaliza el esquema de valores y de normas que consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante, según expusimos antes. Pero, por las contradicciones que refleja y por su relativa autonomía, contribuye también a generar y difundir esquemas que cuestionan el esquema legitimador. De ahí sus posibilidades como agente de cambio. En su aspecto, institucional, el sistema educativo forma parte del Estado y cumple algunas de las funciones del Estado Moderno en el plano ideológico (20). El efecto general de estas funciones es fundamentalmente consolidar y perpetuar una estructura social determinada. Pero, al mismo tiempo que presta servicios al sistema dominante, puede también contribuir a su superación, siempre que se den otros factores que operen en igual sentido.

La educación superior, por su rango dentro del sistema educativo, adquiere singular dimensión dentro de este proceso principalmente en cuanto a la socialización y la preparación de los recursos humanos de alto nivel que la sociedad y la infraestructura productiva requieren. Pero estas funciones las desarrolla de manera especial la universidad como la parte más cualificada del sistema educativo, con cierto grado de independencia, por los factores que Pablo Latapí resume del modo siguiente:

- a) “Tratándose de un convencimiento y de procesos de formación de valores, no pueden esperarse resultados mecánicos. Siempre existe la posibilidad de resultados contrarios: valores opuestos a los representados por la institución;
- b) Los hábitos intelectuales y morales, el espíritu crítico que fomenta la formación universitaria frecuentemente se vuelve contra los supuestos y contenidos de la ideología de dominio;
- c) Por la complejidad de las sociedades dependientes, la clase dominante no constituye un todo homogéneo sino que está fragmentada en diversos grupos en pugna (burguesía industrial, comercial, financiera, terrateniente, etc.), por lo cual también se manifiestan contradicciones en las ideologías de dominio que transmite la Universidad;
- d) Además, existe frecuentemente diferencias entre la ideología de los grupos económicos y la de los grupos políticos, por lo que la acción socializadora de la Universidad no será única”.

Estos y otros factores, dice Latapi, hacen accidentada la transmisión y difusión ideológica de la Universidad.

El análisis de la relación dialéctica educación-sociedad y universidad-sociedad constituye, pues, un punto clave para el examen del papel de la educación superior y de la extensión universitaria en el seno de la colectividad. Así lo reconoció la Segunda Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural que ya hemos mencionado, al declarar que “las Universidades son instituciones sociales que corresponden a partes del cuerpo social y que la extensión es una de sus funciones. Por lo tanto, ella es fundamentalmente histórica y se da inmersa en el proceso social de los respectivos pueblos y en general de la América Latina”. Considerando dos parámetros: a) la situación de la sociedad y b) la actitud que

guarda la universidad respecto de la sociedad, la Conferencia manifestó que es posible distinguir con ello distintos tipos de respuestas de las universidades a la sociedad, y por lo tanto, de la extensión, que podrían ser las siguientes:

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

productivas y de estudio. La extensión universitaria contribuye entonces a proporcionar mayores elementos técnicos, científicos y artísticos necesarios para la realización personal y colectiva de todos los miembros de la comunidad”.

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

También han influido en la elaboración de las nuevas ideas en torno a la extensión universitaria entre otros los conocidos análisis de Paulo Freire sobre el proceso educativo, su denuncia de la concepción “bancaria” de la educación como instrumento de opresión; de la “pedagogía dominante como pedagogía de las clases dominantes”; la antidialogicidad como matriz de la acción cultural opresora y su alegato en favor de una concepción problematizadora de la educación y la dialogicidad como esencia de la “educación como práctica de la libertad y matriz de la acción cultural liberadora” (21).

El pensamiento de Paulo Freire ha tenido amplia difusión en nuestros medios universitarios y es suficientemente conocido como para hacer innecesario aquí un comentario más detenido sobre sus valiosos aportes, de manera especial sobre su concepto de que toda educación es, o debe ser, concientizadora, desde luego que educación y concientización se implican mutuamente, siendo precisamente la concientización, o toma de conciencia, el primer paso en el camino de la liberación. Procede, sin embargo, referirse más concretamente a las críticas de Freire al concepto tradicional de extensión, expuestas en su breve ensayo titulado “¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural” (22), en el cual examina concretamente la labor de los extensionistas agrícolas y el pro-

blena de la comunicación entre el técnico y el campesino, pero cuyas consideraciones son aplicables a toda la tarea de extensión universitaria.

Freire impugna incluso el uso del término extensión, pues según él, la acción extensionista implica, cualquiera que sea el sector en que se realice, “la necesidad que sienten aquellos que llegan hasta la “otra parte del mundo,” considerada inferior, a su manera “normalizarla”. Para hacerla más o menos semejante a su mundo. De ahí a que, en su “campo asociativo”, el término *extensión* se encuentra en relación significativa con transmisión, entrega, donación, mesianismo, mecanismo, invasión cultural, manipulación, etc. Y todos estos términos envuelven acciones, que transformando al hombre en una casi “cosa” lo niegan como un ser de transformación del mundo”. Y agrega: “Se podría decir que la extensión no es ésto; que la extensión es educativa. Es por ésto, que la primera reflexión crítica de este estudio viene incidiendo sobre el concepto mismo de extensión, sobre su “campo asociativo” de significado. De este análisis se desprende, claramente, que el concepto de extensión no corresponde a un quehacer educativo liberador... Por ésto mismo, la expresión extensión educativa, sólo tiene sentido si se toma la educación como práctica de “domesticación”. Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la “sede del saber” hasta la “sede de la ignorancia”, para salvar, con este saber, a los que habitan en aquélla. Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquéllos que saben que poco saben —por ésto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que éstos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más”.

La teoría implícita en la acción de extender, en la extensión, es una teoría anti-dialógica, que niega el diálogo; por lo tanto, señala Freire, es incompatible con una auténtica educa-

ción. Se acerca más bien a una “invasión cultural”, la cual se caracteriza por basarse en una relación autoritaria donde el “invasor” o extensionista dice la palabra y los otros hombres simplemente escuchan, reducidos a meros objetivos de la acción del “invasor”. Toda invasión cultural presupone la conquista, la manipulación y el mesianismo de quien invade, caminos todos éstos de la “domesticación”. La única manera de evitar que la extensión sea expresión de la dominación es basándola en el diálogo, que es la matriz de la acción cultural liberadora. “El diálogo, dice Freire, es el encuentro amoroso de los hombres, que, mediatizados por el mundo lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos”. Ahora bien, el mundo humano, humanizado, es comunicación. Y lo que caracteriza a la comunicación, según Freire, es que ella es diálogo; en ella no hay sujetos pasivos. En la relación dialógica comunicativa, ambos términos de la relación actúan como sujetos, ambos se expresan y pronuncian su palabra. “La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados”. Sólo así podrá ser verdaderamente humanista y, por lo tanto, liberadora y no domesticadora.

Dentro de esta misma línea, Augusto Salazar Bondy, en su ensayo “Dominación y Extensión Universitaria” (23), sostiene que el término “extensión”, en su uso universitario más común, está ligado, y no fortuitamente, a la idea de un centro intelectual desde el cual, como foco, se irradian hacia el exterior la ciencia, la tecnología y el arte. “Es inevitable en este cuadro conceptual la consagración de una relación de subordinación y dependencia en la que el mundo universitario —personas, instituciones y valores— se sobrepone al mundo exterior, al resto de la comunidad, y le señala una pauta de conducta individual y colectiva. De este modo, el término se refiere a una situación en la cual, como aspecto esencial, se imponen

modelos societales o se transfieren patrones de comportamiento. Estos pueden no ser adecuados a la situación real de la sociedad global o nacional. Pero aún si el patrón transferido correspondiese a las necesidades sociales, operaría en ello un tipo de relación paternalista que, incluso en su forma mitigada, es una relación subordinante. Al prevalecer este tipo de relación —de acuerdo al concepto analizado y al uso más general del término “extensión” y otros semejantes—, la Universidad decide y da, la comunidad recibe y ejecuta; la Universidad se comporta como la institución superior que refleja una alta forma de cultura y de vida, mientras el receptor, la comunidad en su conjunto o el pueblo en particular, representa la inferioridad o carencia de la cultura y la vida. Con ello se define inevitablemente un lazo de dominación entre la Universidad y la comunidad en torno”. Luego, la extensión universitaria y la difusión cultural, para ser auténticas, agrega Salazar Bondy, deben concebirse “como una acción destinada a poner a todos los hombres en la condición de desalienarse y consecuentemente de poder contribuir como seres autónomos a la creación cultural y a la liberación social. La difusión cultural, como toda educación, para ser auténtica realización humana tiene que ser liberadora y para ser liberadora tiene que ser concientizadora. La concientización implica el despertar de la conciencia crítica de los hombres sobre su situación real histórica y la decisión consecuente de actuar sobre la realidad, es decir, un compromiso de acción transformadora para realizar la razón en la sociedad” (24).

De inmediato surge la cuestión referente a las posibilidades reales que tienen nuestras universidades de llevar a cabo una extensión universitaria así concebida, es decir, concientizadora y liberadora, frente a la segura reacción de los gobiernos de fuerza y de los elementos recalcitrantes de la sociedad opresora. Esta es, por cierto, una pregunta angustiante. Se trata de una limitación real que las universidades no pueden pasar inadvertida. Frente a ella cabe una posición pesimista,

que niega toda posibilidad a una extensión de este tipo y aconseja, prudentemente, seguir con los programas tradicionales, a sabiendas que muchos de ellos responden a una cultura de dominación. Sin pecar de excesivo optimismo, otros piensan que no es necesario esperar a que se realice el cambio social para emprender una acción cultural crítica liberadora. Como el cambio no surgirá por generación espontánea, hay toda una amplia labor previa de concientización y denuncia que es necesario llevar a cabo. “Una cultura de liberación se inicia, dice Zea, en el momento mismo en que se toma conciencia de la dominación y de la manipulación a que se viene sometiendo a nuestros pueblos”. Y las universidades son, en nuestras sociedades, las instituciones concientizadoras por excelencia, cuando sabe intencionalizar sus acciones en la dirección del cambio y ejercer su función crítica. Porque en definitiva, nuestras universidades se enfrentan al dilema de trabajar por la dominación o por la liberación. Optar, como dice Ribeiro, entre el papel de simples modernizadora o de aceleradoras del proceso de cambio. “En última instancia, esto implica, agrega Ribeiro, intencionalizar políticamente la propia actividad académica, transformándola en un campo específico de acción de los universitarios para la lucha contra el atraso y la dependencia” (25).

La universidad, es, sin duda, la mejor instancia donde la sociedad puede, sobre bases científicas, emprender su propio análisis y propiciar su transformación. En este sentido, la universidad conformista o indiferente priva a la sociedad de un inapreciable servicio. Sin desvirtuar su esencia, la universidad puede constituirse en orientadora y promotora de los procesos de cambio, tanto por la forma en que organice su trabajo académico, como por la acción de sus graduados en el seno de la sociedad. Ella puede ser portadora de la conciencia crítica, que estudia su realidad con los instrumentos que le proporcionan la ciencia y busca transformarla, o de la conciencia ingenua, que se conforma con lo existente o no se da cuenta de la problemática en donde esta inmersa. Mediante el ejercicio de

la función crítica, la universidad puede reforzar los procesos que conduzcan a una sociedad estructuralmente más justa, desarrollando así una "acción reconstructiva" que al decir Pablo Latapí, consiste en un curso de acción que respeta la naturaleza esencialmente académica de la institución universitaria pero la integra activamente como elemento importante del proceso de transformación social. El análisis sociológico de las interacciones entre universidad y sociedad permite concluir que esta función es teóricamente factible: "No puede, añade Latapí, contentarse la universidad con las posiciones que la limitan a un quehacer especulativo o a una forma de conciencia crítica inmanente e inactiva. Tampoco puede desbordarse hacia acciones políticas que la rebasan, la exponen a graves riesgos de represalias y, en el fondo, resultan incoherentes con su naturaleza específica de institución hecha para buscar la verdad" (26).

Estas ideas han determinado un profundo cambio tanto en la concepción como en el contenido y propósito de los programas de extensión universitaria en muchas universidades latinoamericanas. En varias de ellas (principalmente en las chilenas, antes del golpe militar de 1973), han sido reestructurados los antiguos departamentos de Extensión Universitaria y Difusión Cultural y sustituidos por Vice Rectorías de Comunicaciones o de Acción Social. Convencidas de que la labor desarrollada hasta entonces había sido residual o periférica a la actividad propiamente universitaria, procedieron a reformular teóricamente la función de extensión, llegando al convencimiento de que la "extensión Universitaria" es realmente una "comunicación del quehacer universitario", en diálogo permanente con la sociedad. La función de "comunicación" aparece así como esencial para la universidad y de igual jerarquía que su quehacer académico: docencia e investigación. Tal comunicación implica un proceso de interacción y reciprocidad en la relación sociedad-universidad. La universidad no puede proclamarse o erigirse en conciencia social de su nación si antes

no se esfuerza verdaderamente y en forma concreta para entrar en comunicación con su pueblo. Mientras no se cumpla esta condición, la Universidad será falsa conciencia de un proyecto histórico inventado merced a una reflexión desconectada de la realidad” (27). Sin esa comunicación no puede la universidad, aunque lo proclame retóricamente, constituirse en centro por excelencia de interpretación del destino de su pueblo.

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

Conscientes de la necesidad de superar el concepto tradicional de extensión universitaria, los representantes de las universidades latinoamericanas convocadas por la UDUAL en la Segunda Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria (México, febrero de 1972), se dieron a la tarea de reformular el concepto, los objetivos y las orientaciones de la Extensión Universitaria, aprobándose éstos en los términos siguientes: “Concepto: Extensión Universitaria es la interacción entre la Universidad y los demás componentes del cuerpo social, a través de la cual ésta asume y cumple su

compromiso de participación en el proceso social de creación de la cultura y de liberación y transformación radical de la comunidad nacional.

**“Objetivos:** La Extensión Universitaria tiene como objetivos fundamentales:

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

**“Orientaciones:** La Extensión Universitaria deberá:

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

## VI

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

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

Lo que es más reciente, quizás, es el reconocimiento de que los países tienen que tener una política cultural y que ésta debe, asimismo, integrarse dentro de sus planes generales de desarrollo. Hasta hace pocos años, lo cultural en sí y los programas culturales en general, eran tenidos (y lo siguen siendo, desafortunadamente, en muchos lugares) como actividades supérfluas destinadas a satisfacer el ocio de círculos muy reducidos de la población o, a lo sumo, como actividades complementarias de los programas educativos. Estas concepciones están siendo erradicadas y sustituidas por otras que subrayan en el papel clave de los programas culturales en el desarrollo general de los países, en el mejoramiento de la calidad de la vida de los pueblos y en sus empeños por robustecer su identidad y autenticidad. En la promoción de estos nuevos criterios ha sido importante la labor cumplida por la UNESCO, sobre todo después de la Conferencia Internacional sobre Políticas

Culturales celebrada en Venecia en 1970 y de las Conferencias regionales llevadas a cabo en 1973 para los países asiáticos y en 1975 para los africanos. Para principios de 1978 fue convocada la Conferencia regional para América Latina sobre políticas culturales, que tendrá lugar en Bogotá, Colombia.

La labor de la UNESCO en este campo ha sido principalmente de esclarecimiento conceptual, pero ha logrado que varios países se preocupen por el diseño de sus políticas culturales y las incorporen en sus planes de desarrollo.

También es importante tener presente que la Declaración Universal de Derechos Humanos, proclamada por las Naciones Unidas, incluye entre esos derechos el derecho a la cultura, definido como el que "toda persona tiende a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad" (art. 27 de la Declaración).

Quiere, entonces, decir que a nivel de los organismos internacionales, la teoría y la práctica del desarrollo, desechando las posiciones economicistas, la abstracción unidimensional del *homo economicus*, se vuelve más humana, más integral y se esfuerza por abarcar al hombre en su totalidad, con todas sus exigencias, necesidades, aspiraciones y posibilidades.

En el campo conceptual se ha logrado así un notable avance en cuanto al papel de la cultura y su valoración. En primer término, se tiene hoy un concepto más dinámico y vivo de lo que debe entenderse por cultura. No es ya más la antigua idea de la cultura como una tarea individual, resultado del afinamiento o cultivo de las facultades intelectuales del hombre. Por el contrario, se piensa ahora que la cultura es "el conjunto orgánico de las manifestaciones creadoras de una sociedad: el conjunto de bienes, actividades y actitudes que conforman la fisonomía de un pueblo. La cultura es, así, las más refinadas obras de arte, pero también las elocuentes coplas del folklor popular. La cultura es un todo, pero un todo dinámico"... "No se trata de una cultura formal, desvinculada de las reali-

dades nacionales; ni de una cultura extranjerizante, mirando siempre hacia otra parte; ni de una cultura dependiente de la holgura económica; o del ocio creador; ni de una cultura elitista y literaria. Todo lo contrario: se trata de una cultura viva, polémica, actuante..." (28). En una palabra, diríamos, beligerante, y fundamental para la afirmación de la personalidad e identidad de los pueblos, factor importante para el robustecimiento de su independencia y liberación.

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

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

estas circunstancias, la extensión debe enfatizar su carácter crítico y concientizador que, como vimos antes, es el primer paso hacia la liberación.

Más, ¿cómo hacerlo? es la pregunta que muchos se formulan y con razón. “Existen muchos modos de construir para esta concientización, nos dice Darcy Ribeiro: Uno de los más importantes es volcar la Universidad hacia el país real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos sus órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concientizador e incluso revolucionario que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos visibles”. Por su parte Salazar Bondy nos dice que el primer paso debe consistir en establecer la dialogicidad en el seno de la propia comunidad universitaria, superando las formas autoritarias y de dominación que suelen darse en la relación profesor-alumno. Introducir nuevas formas institucionales, capaces de promover la genuina convivencia de todos los componentes de la cédula educativa, que en una comunidad dada es la universidad; crear relaciones educativas de signo contrario a la de dominación, afirmando una pedagogía permanente entre educador-educando; propiciar la apertura de la institución, lo que implica un acceso amplio y libre y una comunicación constante con la comunidad en un sentido horizontal e integrador. “El ideal no es que la Universidad sea educadora de la comunidad, ni siquiera en la comunidad, sino que la comunidad sea educadora con la Universidad” (29).

## NOTAS

- (1) Severo Martínez Peláez: *La Patria del Criollo*. Editorial Universitaria, Guatemala, 1971, p. 636.
- (2) Ramón F. Salazar: *Historia del desenvolvimiento intelectual de Guatemala* (Epoca colonial). Tomo I, Editorial del Ministerio de Educación Pública, Guatemala, 1951, p. 47.
- (3) Luis Galdames: *La Universidad Autónoma*, Editorial Borrasé Hnos., San José, Costa Rica, 1935, pp. 11-16.
- (4) José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*, Siglo XXI, Editores, México, D.F. 1967, p. 159.
- (5) Hanns-Albert Steger: "Perspectivas para la planeación de la enseñanza superior en Latinoamérica" en *Latinoamérica*, Anuario de Estudios Latinoamericanos, Núm. 4, 1971 (23-47).
- (6) Augusto Salazar Bondy: "Reflexiones sobre la reforma universitaria", artículo publicado en ACTUAL, Revista de la Universidad de Los Andes, mayo-agosto, 1968, No. 2, p. 40.
- (7) Jorge Mario García Laguardia: "Legislación Universitaria de América Latina" Unión de Universidades de América Latina -UNAM- México, 1973, p. 23.
- (8) Pronto surgió entre los reformistas la duda acerca del valor de la extensión universitaria como el medio para hacer partícipe al pueblo del contenido cultural de la educación. "En la conciencia de planteamientos semejantes, que van a la raíz del problema, para cuya solución la "extensión universitaria" es sólo un paliativo, los estudiantes de la Reforma fundaron en algunos países las "Universidades populares", entre las cuales tuvieron fuerte caracterización y sentido político-social las González Prada, del Perú, organizadas a partir de 1923 y restablecidas, después de obligado interregno en 1945". Gabriel del Mazo, *Estudiantes y Gobierno Universitario*, Editorial "El Ateneo", Buenos Aires, 1956, p. 69. Por supuesto que las Universidades Populares tampoco lograron el fin propuesto. Refiriéndose a las creadas en Cuba como conse-

cuencia del movimiento reformista, José Antonio Portuondo escribía, hacia 1959, que si bien la intención era justa el planteamiento del problema era equivocado: "Es justo el principio que plantea la necesidad de acercar la Universidad a las masas populares, rompiendo el aislamiento de torre de marfil que suele caracterizar a esta clase de instituciones de enseñanza. Pero erran los planes que aspiran a lograr ese acercamiento creando escuelas o universidades populares en las que a "enseñar" a los obreros, es decir, a transmitirles el mismo saber universitario que se imparte en otros momentos y otros locales a los futuros abogados, médicos, profesores, ingenieros, etc. Y esto no tiene ninguna importancia. Lo importante es que los profesionales, los profesores y los estudiantes conozcan, "aprendan", los problemas reales que se le plantean al obrero y los estudien con ellos, contribuyendo a darles solución adecuada". José Antonio Portuondo: *Tres temas de la Reforma Universitaria*. Universidad de Oriente, Santiago de Cuba, 1959, pp. 14-15.

- (9) Roberto Díaz Castillo, *La Reforma Universitaria de Córdoba*, Imprenta Universitaria, Guatemala, 1971, p. 57.
- (10) "Se puede decir que el movimiento de Córdoba alcanzó su expresión político-social de relieve continental gracias a una organización que tuvo sus orígenes entre los estudiantes del Perú, la "Alianza Popular Revolucionaria Americana" (APRA). El programa social revolucionario del aprismo ha servido de fundamento a todas las acciones estudiantiles hasta hoy, no obstante que el APRA como partido opere hoy solamente en el Perú y haya perdido desde hace mucho tiempo su garra revolucionaria. Por los años 20 se trataba de un movimiento que ejerció un efecto comparable al ejército por el fidelismo desde 1960". H. Steger. *El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales*. DESI.INDE. No. 17. UNAM, 1972, p. 15. "Allá en el Perú, el joven líder reformista Haya de la Torre, se hacía Rector de las Universidades Populares. De ellas extraerá la idea social. Frente Unico de Trabajadores Manuales e Intelectuales. De la persecución y el exilio, transitando desde el Río de la Plata a México, abarcará la nación entera y dará un nuevo paso: fundará el APRA. Desde una visión indoamericana, recogiendo en un nivel superior los planteos de Rodó y Ugarte, Córdoba daba su fruto auténticamente político e intelectual". Alberto Methol Ferré. "En el epicentro de Córdoba: de Raúl Haya de la Torre a Fidel

Castro". etc. C.P.U. "Las ideas que forman la esencia de la doctrina de González Prada, fueron tomadas por nuestro movimiento de la Universidad Popular. De ahí comienza nuestra cruzada. De ahí comienza nuestra labor proselitista, que no era política en aquella época pero que sentó las bases de un nuevo concepto revolucionario que es concordante con el espíritu y la tradición de América Latina"... Así fue como surgió el APRA, intransferiblemente nuestra, como algo que respondía a la realidad social, económica, histórica, objetiva, como se dice ahora, de nuestra verdadera vida y de nuestra tradición". Víctor Raúl Haya de la Torre: "La Reforma Universitaria y el Aprismo" en la compilación de Gabriel del Mazo: *La Reforma Universitaria*. Ensayos críticos, Lima, Universidad Mayor de San Marcos, 1968, Tercer Tomo, p. 106-109.

- (11) Véase Aníbal Bascuñán Valdés. UNIVERSIDAD. Cinco Ensayos para una teoría de la Universidad Latinoamericana, Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile, 1963, p. 51 y sigts.
- (12) Luis Alberto Sánchez: *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Guatemala, 1949, p. 35.
- (13) Universidad de San Carlos de Guatemala. *Primer Congreso de Universidades Latinoamericanas - Recomendaciones y Resoluciones*, Editorial Universitaria, Guatemala, 1949.
- (14) Darcy Ribeiro. *La Universidad Latinoamericana*, Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 1971, p. 289.
- (15) Darcy Ribeiro, Op. cit., pp. 289 a 291.
- (16) Darcy Ribeiro: "La Universidad Peruana" Ediciones del Centro, Lima, 1974, p. 241.
- (17) Véase Gonzalo Aguirre Beltrán: "Estructura y funciones de la Universidad Latinoamericana" en LA EDUCACION, No. 18, abril-junio de 1960, Washington, D.C., pp. 36 a 55.
- (18) Julián Marías. "La Universidad, realidad problemática" en *La Universidad en el Siglo XX*, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, 1951, pp. 324-325.

- (19) UNFESCO: Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación. Resultados de la experiencia del Proyecto UNESCO-CHI-29, Ministerio de Educación, Santiago, 1975, p. 15.
- (20) Para Louis Althusser, como se sabe, el sistema educativo, o "Aparato Ideológico Escolar", es uno de los "Aparatos Ideológicos del Estado". Véase de Tomás A. Vasconi: *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*, Editorial Latina, Bogotá, 1975.
- (21) Véanse de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Siglo XXI Editores, S.A. Primera edición, México, 1970; *La Educación como práctica de la libertad*, Siglo XXI Editores, S.A., Primera edición, México, 1971; *Sobre la Acción Cultural ICIRA*, Santiago, 1970; *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*, Siglo XXI Editores, S.A. Primera edición, Buenos Aires, 1973.
- (22) Citado en la nota anterior.
- (23) Augusto Salazar Bondy: "Dominación y Extensión Universitarias" en UNIVERSIDADES No. 51, UDUAL, enero-marzo de 1973, México, pp. 11 a 17.
- (24) Augusto Salazar Bondy: "Sobre objetivos y orientaciones de la difusión cultural universitaria". Trabajo presentado a la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, México, febrero de 1972. Ver Memoria publicada por la UDUAL, p. 69.
- (25) Darcy Ribeiro: *La Universidad Nueva. Un Proyecto*. Editorial Ciencia Nueva, Buenos Aires, 1973, p. 46.
- (26) Pablo Latapí: *Universidad y Sociedad: Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas*". Ponencia presentada a la "Reunión Latinoamericana sobre nuevas formas de educación post-secundaria". Caracas, 20 al 27 de septiembre de 1976 (mimeografiado).
- (27) Véase Universidad Católica de Chile: *Reforma. Objetivos de política universitaria 1968-69-70*, Santiago, p. 90.
- (28) Gloria Zea de Uribe: "La nueva cultura colombiana" en GACETA No. 10, Instituto Colombiano de Cultura, mayo de 1977, Bogotá.

**(29) Augusto Salazar Bondy: "Dominación y Extensión Universitaria", etc.**

**DEMOCRATIZACION DE LA EDUCACION SUPERIOR  
EN AMERICA LATINA**

## Democratización: Un concepto complejo

El concepto de democratización de la educación superior es un concepto complejo, pues de ninguna manera se agota en la simple igualdad de oportunidades de acceso a este nivel. Tampoco la masificación de la población estudiantil de tercer nivel es signo inequívoco de democratización, pues ésta, en realidad, hunde sus raíces en los niveles anteriores. Si un sistema educativo muestra una tendencia elitista desde sus primeros grados, es ilusorio creer que esa tendencia puede remediarse con simples medidas encaminadas a ofrecer iguales oportunidades de acceso a la educación terciaria a los egresados de la enseñanza media. Cuando éstos llegan a las ventanillas de la Universidad, el sistema educativo, en sus niveles anteriores, ya ha realizado su efecto selectivo y no necesariamente por razones académicas, sino principalmente por causas de origen so-

cial y económico. La equidad educativa depende de políticas sociales más amplias; no bastan las medidas que se adopten al interior del propio sistema educativo.

Cuando la "Declaración Universal de Derechos Humanos", proclamada en 1948 por las Naciones Unidas, señala que "el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos académicos", expresa un buen deseo, pero que no es suficiente para lograr el propósito de una verdadera democratización de este nivel. En primer lugar, porque el mérito académico depende de muchos factores, entre ellos la procedencia social del estudiante. En segundo lugar, porque la igualdad de oportunidades no debe ser sólo para el acceso a la educación superior sino también, para la *permanencia* en ella y las posibilidades de *continuar* hasta los más altos niveles. Pero todos sabemos que los índices de deserción que se dan en los primeros años de la educación superior son, con frecuencia, resultado de las dificultades económicas que el estudiante debe enfrentar, no solo para cubrir los costos de la enseñanza sino, principalmente, para atender sus necesidades de subsistencia. Esto es particularmente cierto en los países subdesarrollados, donde altos porcentajes de estudiantes trabajan y estudian. Además, el rendimiento académico puede estar determinado por la calidad de la enseñanza media recibida, generalmente baja, en las instituciones rurales y en las que atienden a los sectores menos favorecidos de la sociedad. También influye la procedencia social del alumno, pues el medio cultural del cual proviene lo coloca en situación ventajosa o desventajosa, según sea rico o pobre. A lo anterior, es necesario agregar la igualdad de oportunidades para la incorporación al mundo del trabajo, que en los países en vías de desarrollo suele estar regido por relaciones particularistas (favoritismo, relaciones de parentesco, influencias políticas, procedencia social, prestigio de la institución donde se obtuvo el título, estudios en el exterior, etc.) que pueden echar por tierra las aspiraciones de ascenso de las clases medias.

Por otra parte, la democratización de la educación superior guarda también relación con la democratización de las propias instituciones de este nivel, tanto en cuanto a sus estructuras académicas y métodos docentes, como en lo relacionado con la participación de sus profesores y estudiantes en la orientación y gobierno de las mismas. Depende, asimismo, de la capacidad de esas instituciones de responder a las crecientes y cada vez más variadas demandas individuales, mediante su organización en un subsistema que abarque todas las modalidades de este nivel, formales y no formales, con sus debidas articulaciones horizontales y verticales que obvien la posibilidad de que algunas modalidades se transformen en callejones sin salida. El ofrecimiento de una gana cada vez más rica de oportunidades de educación superior, que superen los condicionamientos de espacio, tiempo, edad y requisitos previos, tiene mucho que ver con una auténtica democratización. Por este lado el concepto se liga con el de educación permanente, que considera al hombre como sujeto educable en todas las etapas de su vida. La democratización implica, así, la posibilidad de atender los requerimientos educativos que supone la educación permanente y, por lo mismo, la apertura de esas oportunidades a cualquier persona, en cualquier parte donde se encuentre y en el momento que ésta desee aprender. Sólo así será posible poner tales oportunidades a disposición de sectores sociales que, por distintas razones, no han tenido hasta ahora acceso a la educación superior tradicional.

En última instancia, la democratización depende también del espíritu que anime al sistema educativo, según se proponga formar hombres reflexivos y críticos, capaces de continuar por sí mismos su proceso de formación, o mentes estériles, repetidoras de información, inhábiles para echar a volar su propio pensamiento e imaginación. Los métodos de enseñanza adquieren, entonces, especial relevancia. "La educación es tanto más democrática cuanto más revista el carácter de una as-

censión libremente buscada, de una conquista, de una creación, en vez de ser —con generosidad o con tacañería— una cosa dada o inculcada” (1).

### **Posibilidades de la democratización de la educación superior en América Latina.**

Las posibilidades de la democratización de la educación superior en América Latina dependen, en última instancia, de la remoción de las barreras sociales que hoy en día se oponen a ella y que provienen, principalmente, de las estructuras económicas prevalecientes en la región. Estas han dado como resultado un sistema educativo que ha venido actuando como mecanismo de marginación de amplios grupos de población, más que como un instrumento de integración social. La democratización educativa será entonces, en definitiva, una consecuencia de las medidas que se propongan remover esas barreras y no el resultado de disposiciones adoptadas únicamente dentro del propio sistema educativo.

El proceso de marginación de amplios sectores sociales se inicia desde el principio y explica el desinterés oficial por la enseñanza preescolar, que en América Latina es un fenómeno casi exclusivamente privado. Al nivel de enseñanza primaria, generalmente la marginación reserva a los niños campesinos a lo sumo una enseñanza de tres a cuatro grados, la mínima para acceder a la situación de alfabetizado. Algo semejante ocurre con los niños de los barrios marginados de las ciudades, para los cuales no existen prácticamente programas que tomen en cuenta su especial situación. La deserción y el ausentismo, provocados más por razones socioeconómicas que académicas, diezman la población escolar desde los primeros grados, de manera que muchos desertan antes de alcanzar la alfabetización funcional. Según cifras de la UNESCO, uno de cada cin-

co niños latinoamericanos se halla fuera del sistema escolar y sólo un promedio de cuarenta niños de cada cien que lo inicia egresa del ciclo primario. Al ciclo secundario acceden 35 de cada cien adolescentes y al superior sólo 9.4 de cada cien jóvenes en el tramo de edad correspondiente. Sin embargo, cabe observar que de los egresados del ciclo medio un 85 por ciento se inscribe en la educación superior (2).

Lo anterior no significa que los sistemas educativos de América Latina no se hayan expandido considerablemente en las últimas décadas. En realidad, su respuesta ha sido dinámica, en términos cuantitativos. El ritmo de crecimiento de los sistemas educativos (con una tasa acumulativa anual de 6.1 por ciento) duplica el de la población total (2.9 por ciento) y supera inclusive la tasa de crecimiento de los grupos de población en edad escolar. Esto evidencia un desarrollo cuantitativo de la educación, que comienza a presentar el fenómeno de masificación en ciertos países y niveles pero no es de por sí signo de una real democratización, desde luego que los beneficios de ese desarrollo no han sido distribuidos equitativamente entre todos los sectores sociales. En las matrículas estudiantiles, principalmente al nivel medio y superior, sigue siendo muy minoritaria la participación de los hijos de los campesinos y obreros.

Proporcionalmente, la educación superior es la que más vigorosamente se ha expandido en América Latina, con una tasa de crecimiento del 16.1 por ciento en el quinquenio 1970-1975, frente a 3.9 para el nivel primario y 9.3 para el secundario. En número absolutos significó pasar de un millón y medio de inscritos en 1970 a cerca de tres millones y medio en 1975. Pero esta expansión responde más al aumento del número de egresados de la enseñanza media y a otros fenómenos sociales, como la acelerada urbanización de la región y las presiones de las llamadas "capas medias", que a una verdadera democratización de los sistemas educativos, que siguen mostrando altos índices promedios de analfabetismo y de exclusión de grandes contingentes de niños de la escolaridad (3).

La educación latinoamericana muestra así la paradoja de altas tasas de crecimiento en los niveles medio y superior, con persistencia del analfabetismo y de una escolaridad primaria incompleta para enormes masas de su población. Un sistema educativo que presenta estas características de ninguna manera puede considerársele como igualitario y representa una condicionante casi insalvable para la democratización de su nivel superior.

El reclamo por una “democratización” de la enseñanza del tercer nivel, principalmente la universitaria, tiene ya una larga historia en América Latina y está ligado a la emergencia de sus clases medias. Estas fueron las protagonistas de un singular movimiento de renovación universitaria, conocido como la Reforma de Córdoba, iniciado en 1918 en Argentina y extendido luego por todo el continente, que se propuso la democratización de las universidades, tanto en lo referente al acceso a ellas de las nuevas capas medias como en cuanto a su organización y gobierno. La Reforma de Córdoba fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición y una enseñanza superior enquistada en esquemas coloniales y elitistas, controlada por las viejas oligarquías terratenientes y por el clero. A través del acceso a la educación superior las clases medias recién formadas buscaban mejorar su posición relativa dentro de la estructura social y adquirir mayor influencia política (4).

Desde entonces las llamadas “capas medias” vienen presionando la expansión de la enseñanza media y superior en América Latina, que se han ensanchado para dar una respuesta a las aspiraciones de ascenso de dichas clases, que a menudo arrastran tras sí a ciertos sectores del proletariado. Esta presión, más las provenientes de la ampliación de las actividades terciarias derivadas del proceso de modernización, han conducido, en algunos países, a situaciones de verdadera explosión de las matrículas y al fenómeno de la proliferación de ins-

tuciones de enseñanza superior. Pero no han sido las verdaderas demandas de la estructura productiva las generadoras de ese extraordinario crecimiento. De ahí su poco rendimiento y la escasa relación entre la calidad y cantidad de egresados que produce y las necesidades reales del desarrollo. Como observa Germán W. Rama, la educación superior de América Latina resulta así disfuncional al sistema económico, ya que forma recursos humanos cuantitativamente superiores a las necesidades de mano de obra calificada que se requieren, pero puede ser funcional al control de las presiones sociales, porque satisface presiones de status de varios grupos. Además, agrega Rama, puede ser positiva para el cambio social "por la formación de una mentalidad científica y por la potencialidad política que tiene la formación de una considerable masa de educados, insatisfecha con las posiciones ocupacionales que se le ofrecen" (5).

Los análisis realizados por la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) de los datos de los Censos Universitarios levantados por este organismo entre 1962 y 1971 (6), muestran que las carreras tradicionales siguen siendo las preferidas por los estudiantes. Más del 50 por ciento de la matrícula corresponde a las carreras de Ingeniería, Derecho y Contabilidad y un 25 por ciento al área de Ciencias Exactas y Naturales. En toda la región uno de cada tres universitarios se halla en el área administrativo social, con países en los que esta proporción es de uno de cada dos (Honduras y Nicaragua). Uno de cada cuatro se orientan hacia las Ciencias Exactas y Naturales y uno de cada seis a las áreas de Ciencias de la Salud, Ciencias Humanas y Pedagógicas. Sólo uno de cada veinte se inclina por la Arquitectura y otros campos. La distribución porcentual de la matrícula muestra que el 15.8 por ciento corresponde a Ingeniería (incluyendo todas sus especialidades); el 12.6 por ciento a Contabilidad; el 12.5 por ciento a Medicina (incluyendo Odontología); el 10.4 por ciento a Derecho y el 4.3 por ciento a las Ciencias Agronómicas. Si se

acepta, como lo hace la UDUAL, que los estudios de Ingeniería agronómica, forestal y pesquera, Medicina veterinaria y Ciencias afines inciden más directamente sobre el sector primario de la economía; que las carreras de Ingeniería y Ciencias Naturales lo hacen con más intensidad sobre las propias del sector secundario (industrias de transformación) y que, a su vez, las de Contabilidad, Derecho, Medicina, Pedagogía y Artes se orientan hacia el sector terciario o de servicios, resulta que, a nivel latinoamericano, la población escolar universitaria se orienta en un 4.2 por ciento de su totalidad a actividades correspondientes al sector primario, un 21.7 por ciento al secundario y el 69.6 por ciento al sector servicios.

Estos datos de la UDUAL comprueban que el desarrollo del aparato educativo superior no se ha producido en función de las demandas del sistema productivo, sino más bien como consecuencia de procesos de movilización de las clases medias y de ampliación del sector terciario-burocrático. Y si ha sido quizás eficaz para controlar las presiones de las capas medias, no lo ha sido para satisfacer las aspiraciones de superación de éstas, pues cada vez más actúa como mecanismo de conservación del status que como "ascensor social". En efecto, el proceso de ampliación de la educación superior se caracteriza en los últimos años por una creciente "privatización", que resulta de las pugnas y compromisos entre las clases medias y las dominantes. Para contrarrestar el empuje de las clases medias, las clases que detentan el poder político y económico han auspiciado la creación de aparatos educativos privados, de mayor prestigio social, destinados a la formación de las élites dirigentes. Simultáneamente, se crean instituciones de pobre nivel académico para satisfacer las expectativas de los estratos más bajos de las clases medias, cuyos diplomas desvalorizados difícilmente compiten en el mercado de trabajo. De esta suerte, las clases dirigentes, logran contrarrestar el proceso de democratización y crean sistemas educativos donde la adscripción se inicia desde el ingreso de los niños de las clases privilegiadas a

centros de educación preescolar conectados con colegios privados de enseñanza primaria y media que, a su vez, abren las puertas de las universidades más caras y de mayor prestigio social (7). Esta segmentación del sistema educativo, en función de la estratificación social, conduce a socializaciones compartimentadas, que desvirtúan los objetivos democráticos de socialización igualitaria (8).

Los datos de UDUAL revelan que la tercera parte de las instituciones universitarias de América Latina fueron creadas en el decenio 1960-1970, correspondiendo al sector privado el empuje mayor, tanto en cuanto al número de fundaciones como al crecimiento de la matrícula. En la actualidad, las universidades privadas representan el 40 por ciento del total y el sector público disminuyó entre 1960 y 1970 su participación en la matrícula total del 89 al 78 por ciento. "Este cambio cuantitativo, señala Pablo Latapi, conlleva un cambio en la tradicional imagen de la Universidad latinoamericana laica y gratuita de los gobiernos republicanos liberales, por factores y con consecuencias socio-políticas importantes" (9).

## **Responsabilidades de las universidades en la promoción de la democratización**

Los obstáculos a la democratización de la educación superior en América Latina provienen no sólo del contexto social y de las particularidades que presenta el sistema educativo en sus niveles preescolar, primario y medio, sino también de algunas características propias de las instituciones de nivel superior y de la manera como llevan a cabo su quehacer.

En primer lugar, corresponde mencionar la limitación que en América Latina tiene el concepto de educación superior, que suele identificarse casi exclusivamente con la enseñanza universitaria. Es hasta en los últimos años que el concepto co-

mienza a ampliarse, pero los símbolos de prestigio social siguen ligados a unas pocas carreras universitarias tradicionales. Las carreras no-universitarias y las cortas de nivel superior, con dificultad se abren campo. En general, son vistas como carreras “menos nobles”.

Si la democratización tiene mucho que ver con la posibilidad de ofrecer a los jóvenes una amplia gama de opciones educativas de nivel superior que contemple las cada vez más variadas demandas individuales y sociales, la tradicional rigidez y uniformidad de la educación universitaria latinoamericana es un obstáculo formidable que recién empieza a ser removido. En la mayoría de los países de la región las instituciones de educación superior funcionan más como ruedas sueltas de un engranaje que como partes de un todo orgánico y funcional. Es muy reciente la preocupación por integrarlas en un subsistema de educación postsecundaria, que contemple adecuadas articulaciones horizontales y verticales entre sus distintas modalidades, de suerte que se permita el ingreso del estudiante en cualquier etapa de sus estudios, su transferencia de una modalidad a otra, su retiro del subsistema y su reingreso futuro. Esta posibilidad es aún muy poco frecuente en América Latina, donde los programas suelen dar la imagen de un tubo al cual se entra en el diploma de bachiller y se sale por el otro lado, cuando se tiene éxito, en un determinado título profesional. Las salidas laterales generalmente no están previstas ni es fácil la transferencia de un programa a otro sin incurrir en considerables pérdidas de tiempo.

Dentro de ese panorama general comienzan a advertirse síntomas de cambio: al lado de las universidades están surgiendo los institutos politécnicos, los tecnológicos, los Colegios Universitarios, etc., que representan nuevas oportunidades de educación superior para la juventud latinoamericana. También existen algunas experiencias, todas ellas muy recientes, de introducción de sistemas abiertos en la educación superior: Universidad Nacional Abierta de Venezuela, Sistema de Uni-

versidad Abierta de la Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad Estatal a Distancia de Costa Rica, Universidad Abierta de la Universidad Javeriana de Bogotá y Universidad Desescolarizada de la Universidad de Antioquía (Medellín, Colombia). Estos ensayos están orientados a dar a la educación superior una nueva dimensión, que la ponga a disposición de quienes, por diversas circunstancias, no pueden concurrir a las aulas universitarias. Pero no están diseñados exclusivamente para los mayores de 21 años, sino que se les concibe como sistemas paralelos o alternativos que acrecientan las posibilidades de la educación superior formal.

La reciente aplicación y diversificación de las instituciones postsecundarias, síntoma del gradual paso de una educación superior elitista a una educación de masas, ha conducido a los primeros esfuerzos encaminados a definir políticas que orienten el desenvolvimiento del nivel terciario como un subsistema. Aparecen así las Asociaciones Nacionales de Universidades e Instituciones de Educación Superior, encargadas de promover su desarrollo coordinado. Estas Asociaciones o Consejos de Rectores en algunos países tienen carácter legal y en otros meramente voluntario. Pero en varios países han adquirido la categoría de organismos estatales responsables de planificar el desarrollo orgánico y racional de la educación superior (Consejo Nacional de Universidades de Venezuela, Consejo Nacional de la Universidad Boliviana, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES) ), etc. En Centroamérica, la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA), desde hace casi dos décadas promueve un programa para la integración de la educación superior del área, en virtud del cual se han creado escuelas, cursos y programas para toda la región centroamericana.

También se llevan a cabo esfuerzos para flexibilizar los currículos, que tradicionalmente han sido rígidos, longitudinales o unilineales, de duración excesiva y de marcado acento profesionalizante. Junto con los planes y programas fijos, ha

prevalecido en la enseñanza latinoamericana de tercer nivel una metodología que más bien estimula la pasividad del estudiante, por el predominio de la clase magistral o conferencia expositiva, con grave tendencia al autoritarismo pedagógico. Resultado de una filosofía educativa centrada en la simple transmisión del conocimiento, el curriculum y los métodos tradicionales de la educación superior latinoamericana devienen en otro fuerte obstáculo para su democratización, que supone currículos flexibles y métodos activos que atiendan las más variadas necesidades individuales de los estudiantes y les permitan adquirir los hábitos de reflexión y estudio indispensable para *continuo autoaprendizaje*.

La renovación académica, que introduzca estructuras más flexibles, posibilidades de una mayor participación del estudiante en el diseño de su propio curriculum y métodos basados en el aprendizaje y no en la simple transmisión del conocimiento, representa un gran desafío para la educación superior latinoamericana, de manera especial para las universidades. En este sentido, se orientan las reformas académicas de la última década, que se ven precisadas a superar una larga tradición pedagógica y a luchar contra los vicios de memorización y pasividad, que la enseñanza media latinoamericana, hasta ahora, ha contribuido más a alimentar que a desarraigar. La democratización implica una mayor co-participación de profesores y estudiantes en el quehacer académico, tanto en el diseño curricular, que debe transformarse en verdadero acto pedagógico, como en las tareas docentes y de investigación. Porque, paradójicamente, en América Latina, desde la Reforma de Córdoba, es donde más se ha ensayado la participación de los estudiantes en el gobierno de las Universidades, lo que ha representado no sólo un factor importante para el manejo democrático de estas instituciones, sino también para su mejoramiento general, por el permanente aporte renovador que supone la presión progresista de los estudiantes desde el seno de los organismos de gobierno de las universidades. Sin embargo, esta

participación estudiantil no ha sido llevada a la médula del quehacer educativo, es decir a la búsqueda conjunta del conocimiento. Bien dice José Medina Echavarría que la "representación indirecta" de la juventud, en los organismos de gobierno universitario, no sustituye su "representación directa" en el diálogo socrático de la cátedra o en la labor paciente —ni poco ni mucho democrática— en el laboratorio, y el taller (10).

En América Latina, el estudiante ha estado más dispuesto a pedir su intervención en el gobierno de las universidades, que a mostrar un decidido deseo de hacer de su formación superior un proceso que demande su más activa participación. La participación estudiantil en el gobierno de las instituciones de educación superior varía mucho de un país a otro y su vigencia depende del mayor o menor grado de democracia política. La tradición latinoamericana de co-gobierno estudiantil, que al decir de Darcy Ribeiro es "la piedra de toque" de nuestro proceso reformista arroja, en general un saldo positivo, pese a quienes la hacen responsable de la excesiva politización de los cuadros estudiantiles. Ha sido importante para el proceso de maduración de los jóvenes por el sentido de responsabilidad que les confiere su intervención en la dirección y manejo de las instituciones y ha contribuido a fortalecer el sentido de comunidad universitaria, por la participación de profesores y alumnos en una empresa común. Rasgo distintivo de nuestra manera de ejercer el oficio universitario, su contribución al proceso de democratización de la educación superior ha sido importante, porque a través del cogobierno los estudiantes han demandado constantemente medidas destinadas a permitir una mayor cobertura social de la educación superior.

## NOTAS

- (1) Edgard Faure y otros: *Aprender a Ser*, Alianza Editorial, S.A., Madrid, 1973, primera edición, p. 139.
- (2) UNESCO: *Evolución reciente de la educación en América Latina: avances, problemas, perspectivas*, Oficina Regional de Educación, Santiago, 1974, 3 vols., Tomo I, p. 6. Véase también de la UNESCO: *Evolución de la matrícula escolar: tendencias y proyecciones estadísticas, regionales y mundiales 1960-2000*. Conferencia Internacional de Educación, XXXVI reunión, Ginebra, 30 de agosto - 8 de septiembre de 1977.
- (3) En América Latina uno de cada cuatro habitantes de 15 y más años era en 1970 analfabeto. El número absoluto de analfabetos permanece estacionario desde hace más de veinte años, en unos 40 millones de adultos, con tasas nacionales muy diferentes que van desde 1.8 por ciento hasta alrededor de 80 por ciento. UNESCO: *Op. cit.*, p. 10.
- (4) Es sintomático que el Movimiento haya estallado precisamente en Argentina, donde ya las clases medias, desde principios de siglo, estaban socialmente definidas y fortalecidas por el torrente inmigratorio. Incluso habían logrado su primer triunfo político con la elección del Presidente Hipólito Irigoyen del Partido Radical (1916).
- (5) Germán W. Rama: "Educación y Modelos de Desarrollo: sus implicaciones para América Latina" en *UNIVERSIDADES*, No. 59, Unión de Universidades de América Latina, México, enero-marzo, 1975, pp. 127 a 159.
- (6) Unión de Universidades de América Latina. Secretaría General: *Examen de una década: sociedad y universidad, 1962-1971*. Juan F. Castellanos y otros, México, 1976.
- (7) Véase de Germán Rama: "Educación y movilidad social en Colombia" en *ECO*, Revista de la Cultura de Occidente, No. 116, Bogotá, Tomo XX/2, diciembre de 1969, pp. 46 a 92.

- (8) Véase también de Germán Rama: "Educación y Democracia", ponencia presentada al Seminario sobre condiciones sociales de la democracia, San José, Costa Rica, 16-20 de octubre de 1978.
- (9) Pablo Latapí: "Algunas tendencias de las Universidades Latinoamericanas - Problemas seleccionados y perspectivas". Programa conjunto de investigación en educación superior, UNESCO - AIU, París, 1978, p. 7.
- (10) José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*, Siglo XXI Editores, S.A., primera edición, 1967, México, D.F., p. 166.

## LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA

## Raíces históricas

Desde sus orígenes las Universidades representan una permanente aspiración de autonomía y libertad frente a los poderes civiles, imperiales o eclesiásticos. Conviene recordar aquí, aunque sea muy brevemente, las circunstancias en que se produjo la aparición de las primeras Universidades para que constatemos que el reclamo de autonomía ha estado presente desde los albores de la vida universitaria, como condición *sine qua non* de su existencia.

La Universidad, tal como hoy la conocemos, surgió en la época medieval, concretamente a fines del siglo XII, aunque su apogeo se produjo en el siglo siguiente. Charles Homer Haskins nos dice que las Universidades, como las catedrales y los parlamentos, son un producto de la Edad Media europea (1).

Como toda institución social, las Universidades no emergieron *ex-nihilo*. Surgieron dentro de un contexto socio-económico y cultural, que les imprimió sus rasgos fundamentales. Las circunstancias sociales prevaletentes en la segunda mitad del siglo XII y principios del siglo XIII, dieron lugar a la creación de las primeras Universidades, algunas de las cuales “simplemente brotaron”, sin que se pueda determinar con precisión quién las fundó ni cuándo exactamente se constituyeron (2). ¿Cuáles fueron esas circunstancias, tan determinantes para la creación de esta institución, nueva para el mundo? Los analistas de la historia de la Universidad suelen mencionar las siguientes: a) el aumento de la población que se dio entre los siglos XI y XIV y que desembocó en una creciente urbanización. La urbanización representa, dentro del proceso dialéctico, un cambio cualitativo, pues la constitución de ciudades de cierta magnitud da origen a diversos procesos, reveladores de una mayor complejidad social: intercambios de costumbres, bienes e ideas; especialización de las actividades laborales y aparición de los gremios; nuevas y mayores demandas educativas; organización de las comunas, etc. (3); b) los cambios en la organización social, consecuencia de los cambios en las estructuras económicas. El corporativismo que engendró los gremios y las comunas fue concomitante al proceso de urbanización; c) el surgimiento de un extraordinario afán de saber, sólo comparable con el que prevaleció durante el Renacimiento y la Ilustración, decisivo para el nacimiento de las Universidades (4). Tal afán generó una mayor demanda de educación, dando lugar incluso a las migraciones estudiantiles, típicas de los primeros tiempos de la vida universitaria europea, cuando verdaderas multitudes de jóvenes se trasladaban de una ciudad a otra para escuchar las lecciones de los maestros más célebres; d) la aparición de un nuevo oficio: el oficio de enseñar, nacido al lado de los otros oficios en el seno de las ciudades, como respuesta a las nuevas demandas creadas por el proceso socio-cultural. El maestro dedicado al oficio de ense-

ñar era un artesano más en aquel mundo medieval de hombres-  
artesanos y comerciantes. “El nuevo gremio de maestros y  
discípulos dedicados a la vida intelectual es el efecto de un  
proceso de organización y legitimación como el de los restan-  
tes oficios. Este proceso de legitimación y organización iden-  
tificará y distinguirá socio-culturalmente la actividad de estu-  
diar y enseñar. Pero este derecho de enseñar hasta entonces  
estaba en manos del Estado y sobre todo de la Iglesia, razón  
por la cual las pretensiones de este nuevo gremio inquietan a  
los poderes laicos y religiosos. El gremio de los intelectuales  
irá conquistando progresivamente a través de luchas sucesivas  
y azarosas, un lugar en la ciudad, en la sociedad. Es aquí  
donde comienzan las luchas de la Universidad, que aún hoy  
contemplamos, por la autonomía, por el derecho de enseñar  
y aprender libremente” (5).

### La palabra Universidad

Tales fueron las circunstancias que dieron lugar al naci-  
miento de la nueva corporación, la “universitas”, es decir, el  
gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los  
maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los sa-  
beres. La primera denominación que recibieron estas comu-  
nidades fue la de *Studium* (Estudio), que se amplió a *Studium  
generale* (Estudio General) para indicar tanto su carácter de  
centros de instrucción reconocidos como su condición de es-  
cuela abierta a todos, accesible, en principio, a toda clase de  
personas (6). Después aparece el uso de la palabra *Universi-  
dad*, derivada de la voz latina *universitas*, cuyo origen hay que  
buscarlo en el Digesto romano donde la *universitas* es lo con-  
trario de los *singuli*, y significa el conjunto de los seres parti-  
culares o elementos constitutivos de una colectividad, distin-  
ta de los individuos que la integran. En la Edad Media la pa-  
labra servía para designar a los gremios, corporaciones o fra-

ternidades integradas por personas dedicadas a un mismo oficio, entre quienes cabía distinguir los maestros (magistri) de los aprendices (discipuli). La totalidad o corporación de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes constituyó la "*universitas magistrorum et scholarium*", o sea el gremio de los maestros y discípulos, considerados en su conjunto, con privilegios y fueros propios, o separadamente: *universitas magistrorum* y *universitas scholarium*. Posteriormente, el término *universitas* sirvió para referirse a la institución como tal (7) y sólo bastante tardíamente para aludir a la universidad de la enseñanza de todas las ramas del conocimiento (8).

### Los privilegios

Constituidos en gremios o corporaciones, los maestros y los estudiantes se empeñaron en ampliar sus inmunidades de parte de la Comuna y asegurarse la protección de las jerarquías superiores (Papa o Emperador) frente a cualquier intento de la Comuna destinado a limitárselas. En las repúblicas italianas de esa época, los ciudadanos no disfrutaban de derechos civiles en otra ciudad. Los extranjeros se hallaban indefensos frente a los abusos de los posaderos, comerciantes y autoridades locales. Los miembros de la corporación universitaria eran en su mayoría extranjeros. Las primeras gestiones fueron encaminadas a asegurarles derechos similares a los de los ciudadanos. Pero luego, llegaron a disfrutar de prerrogativas excepcionales, tales como la exoneración de impuestos y servicios a los que estaban sometidos los ciudadanos corrientes; derecho a una jurisdicción especial, la interna de la Universidad, que les sustrajera de la jurisdicción de la Comuna; libertad de movilización, etc... Los primeros privilegios provinieron del hecho de que casi todos los estudiantes y maestros eran miembros del clero (clerigi) o personas pertenecientes a la nobleza, que de

por sí ya gozaban en las ciudades de ciertas prerrogativas. Al aumentar el número de Universidades y ampliarse el de estudiantes no clérigos fue preciso establecer inmunidades adicionales.

Las recién fundadas Universidades disponían, además, de un arma muy eficaz para defenderse de los abusos de los dueños de las posadas y de las autoridades municipales: la *dispersio o secesión*, es decir, la amenaza de trasladarse a otra ciudad que les garantizara sus prerrogativas (9). Como generalmente estas corporaciones universitarias carecían de edificios propios y de instalaciones como bibliotecas, laboratorios, etc. y el idioma que usaban servía en cualquier país, les era fácil cumplir su amenaza si las autoridades de la ciudad no las complacían. Precisamente, en los primeros siglos de la existencia de la Universidad, estas secesiones de estudiantes o maestros fueron una de las causas de la creación de nuevas Universidades: de un éxodo de estudiantes ingleses de la Universidad de París surgió la Universidad de Oxford (1167), la que, a su vez y por igual vía, engendró a Cambridge; una secesión de estudiantes de Bolonia dio lugar al nacimiento de la Universidad de Padua (1222); otra surgida en la Escuela de Salerno condujo a la creación de la Universidad de Nápoles (1224), etc.

## Los modelos

Dos arquetipos universitarios dieron lugar a dos tradiciones distintas: el modelo de Bolonia (*universitas scholarium*) y el de París (*universitas magistrorum*). La Universidad de Bolonia, fundada a principios del siglo XII, surgió del impulso de estudiantes que buscaban profesores, lo cual explica que en su gobierno y administración influyera notablemente el elemento estudiantil (10). Los estudiantes acudían a Bolonia de todas partes de Europa para escuchar las explicaciones de los comentaristas o glosadores del *Corpus Juris* romano, el más famoso

de los cuales fue Irnerio, cuya enseñanza y prestigio fueron decisivos para el surgimiento de la Universidad de Bolonia. Según su procedencia los estudiantes se organizaban en "naciones"; cada nación elegía uno o dos concejales a quienes correspondía anualmente la elección del Rector.

Diferente fue el origen de la Universidad de París (finales del siglo XII), nacida en el seno de las escuelas catedralicias de Notre Dame, al servicio de las necesidades doctrinales de la Iglesia Católica. Su preocupación central fue la Teología. En ella predominaron los maestros, el más célebre de los cuales fue Abelardo. Con todo, ambas Universidades terminaron por constituirse en asociaciones o corporaciones de profesores y alumnos, con privilegios muy singulares. La Universidad de París recibió una protección especial de los papas, resueltos a convertirla en "la fortaleza de la fe y la ortodoxia católicas". Pero, por la misma razón, los pontífices se reservaron la vigilancia de su actuación y de su enseñanza; de ahí que la *universitas magistrorum* estuviese sometida a la jurisdicción del *Canciller* de la Catedral, a quien correspondía la dirección general de los estudios y la designación del Rector. Esta última facultad la perdió al organizarse la corporación como la totalidad de maestros y alumnos, reservándose las naciones el derecho a elegir Rector. Al Canciller, con funciones un tanto protocolarias, le correspondía el otorgamiento de los grados.

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

## La Universidad frente a los poderes ecuménicos

A sus graduados las Universidades les otorgaban la *licentia* (facultas legendi o facultas docendi), es decir la licencia para enseñar, que tenía el carácter de *licentia ubique legendi*, pues gozaba de validez en cualquier parte siempre que la Universidad tuviese autorización (papal o imperial) para concederla. Sólo los dos poderes ecuménicos de la época, el Papa o el Emperador, podían otorgar a las Universidades el *ius ubique legendi o docendi*, que les facultaban para conceder grados y licencias de validez universal. De ahí la importancia que tenía para las corporaciones universitarias el reconocimiento por alguno de estos poderes, o por ambos. Además, a ellos recurrían en busca de privilegios y de protección frente a los abusos de las Comunas o de los Obispos. Frecuentemente se valieron de uno u otro de los poderes ecuménicos para lograr el equilibrio que les asegurara la mayor libertad posible.

En sus pugnas con los Obispos, por cierto frecuentes, la corporación universitaria legitimaba su existencia como entidad autónoma mediante el reconocimiento papal. Roma favoreció la independencia de la Universidad frente a la jerarquía eclesiástica local y llegó hasta a suprimir al Canciller de la Universidad de París, y con él al Obispo, la facultad de conferir la licencia, que pasó a la corporación de maestros. Si bien Roma favorece la línea de independencia del Obispo, esto no significó que la Universidad gozara de absoluta autonomía de los poderes eclesiásticos. El Papa sustrajo a la Universidad de la jurisdicción de los Obispos para ponerla bajo la jurisdicción de Roma, reservándose la vigilancia sobre su actuación y la posibilidad de disciplinar su enseñanza. Pero frente al Estado, el papado defendió a los universitarios mediante privilegios y fueros especiales (11).

Ciertamente que los universitarios medievales tuvieron que agudizar su ingenio y valerse de las luchas y rivalidades entre

los distintos poderes para ejercer libremente su oficio, lo cual no siempre consiguieron. Pero la reseña que hemos hecho de los primeros siglos de existencia de la más eminente institución creada por el hombre confirma lo que decíamos al principio de esta sección: que desde sus orígenes las Universidades encarnan una decidida y constante vocación de independencia y libertad.

## Universidad y Estado

El desenvolvimiento histórico de la Universidad nos muestra, desde sus orígenes, la tensión que ha existido entre la autonomía de la comunidad universitaria, como institución con fines propios, y las fuerzas sociales, principalmente los poderes públicos y religiosos, deseosos de controlarla.

Desde la consolidación de los Estados nacionales, la tensión se manifiesta entre ellos y la Universidad, de suerte que la autonomía de ésta se define principal, aunque como exclusivamente, frente al Estado, representado por el gobierno central. En última instancia, la autonomía es el resultado de la particular relación dialéctica que se establece entre el Estado y la Universidad, según sea el contexto político y socioeconómico. Se trata, más específicamente, como lo señala José Medina Echavarría, de "una peculiar relación entre el poder político y un poder social, entre el Estado y una institución espiritual. Y esa relación ha sido siempre, como otras típicas de occidente, de equilibrio o, si se quiere, de compromiso. Por eso no se reduce a ser meramente una cuestión estatutaria o que pueda resolverse de una vez por todas por un precepto jurídico. La verdadera autonomía deriva del ámbito de libertad reconocida a la Universidad por el Estado por razón de que acepta la autoridad que ésta posee ya por sí misma. En este sentido, perdura la autonomía espiritual de la Universidad aún allí donde se ha convertido en núcleo uniforme de la actividad administrati-

va del Estado. La fascinante historia de la Universidad en los distintos países es sólo la historia de las distintas formas que ha tomado esa relación y de los delicados mecanismos de equilibrio que la han mantenido. Sólo el análisis histórico-sociológico descubre en cada caso las condiciones de compromiso, siempre inestable, entre las distintas fuerzas y estructuras sociales que hicieron posible la aparición y persistencia de un medio favorable a los afanes científicos" (12). De ahí que el problema de la autonomía universitaria se relacione con el más amplio de la distribución del poder en la sociedad y requiere una redefinición en cada época histórica.

La tendencia hacia el absolutismo que caracterizó a los recién constituidos Estados nacionales, afectó la autonomía de las Universidades, que en muchas ocasiones perdieron su tradicional independencia y fueron incorporadas al engranaje estatal. Además, el Estado trató también de utilizarlas para su propósito de afirmación nacional frente a los poderes supranacionales, que anteriormente había otorgado su protección a la Universidad. En algunos casos la Universidad llegó a identificarse tan estrechamente con los poderes constituidos que degeneró en instrumento de un determinado interés político o confesional y utilizada como mecanismo de represión en contra de la libertad intelectual y el desarrollo de la cultura, que constituyen su esencia. En esos momentos de degradación universitaria, los verdaderos pensadores y los hombres de ciencia realizaron su labor al margen de las Universidades (13).

La Reforma dio origen a varias Universidades: la de Ginebra, creada por Calvino (1559), Marburgo (1527), Königsberg (1543) y Jena (1558). La Contrarreforma tuvo sus hogares principalmente en las antiguas universidades españolas (Salamanca, Valencia, Barcelona) y engendró otras nuevas: Oviedo (1604) y sobre todo Alcalá de Henares, fundada por el Cardenal Cisneros; Dilinga y Wurzburg en Baviera; Salzburgo (1582) en Austria; Lovaina en los Países Bajos. El pietismo se

manifiesta especialmente en la Universidad de Halle (1694), cuna de la Ilustración alemana, y según Paulsen, “la primera Universidad verdaderamente moderna”.

En Alemania se dio un fenómeno muy especial en la relación entre la Universidad y el Estado. El absolutismo de los monarcas no impidió el desarrollo del espíritu indagador. El caso alemán es un ejemplo de lo que antes decíamos acerca de los “delicados mecanismos de equilibrio” que muchas veces adopta la relación Universidad-Estado. Bajo el dominio de monarquías autocráticas y en el seno de Universidades estatales carentes de autonomía fue posible un notable florecimiento universitario, gracias al principio de la libertad académica, característico de las universidades alemanas. En la Universidad de Halle, donde se destaca el magisterio de Cristian Wolf, se produce un extraordinario desarrollo en casi todas las ramas científicas. En la Universidad de Gotinga (1737) se desenvuelve el sistema de enseñanza a través de “seminarios”, de tanta importancia para el arraigo de la investigación científica. Más tarde, con la fundación de la Universidad de Berlín (1810), según el esquema de Guillermo de Humboldt, la “libertas philosophandi” llega a su madurez. La estrecha relación entre docencia e investigación en que se inspira el esquema, influye luego en la organización de muchas otras universidades de diferentes partes del mundo y fue un elemento clave para el enorme desarrollo científico que se produjo, a partir de entonces, en Alemania.

### Autonomía y libertad de cátedra

En caso de la Universidad alemana del siglo pasado ilustra las consideraciones de quienes sostienen que la libertad de cátedra puede existir aun sin autonomía, por lo menos sin autonomía administrativa, y de quienes estiman que lo fundamental en el quehacer universitario es la libertad académica.

Así, Germán Rama nos dice que “este tipo de relación entre el poder político y la institución de la inteligencia que fundamentaría la autonomía, tiene el carácter de que en ella lo esencial sería la libertad de cátedra y en un grado menor de derecho de autogestión, según fórmulas muy variables de compromiso entre el estado y la corporación académica, a partir de un reconocimiento de autoridad moral de la Universidad”... “La libertad puede ser negada en la propia Universidad en virtud de valores religiosos o políticos que sostengan los grupos dominantes en su seno, mientras que puede estar garantizada en una Universidad dentro de la cual las decisiones relativas a la estructura emanen directamente del poder político central” (14). El educador chileno, don Luis Galdames, partiendo del concepto de la autonomía como un medio que permite a la Universidad el cumplimiento de sus altas finalidades, sostiene que a una Universidad le bastaría realmente, para sentirse autónoma, con afianzar en forma invariable la libertad de la docencia, porque sobre ella habrá de edificarse toda su obra” (15).

Conviene reflexionar un poco más sobre este punto de las relaciones entre la autonomía universitaria y la libertad de cátedra, que forma parte de la relación más general entre la Universidad y el Estado. “En el mundo de habla inglesa, advierte Risieri Frondizi, se confunde con frecuencia la autonomía con la libertad académica o libertad de cátedra. Se habla de ambas como si se tratara de la misma cosa. Es cierto que los dos principios están relacionados pero no se les 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 del siglo pasado” (16). Pero, evidentemente, la mejor garantía de la libertad de cátedra es

una amplia autonomía. En América Latina la experiencia nos enseña que sin autonomía es difícil que florezca una auténtica libertad de cátedra. Pareciera que la autonomía es su atmósfera natural.

## La Universidad napoleónica

Retomando el desenvolvimiento histórico, dentro de cuyo marco hemos analizado la relación entre la Universidad y el Estado, conviene señalar otro momento importante de definición de esa relación: el que se produce en Francia a principios del siglo XIX y cuya expresión institucional se da en el esquema de la Universidad francesa, tal como la organizara Napoleón, esquema que tanta influencia tuvo, y tiene aún, en la estructura de nuestras Universidades latinoamericanas.

La Universidad Imperial, de corte eminentemente utilitarista y profesionalizante, según los ideales educativos politecnos de Napoleón, no fue más que un conjunto de escuelas profesionales carentes de núcleo aglutinador, burocratizada y sujeta a la tutela del Estado, cuyos servidores debía preparar. Despodaja de las tareas de investigación, que pasaron a las Academias, fue, en realidad, la negación de la idea misma de Universidad: sin investigación, sin autonomía, y con una libertad académica bastante menguada, pues las Facultades se regían por programas oficiales impuestos desde el Ministerio de Educación y los profesores eran nombrados directamente por el Ministerio. La enseñanza universitaria se transformó en un monopolio del Estado, totalmente centralizada y puesta al servicio de los intereses y de la ideología imperial, que ese momento propiciaba la unidad de la nación francesa (17).

El esquema napoleónico, que desafortunadamente fue adoptado por nuestras universidades latinoamericanas, como veremos después, hizo crisis en 1968. A partir de la Ley de Orientación de la Enseñanza Superior (7 de noviembre de

1968) se inicia una nueva etapa en la historia de la Universidad francesa. Las Universidades ya no son agrupaciones de Facultades sino establecimientos pluridisciplinarios. Se les otorga una amplia autonomía académica, financiera y administrativa. Se introduce la representación estudiantil en todos los organismos de gestión (¿ecos de la Reforma cordobesa latinoamericana?). Las Facultades son sustituidas por las “unidades de docencia e investigación”, etc.

### **El caso particular de la Universidad en América Latina**

La universidad colonial hispánica fue señorial y clasista, como la sociedad a la cual servía y de la que era expresión. Creada dentro del contexto de la política cultural trazada por el imperio español, tuvo como misión atender los intereses de la Corona, la Iglesia y las clases superiores de la sociedad.

En cuanto a su organización, Salamanca y Alcalá de Henares, las dos universidades españolas más famosas de la época, fueron los modelos que inspiraron las fundaciones universitarias del Nuevo Mundo, siendo el de Alcalá el más imitado. Entre ambos modelos existieron diferencias bastante significativas, que se proyectaron en sus filiales de América, dando lugar a dos esquemas universitarios que en cierto modo prefiguraron la actual división de la educación universitaria latinoamericana en universidades “estatales” y “privadas” (fundamentalmente católicas) (18). La estructura académica de la universidad colonial respondió a una concepción y a un propósito muy definidos, lo que le permitió ser una institución unitaria. Se organizó como una totalidad y no como un simple agregado de partes, con una visión propia del mundo, del hombre y de la sociedad. Predominó en ellas un sistema libresco y memorista, poco propicio para estimular la investigación científica. A fines del siglo XVIII, las que se abrieron a los aires de la ilustración borbónica, remozaron un poco su enseñanza, despertando de su letargo escolástico de siglos.

La Independencia, cuya ideología revolucionaria provenía de la ilustración francesa, abrió ampliamente las puertas a la influencia cultural de este país. La República, tras las pugnas entre liberales y conservadores por el dominio de la Universidad, no encontró cosa mejor que hacer con la Universidad colonial que sustituirla por un esquema también importado, el de la Universidad francesa. La reestructuración careció así del sentido de afirmación nacional que se buscaba para las nuevas sociedades.

La adopción del esquema napoleónico no produjo los frutos esperados y fue más bien contraproducente. En primer lugar, destruyó el concepto unitario de Universidad, que mal que bien se había plasmado en la Universidad colonial, desde luego que la nueva institución no fue sino un conglomerado de facultades profesionales aisladas. En segundo término, hizo más difícil el arraigo de la ciencia en nuestros países, pues el énfasis profesionalista postergó el interés por la ciencia misma. La Universidad latinoamericana que surgió del injerto napoleónico produjo posiblemente los profesionales requeridos por las necesidades sociales más prentorias, que asumieron la tarea de completar la organización de las nuevas repúblicas, pero estos graduados fueron, por defecto de formación, simples profesionales, sin duda hábiles en su campo profesional, mas no universitarios en el pleno sentido de la palabra. La burocratización de la Universidad y su supeditación al Estado, acabó también con la menguada autonomía de que hasta entonces había disfrutado. La investigación científica corrió peor suerte, pues en América Latina no se crearon o no prosperaron las academias e institutos que en Francia asumieron la tarea de promover el adelanto del conocimiento, ni tampoco las Grandes Escuelas, donde se forjaron los sabios franceses, pieza clave del esquema galo.

Como consecuencia, la ciencia en América Latina ha estado casi ausente del quehacer universitario, cuya preocupa-

ción fundamental ha sido, hasta ahora, la enseñanza de las profesiones liberales.

La Universidad republicana tampoco logró ampliar la base social de la matrícula estudiantil, que siguió siendo representativa de las clases dominantes. Al permanecer invariables las estructuras fundamentales de la sociedad, perduró la naturaleza elitista de la institución durante todo el siglo XIX. No será sino hasta principios del presente siglo cuando el Movimiento de Córdoba denunciará vigorosamente el carácter aristocrático de la Universidad latinoamericana.

### La Reforma de Córdoba

La llamada Reforma de Córdoba de 1918, que fue el primer cuestionamiento a fondo de nuestras Universidades, señala el momento histórico del ingreso de América Latina en el siglo XX y del ascenso de las clases medias urbanas que, en definitiva, fueron las protagonistas del Movimiento. Y es que bien entrado el siglo XX, nuestras Universidades seguían siendo los “virreinos del espíritu”, “admirablemente organizadas para realizar el doble propósito de formar hombres de profesión e impedir que se formaran hombres de ciencia”, como agudamente apuntó don Valentín Letelier. Encasillados en el molde profesionalista napoleónico y arrastrando en su enseñanza pesado lastre colonial, estaban lejos de responder a lo que América Latina necesitaba para ingresar decorosamente en el siglo XX y hacer frente a la nueva problemática, suscitada por los cambios experimentados en la composición social como consecuencia de la urbanización, de la expansión de la clase media y de la aparición de un incipiente proletariado industrial.

El movimiento logró muy pronto propagarse a lo largo y ancho de América Latina, demostrando que constituía una respuesta a necesidades y circunstancias similares, experimenta-

das en toda la región. La publicación del célebre Manifiesto liminar (junio de 1918) desencadenó una serie de reclamos y acciones estudiantiles en casi todos los países. El programa de la Reforma desbordó los aspectos puramente docentes e incluyó toda una serie de planteamientos político-sociales. La autonomía universitaria fue el reclamo suscrito con mayor vigor por el Movimiento de Córdoba, de suerte que puede afirmarse que de él emerge el régimen autonómico al cual aspiran las Universidades latinoamericanas y que, con altibajos en cuanto a su consagración legal, representa una constante del esquema teórico de lo que en nuestro continente entendemos por Universidad. Entre nosotros, la autonomía universitaria es considerada como consubstancial de la Universidad, en el sentido de que sin ella no concebimos una Universidad auténtica.

La Reforma de Córdoba replanteó las relaciones entre la Universidad, la sociedad y el Estado. Hasta Córdoba, la Universidad y la sociedad marcharon sin contradecirse, pues durante los largos siglos coloniales y en la primera centuria de la República, la Universidad no hizo sino responder a los intereses de las clases dominantes de la sociedad, dueñas del poder político y económico y, por lo mismo, de la Universidad. El Movimiento de Córdoba fue la primera confrontación entre una sociedad que comenzaba a experimentar cambios en su composición interna una Universidad enquistada en esquemas obsoletos. Si la República trató de separar la Universidad de la Iglesia, mediante la adopción del esquema napoleónico que, a su vez, la supeditó al Estado, Córdoba trató de separarla del Estado mediante un régimen de autonomía.

El concepto de autonomía sustentado por el Movimiento reformista era muy amplio: implicaba el reconocimiento del derecho de la comunidad universitaria a elegir sus propias autoridades, sin interferencias extrañas; la libertad de cátedra; la designación de los profesores mediante procedimientos puramente académicos que garantizaran su idoneidad; la dirección

y gobierno de la institución por sus propios órganos directivos; la aprobación de planes y programas de estudio; elaboración y aprobación del presupuesto universitario, etc. Incluso se llegó a recomendar la búsqueda de un mecanismo que permitiera a la Universidad su autofinanciamiento (autarquía patrimonial), a fin de evitar las presiones económicas por parte del Estado, o de las otras fuentes de ingresos, que en determinado momento podían hacer irrisoria la autonomía formal. Más tarde, y ante las constantes amenazas de parte de las fuerzas públicas, se incluyó la inviolabilidad de los recintos universitarios, de reconocido abolengo medieval. Con ésto, el concepto de autonomía adquirió características que, en ese momento, no existían en otras partes del mundo. Seguramente, al Movimiento reformista se debe el énfasis puesto en este aspecto de la vida universitaria latinoamericana, cuya necesidad e importancia para el desarrollo universitario y social del continente ha quedado plenamente demostrada.

Desde el grito de Córdoba, la autonomía ha estado en la primera línea de las reivindicaciones universitarias en América Latina. Consagrada en la mayoría de los textos legales y elevada en varios países a rango de precepto constitucional, su accidentada historia, escrita algunas veces con sangre generosa de la juventud, está ligada al éxito o fracaso de la democracia en nuestros países. Representa una aspiración permanente de los universitarios latinoamericanos y una de las condiciones que definen su Universidad. Sin embargo, no existe en la actualidad un criterio uniforme acerca del sentido y el alcance de la autonomía.

### **El concepto de autonomía universitaria**

El concepto de autonomía universitaria ha sido motivo de muchos debates, tanto a nivel nacional como internacional.

Recientemente se le ha examinado desde muchos ángulos (jurídico, sociológico, político, filosófico) dando lugar a una amplia bibliografía que sería imposible reseñar y analizar dentro de los reducidos límites de esta ponencia. Nos limitaremos a referirnos al concepto que de ella se tiene en los medios universitarios y a las principales consideraciones que hoy día se hacen acerca de su naturaleza, carácter dialéctico y relatividad, de suerte que en varias reuniones universitarias se ha abogado por la conveniencia de llevar a cabo un análisis profundo del tema y una revisión de su conceptualización, a la luz de las actuales circunstancias socioeconómicas y políticas (19). El concepto en sí, como bien lo señala Darcy Ribeiro, pertenece al "credo liberal de la Universidad", que considera factible la definición de la autonomía como independencia total del Estado, de la Sociedad y de cualquier otra influencia pública, principio que al ser sacralizado podría conducir al aislamiento de la Universidad y a su falta de compromiso con la realidad circundante (20).

En 1965, en la IV Conferencia de la Asociación Internacional de Universidades (A.I.U.), celebrada en Tokio, se intentó, a nivel mundial, elaborar una definición de lo que debe entenderse por autonomía universitaria en la comunidad académica. Tras arduas discusiones, la Conferencia de Tokio declaró que "siglos de experiencia demuestran que las universidades pueden realizar en forma satisfactoria la tarea que se les ha encomendado, cuando se sienten libres para tomar decisiones que comprendan las siguientes áreas:

1. Cualesquiera que sean las formalidades para los nombramientos, la Universidad deberá tener derecho de seleccionar su propio cuerpo de profesores.
2. La Universidad deberá responsabilizarse de la selección de sus estudiantes.
3. Las Universidades deberán responsabilizarse de la formulación de los currícula para cada grado y del establecimiento

to de los niveles académicos. En aquellos países donde los grados y títulos para practicar una profesión estén reglamentados por la ley, las Universidades deberán participar de manera efectiva en la formulación de los currícula y el establecimiento de los niveles académicos.

4. Cada Universidad deberá tener el derecho de tomar las decisiones finales sobre los programas de investigación que se lleven a cabo en su seno.
5. La Universidad debe tener el derecho, dentro de amplios límites, de distribuir sus recursos financieros, entre sus diversas actividades, es decir, por ejemplo, espacio y equipo; capital e inversiones”.

El Consejo Ejecutivo de la UDUAL, en 1966, hizo suya la declaración de Tokio, agregando que “la autonomía y su cabal ejercicio estriban también en el respeto del recinto universitario, que ha sido inviolable desde hace siglos y que si ahora no lo es por dictado de la ley, sí lo es por mandato de la historia y de la tradición, ya que constituye una garantía para la dignidad de profesores y estudiantes en el libre ejercicio de su vida universitaria”. Entiéndase, sin embargo, que la inviolabilidad del recinto universitario no significa “extraterritorialidad” ni mucho menos impunidad para delitos comunes. La fuerza pública, previa autorización de las autoridades universitarias competentes, puede penetrar en los recintos universitarios cuando se trate de la comisión de delitos comunes, para los cuales la autonomía no debe servir de escudo.

A los fines legales, la autonomía es el status que el Estado concede a la Universidad para que se gobierne de manera independiente en los asuntos de su incumbencia. Tales asuntos conllevan: a) *Autonomía para investigar*, por medio de la cual la Universidad elige libremente el campo de indagación que mejor le parezca, por encima del juego de intereses creados de los grupos sociales; b) *Autonomía para enseñar*, o derecho de transmitir conocimiento libremente (libertad de definir el con-

tenido de las asignaturas); c) *Autonomía administrativa*, es decir, libertad para crear y manejar sus propios órganos de gobierno, hacer nombramientos, remociones y disponer asignaciones; d) *Autonomía económica*, que quiere decir libertad para elaborar el presupuesto y manejarlo para adelantar la gestión financiera, sin perjuicio de la fiscalización a posteriori por parte de organismos de contraloría competentes, cuando se trata de fondos públicos.

La autonomía que se da frente a los poderes del Estado proporciona el marco jurídico que permite el amplio ejercicio de la libertad académica, base de toda enseñanza genuinamente universitaria. No se trata con la autonomía de crear un Estado dentro de otro Estado ni de contraponer un poder a otro poder. La autonomía es condición que permite a la Universidad cumplir, en la mejor forma posible, la tarea que le es propia. Impone, por cierto, serias responsabilidades, pues la Universidad, dueña de su destino, debe responder por lo que haga en el uso y disfrute de su libertad. El quehacer de la Universidad consiste, fundamentalmente, en el cumplimiento de sus funciones, una de las cuales es, por cierto, la función crítica, que la autonomía debe preservar a toda costa. La autonomía no debe provocar el divorcio entre la Universidad y su medio. Es preciso evolucionar de un concepto de autonomía de simple defensa a otro más dinámico de afirmación, de presencia de la Universidad en la vida de la sociedad, pues la Universidad es demasiado importante para que se le permita el aislamiento.

La autonomía es un medio, no un fin en sí misma. Es una herramienta que puede ser eficaz o no para que las Universidades cumplan sus funciones. Cuando el medio se confunde con un fin se produce su uso defectuoso o abuso (21). Constituye abuso cuando la autonomía se interpreta en un sentido mágico como intangibilidad física de los edificios o personas —el tabú de los recintos sagrados— o bien, en un sentido astuto, como refugio para los apáticos y los ineptos en un mundo sometido

a un proceso de revisión y cambio que, justamente, exige una actitud de vigilante crítica. La autonomía se utiliza, entonces, como un argumento perezoso para retirarse de la actualidad.

El uso de la autonomía es, por el contrario, su aplicación dinámica a la investigación por encima de los intereses de grupos, a la libre discusión y transmisión de conocimientos, a la vinculación de la Universidad con los problemas de la nación. Si por medio de la autonomía la Universidad produce su desvinculación formal de la sociedad que la soporta, por medio de su uso restablece dicho vínculo pero ahora no de manera impuesta sino deliberada y consentida; emerge de la conciencia histórica del universitario, de su sentido de la solidaridad social y de la responsabilidad ante su pueblo. Se trata de una vinculación estructural, de carácter orgánico. Por lo tanto más sutil, compleja y profunda. Debe evitarse el peligro de que las Universidades se conviertan en "esferas institucionales autónomas", en el sentido sociológico de la expresión. No se trata de su alejamiento del gobierno, sino de una suerte de incomunicación con la sociedad. En esas condiciones sería difícil que fueran la voz espiritual de la nación.

Naturalmente, el concepto de autonomía no se limita a su definición jurídica. Tampoco las relaciones entre el Estado y la Universidad pueden reducirse a una solución puramente formal, como son las que se plasman en las fórmulas jurídicas. Es preciso también examinar el concepto desde una perspectiva más amplia, o sea analizar sus posibilidades en el contexto de las relaciones entre educación y sociedad.

La educación es un sistema que forma parte de la estructura social global y, por lo mismo, es un reflejo de ésta, pero goza de suficiente autonomía como para, a su vez, influir sobre la sociedad y propiciar su cambio. No es un fenómeno aislado, sino que inserta en la superestructura social, recibe todas las influencias que emanan de la infraestructura productiva y de la sociedad globalmente considerada, cuya reproducción ase-

gura. A su turno, y por lo mismo, que no se trata de un determinismo mecanicista sino de una relación dialéctica, posee la capacidad, por las contradicciones de que es portadora, de contribuir al cambio social. “Las dos afirmaciones: que “la educación asegura la función de reproducción de la sociedad” y que “toda acción educativa es en sí misma y en cierta medida un proyecto de sociedad” no se contraponen si aceptamos el hecho de que se da un flujo permanente de retroalimentación entre sociedad y educación (22).

Los sociólogos de la educación atribuyen a ésta tres funciones básicas en el seno de la sociedad: a) la función *técnico-económica*, que consiste en la formación y reproducción de la fuerza de trabajo, es decir la calificación de los recursos humanos necesarios para el sistema productivo; b) la función *clásista*, en el sentido de que el sistema educativo actúa como un selector social, que ofrece una educación diferenciada según la extracción social y, a la vez, no excluye cierta movilidad social, pues permite reclutar el talento necesario a la clase dominante y dar así cierta elasticidad al sistema de clases; y c) la función *de consenso ideológico y cultural, o de socialización*, en virtud de la cual internaliza el esquema de valores y de normas que consolida y legitima, a nivel subjetivo, el sistema social imperante. Tal esquema no es otro que el de la clase dominante, que aparece como representante de la sociedad. Pero, por las contradicciones que refleja y por su relativa autonomía, contribuye también a generar y difundir esquemas que cuestionan el esquema legitimador. De ahí sus posibilidades como agente de cambio. En su aspecto institucional, el sistema educativo forma parte del Estado y cumple algunas de las funciones del Estado Moderno en el plano ideológico (23). El efecto general de estas funciones es fundamentalmente consolidar y perpetuar una estructura social determinada. Pero, al mismo tiempo que presta servicios al sistema dominante, puede también contribuir a su superación, siempre que se den otros factores que operen en igual sentido. La educación supe-

rior, por su rango dentro del sistema educativo, adquiere singular dimensión dentro de este proceso, principalmente en cuanto a la socialización y la preparación de los recursos humanos de alto nivel que la sociedad y la infraestructura productiva requieren. Pero estas funciones las desarrolla, de manera especial la Universidad, como la parte más cualificada del sistema educativo, con cierto grado de independencia, por los factores que Pablo Latapí resume del modo siguiente: a) Trátándose de un convencimiento y de procesos de formación de valores, no pueden esperarse resultados mecánicos. Siempre existe la posibilidad de resultados contrarios: valores opuestos a los representados por la institución; b) Los hábitos intelectuales y morales, el espíritu crítico que fomenta la formación universitaria frecuentemente se vuelven contra los supuestos y contenidos de la ideología de dominio; c) Por la complejidad de las sociedades dependientes, la clase dominante no constituye un todo homogéneo sino que está fragmentada en diversos grupos en pugna (burguesía industrial, comercial, financiera, terrateniente, etc.), por lo cual también se manifiestan contradicciones en las ideologías de dominio que transmite la Universidad; d) Además, existen frecuentemente diferencias entre la ideología de los grupos económicos y la de los grupos políticos, por lo que la acción socializadora de la Universidad no será única. Estos y otros factores, dice Latapí, hacen accidentada la transmisión y difusión ideológica de la Universidad (24).

Como conclusión de las consideraciones anteriores puede afirmarse que si bien los subsistemas de educación superior responden a las demandas y características del contexto social, existe una relativa autonomía de la enseñanza universitaria respecto de la sociedad, que permite esperar que ésta, según el sentido que dé a su quehacer, pueda contribuir positivamente al proceso de transformación social. Pero, como bien observa Germán Rama, el funcionamiento del esquema autonómico de la Universidad sólo es posible cuando la sociedad tiene un grado elevado de consenso y el pensamiento crítico existe den-

tro del sistema o cuando estableciéndose en contra de él, este tiene la solidez necesaria como para no sentirse amenazado y en consecuencia tolera las consecuencias políticas de la libertad de cátedra. "En América Latina el auge del régimen autonómico se corresponde con el Estado Liberal y su crisis posterior es un aspecto de la crisis de este último... A partir de 1950 la alianza populista entre proletariado industrial, clases medias y burguesía industrial, tenazmente buscada por muchos movimientos políticos, demuestra lo inestable del logro y la progresiva concentración de poder en manos de la oligarquía en forma directa o a través del golpe de Estado militar. La ruptura del acuerdo hace inviable el régimen autonómico. Los gobiernos no permiten la existencia de instituciones que escapen a su dominio político y la Universidad es percibida exclusivamente, o casi exclusivamente, como un centro de poder político anti-statu-quo" (25).

Fácil es comprobar que la autonomía universitaria en América Latina, en las dos últimas décadas, ha sufrido una profunda crisis y se encuentra seriamente limitada o desvirtuada aun en los países donde fue originalmente proclamada como uno de los postulados de nuestra vida universitaria. Un rápido recorrido sobre la situación actual de la autonomía universitaria en nuestro continente nos arroja, desafortunadamente, un saldo negativo y dramático (26).

El tema de la revisión del concepto de autonomía se planteó en el seno de la "II Conferencia Latinoamericana de Difusión Cultural y Extensión Universitaria", convocada en México por la Unión de Universidades de América Latina (febrero de 1972). En esa oportunidad, el profesor cubano José Antonio Portuondo, sostuvo que "no puede hablarse, en términos generales y absolutos de la autonomía ni de otros conceptos elaborados en la etapa reformista, y válidos para quienes luchan aún en ella, en esta tensa hora de transición que vive la Universidad Latinoamericana". La relatividad del concepto la

explicó así: “En la etapa pre-revolucionaria la autonomía universitaria proporciona un baluarte para denunciar y combatir el régimen imperante, pero una vez arrojada la burguesía del poder, o en trances de serlo, la autonomía puede convertirse en instrumento de esa misma burguesía en retirada que se atrinchera en ciertos recintos académicos para oponerse al proceso revolucionario, incluso enarbolando consignas del más infantil izquierdismo”. Augusto Salazar Bondy, en esa misma Conferencia sostuvo que aun en un proceso revolucionario “es interesante que la autonomía universitaria tenga vigencia como un concepto revisado, con el concepto de la posibilidad de que los grupos, las comunidades universitarias, tengan la posibilidad de aportar más allá o inclusive en diálogo crítico con el Estado”... “Evidentemente, en el caso de países en los cuales la Universidad es un foco de conciencia crítica para cambiar el sistema, la autonomía debe ser enfatizada al máximo en el sentido de un arma de lucha. En países en los cuales la autonomía puede ser un arma contrarrevolucionaria hay que pensar en una autonomía que pueda ser revisada en el sentido de que el propio sistema de los universitarios, de las propias Universidades, autocontrolen las posibilidades de acción de esos grupos de obstaculización y freno; o sea, no que un poder ajeno imponga a la Universidad una norma de coacción y de violencia sino que dentro de los sistemas mismos de control de la Universidad y por auto-gobierno del conjunto de las Universidades, se pueda frenar la labor de zapa que algunas Universidades puedan realizar” (27).

En nuestra opinión el concepto de autonomía es un concepto dialéctico, que no puede formularse de manera absoluta y para siempre. Se trata de un principio fundamental para la existencia de nuestras universidades, pero como se halla inserto en un contexto sociopolítico e histórico, debe definirse en función de ese contexto y de su complejidad. Sin perder su carácter de garantía del pensamiento crítico e independiente, debe asegurar también la participación de las Universidades en

el proceso de cambio, pues ellas no pueden permanecer a la orilla de la historia sino ser parte de ella, protagonizarla, proyectar su influencia en el acontecer y orientarlo en el sentido de las aspiraciones más genuinas de nuestros pueblos. Deben contribuir al análisis objetivo y científico de las condiciones que determinan nuestra situación de dependencia y subdesarrollo y a la elaboración de los proyectos nacionales y regionales que promuevan un desarrollo autónomo y liberador para nuestras sociedades. No hay Universidad válida en países subdesarrollados si ésta no confiere a su trabajo académico un sentido realmente útil al proceso de transformación de nuestras sociedades y a la superación de las condiciones que determinan la marginación de las grandes mayorías de nuestra colectividad. Necesitamos no una Universidad connivente con el atraso, sino una Universidad que eduque mediante una visión crítica de su realidad y siembre en sus graduados semillas de liberación y no de conformismo. Insertas en la problemática de su medio, ligadas al proceso histórico de nuestros pueblos y comprometidas vitalmente con su progreso, nuestras Universidades deben proponerse también el dominio de la ciencia contemporánea, a los más altos niveles, asumir la responsabilidad de proporcionar a nuestras sociedades los conocimientos y las técnicas que requieren para que ese compromiso con la promoción del adelanto no sea simplemente emotivo o verbal, sino basado en el conocimiento científico de nuestro medio y de los problemas que nos agobian. Sólo así estarán en condiciones de dar un aporte realmente valioso a esa promoción. Pero una educación crítica y liberadora sólo puede impartirla una institución libre. De ahí que entre nosotros la autonomía universitaria siga siendo condición indispensable para el desempeño de nuestras Universidades y uno de sus principios más caros.

## Autonomía y Planificación

Aceptada la necesidad de la planificación de los sistemas educativos, como instrumento indispensable para ordenar y racionalizar su desarrollo, y la conveniencia de que ésta sea integral, o sea que comprenda todos los niveles, se pregunta si tal planificación es factible respetando, a la vez, la autonomía de las instituciones universitarias. En los países de economía centralmente planificada, donde los planes de desarrollo educativo se ciñen estrictamente a los requerimientos y a las pautas de los planes nacionales de desarrollo económico y social, no es posible la autonomía, por lo menos tal como nosotros la entendemos. En cambio, cuando la planificación no es normativa sino indicativa, no sólo es factible sino que no representa en sí un obstáculo insuperable para el diseño de un buen plan nacional e integral de desarrollo educativo. Sin embargo, no existe consenso al respecto y hay quienes sostienen que los términos “planificación” y “autonomía” son irreconciliables.

Jacques Torfs, en el seno de la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario (Universidad de Concepción, Chile, 1969), sostuvo que: “un plan para el desarrollo de una Universidad cualquiera no puede ser trazado “in vacuo” —los alumnos deben ser formados para desempeñar una función y ocupar un puesto en la sociedad—. La naturaleza de las funciones y el volumen del empleo son definidos por los planes sectoriales y generales del desarrollo económico y social de las naciones; o pueden ser derivados del estudio de sus políticas financieras, económicas, industriales. En otras palabras, los objetivos de la expansión universitaria son extrínsecos a la Universidad misma. No pueden ser fijados por ella. El Plan Universitario, es obvio, no puede ser sino un elemento subsectorial de un Plan de Educación y éste mismo debe hacer parte de, y ser orientado por, un Plan General de

desarrollo económico y social”... “En otras palabras, no puede existir ninguna autonomía universitaria en el campo de la planificación” (28).

Diferente fue el criterio que en esa misma Conferencia expuso el profesor belga Henri Janne. En su extraordinario trabajo presentado a la Conferencia, Janne señaló que la tensión entre la “planificación” y la “autonomía”, entre “control público” y “autonomía” es una de las contradicciones esenciales que la Universidad debe vencer para hacerse una “imagen” de sí propia y que “la autonomía de la Universidad no es un obstáculo para la planificación universitaria integrada en un plan nacional; no se trata más que de un caso de descentralización entre muchos otros, pero requiere un acuerdo sobre los objetivos”. En otro párrafo de su trabajo el profesor Janne fue aún más explícito: “La autonomía de la Universidad, aunque total, no es un obstáculo para una buena planificación cuando la Universidad acepta el principio. Pero debe aceptar, al mismo tiempo, el deber de acoger los objetivos generales de la sociedad, sin dejar de conservar su libre albedrío —nunca insistiremos lo bastante sobre esto— para realizar los objetivos que le son propios y que, lejos de ser contradictorios respecto a las necesidades directas de la sociedad, le son complementarios. En cuanto al Estado, debe considerar la autonomía universitaria como punto de descentralización. En la mayoría de los casos la planificación del desarrollo tiene también que amoldarse a la autonomía de las empresas, lo mismo que a la de los poderes regionales o locales. Así pues, la planificación se aplica a las unidades descentralizadas, pero bajo su propia responsabilidad, después de ponerse de acuerdo sobre la política a seguir y sobre la técnica que se debe aplicar. No hay dificultad alguna que se oponga a la integración de la planificación universitaria respecto a planes más amplios. Por el contrario, todo está a favor de que se logre esta finalidad.”

En las conclusiones aprobadas por la Conferencia de Con-

cepción, se precisó que el planeamiento de la educación superior debe realizarse “con la participación de las Universidades y sin perjuicio de la autonomía de éstas”. La Conferencia insistió sobre la necesidad de resguardar la autonomía de la Universidad dentro del proceso de planificación, subrayando que precisamente esa autonomía pertenece a la esencia de la Universidad crítica y “es la base absolutamente necesaria para la expresión de sus características más auténticas y la realización plena de sus funciones”.

Nuestro criterio es que si bien las Universidades deben participar en el proceso de planificación nacional, su participación en calidad de centros autónomos del saber es más valiosa y se compeadece mejor con los verdaderos intereses de la sociedad. Por otra parte, es necesario que las autoridades responsables de la planificación nacional tomen en cuenta a las universidades desde la etapa misma de la elaboración del diagnóstico de la realidad nacional hasta la de formulación de objetivos y diseño de planes y programas. Sólo así será posible que las grandes metas del Plan Nacional sean compartidas por todas las instituciones involucradas en su definición, lo que dispondrá su ánimo a coordinar sus programas de desenvolvimiento con tales metas. La autonomía no será así un obstáculo ni una limitación. Habrá sido ejercida en todas las etapas del proceso y robustecida por su afirmación dinámica. Autonomía y política educativa del Estado no son, pues, términos necesariamente irreconciliables, como tampoco lo son autonomía y planificación de los servicios de salud.

Otro aspecto que cabe mencionar aquí es el referente a la participación de las Universidades en la formulación y ejecución de la política científica y tecnológica de cada país. Este tema fue abordado con amplitud en la “Tercera Reunión de la Conferencia Permanente de Dirigentes de los Consejos Nacionales de Política Científica y de Investigación de América Latina”, celebrada en Viña del Mar en julio de 1971. Del Informe de esa reunión se desprende que es posible la activa partici-

pación de las universidades en la promoción de la política científica sin detrimento de su autonomía. Dice así el informe: "La Universidad, por su parte, necesita crear, en coincidencia con las líneas generales de desarrollo nacional, los proyectos de investigación científica y tecnológica a estudiar, cuyos resultados el país podrá previsiblemente utilizar a corto plazo. De esta forma, la investigación tecnológica que tenga lugar en la Universidad, se convierte en parte integral del organismo generador de la tecnología necesaria para el proceso de industrialización"... "La Universidad podrá entonces no solamente adecuar su acción a los planes nacionales de desarrollo sino que, además, podrá participar en la elaboración de dichos planes y, sobre todo, contribuir en la formulación de la política científica nacional en colaboración con los órganos de planeamiento científico y tecnológico" (29).

El mejoramiento de la ciencia y la tecnología requiere que cada país o región defina, de previo, su modelo de desarrollo, es decir que formule lúcidamente lo que antes llamamos su "proyecto nacional de desarrollo autónomo". Esta es una tarea fundamental, que requiere por cierto la participación de todos los sectores sociales y en la cual las Universidades tienen un papel de primer orden que cumplir. En última instancia, se trata de definir el modelo de civilización que deseamos para nuestra sociedad y para las futuras generaciones, ante las diversas alternativas que pueden proponerse. Estos modelos o planes determinan, a su vez, la naturaleza de la ciencia y de la tecnología que debemos desarrollar. Si los Gobiernos carecen aún de la conciencia y capacidad suficientes para captar la importancia que tiene la elaboración de estos modelos, será preciso que las Universidades, como la avanzada intelectual de la región, emprendan la tarea de diseñar alternativas de civilización diferentes a las que hasta el momento se nos vienen imponiendo, ejercicio inter-disciplinario de vital importancia para la orientación de los esfuerzos en pro del desarrollo integral,

del que hacen parte las tareas de mejoramiento y cambio científico y tecnológico. La participación de las Universidades en esta tarea hará menos probable, por el ejercicio de su función crítica, que el "proyecto nacional" que se adopte sea el proyecto de las clases dominantes, que no haría sino reforzar la dependencia y el subdesarrollo.

Pero el tema de la posible conciliación de los conceptos de autonomía y planificación puede también examinarse no sólo desde la perspectiva de la autonomía de las instituciones, sino desde el más amplio de la autonomía de los "sistemas de educación superior". Se habla incluso de un momento de transición o de desplazamiento de la autonomía de las instituciones a la autonomía de los sistemas (30). Luis Manuel Peñalver sostiene que hasta se ha llegado a estudiar una idea que sería de gran utilidad desde el punto de vista conceptual y desde el punto de vista práctico: esa es que ya no deberíamos hablar de "autonomía universitaria" sino de "autonomía en el buen sentido del término de la educación superior", ya que este subsistema requiere de agilidad y condiciones que deben cumplirse tanto dentro de la Universidad, como de los demás institutos superiores. "Podríamos plantear, afirma, una especie de concepción autónoma supra universitaria; ya no solamente la autonomía modernizada en función dinámica de cada Universidad, sino la autonomía también moderna y dinámica del subsistema de educación superior" (31). Esta es la tesis consagrada en las legislaciones de varios países (Perú y Bolivia, en otros), que introdujeron en realidad serias limitaciones a la autonomía universitaria mientras proclamaban conservar incólume el principio al nivel de la "Universidad Peruana" o de la "Universidad Boliviana", por ejemplo, entendidas como "el conjunto de todas las universidades del país, integradas en un sistema universitario". La Ley Orgánica de la Universidad Peruana del 18 de febrero de 1969 establecía, por ejemplo, que —la Universidad Peruana es parte integrante de la organización institucional del país y que "como sistema es autónoma,

pero es parte constitutiva del Sector Educación; contribuye a formular la política nacional de Educación y asume la responsabilidad de ejecutarla en el área de su competencia, teniendo en cuenta los lineamientos del Sistema Nacional de Planificación. Por supuesto que este tipo de soluciones no satisfacen a quienes, como Luis Alberto Sánchez, opinan que "la autonomía es como la virginidad: existe o no. No hay medias tintas posibles". (32)

## NOTAS

- (1) "Los griegos y los romanos, aunque parezca extraño, no tuvieron Universidades en el sentido en el cual la palabra ha sido usada en los últimos siete u ocho siglos. Ellos tuvieron educación superior, pero los términos no son sinónimos. Mucha de su instrucción en leyes, retórica y filosofía sería difícil de superar, pero no estuvo organizada en instituciones permanentes de enseñanza". Charles Homer Haskins: *The Rise of Universities*, New York, 1959, pág. 1 y siguientes.
- (2) "Es difícil, aún para el mundo moderno, darse cuenta que muchas cosas no tienen fundador o una fecha precisa de aparición, sino que simplemente brotan, emergiendo lenta y silenciosamente sin una historia definida. Esto explica por qué, a pesar de todas las investigaciones del Padre Denifle y de Hastings Rashdall, y de los anticuarios locales, los orígenes de las más antiguas Universidades son oscuros y a menudo inciertos, debiéndonos contentar algunas veces con declaraciones muy generales". Charles Homer Haskins. Op. cit., pág. 4.
- (3) Véase Ataliva Amengual S.: "Reflexiones sobre la fundación de la Universidad", publicadas en la revista *Estudios Sociales* No. 16, trimestre 2, 1978. Corporación de Promoción Universitaria, Santiago de Chile, págs. 9 a 43.
- (4) El afán de saber qué caracterizó a este período histórico tuvo tal importancia que los historiadores suelen hoy en día referirse a él como "el renacimiento del siglo XII". Véase Charles Homer Haskins: Op. cit., pág. 4. "Entre 1100 y 1200 invade a Europa un

nuevo saber. A través de Italia y Sicilia, pero sobre todo a través de España, se difunden las obras de Aristóteles, Euclides, Ptolomeo, los olvidados textos del Derecho Romano, los escritos médicos de los griegos y la matemática de los árabes. Esta ola de ciencia redescubierta inunda muy pronto las escuelas de las catedrales y monasterios y provoca una verdadera conmoción en los espíritus". Pablo Latapi: "El origen de la Universidad medieval" en *Educación nacional y opinión pública*. Centro de Estudios Educativos, México, D. F., 1965, pág. 154 a 158.

- (5) Ataliva Amengual: Op. cit.
- (6) Célebre es la definición de Estudio que Alfonso X el Sabio, incluyó en las Partidas, Ley I, Título XXXI, de la Partida II y que textualmente dice: "Estudio es ayuntamiento de maestros et escolares que es fecho en algún lugar con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes. Et son dos maneras dél: la una es a que dicen "estudio general"... debe ser establecido por mandato de Papa o de Emperador o Rey. La segunda manera es a que dicen "estudio particular ; que quier tanto decir como cuando algún maestro amuestra en alguna villa apartadamente a pocos escolares; et tal como se puede mandar facer Perlado o Consejo de algún lugar". Francisco Giral observa que, por consiguiente, el "Estudio General" fundado por Papa, Emperador o Rey, viene a ser el antecedente de una Universidad *Nacional*, mientras que el "Estudio particular" corresponde a las actuales Universidades estatales (en países de régimen federal), provinciales, municipales o privadas. "Orígenes históricos de las Universidades", en UNIVERSIDADES No. 56, abril-junio de 1974, págs. 81 a 84.
- (7) "Parece que es en la Escuela Benedictina de Salerno —no obstante su destacado influjo árabe— donde se emplea por primera vez el nombre "Universidad", pero la Escuela desaparece a fines del siglo XIII. Es en Oxford, en 1252, donde se utiliza en la forma *Statuit Universitas Oxoniensis*, lo que lleva pocos años después a constituir el University College, uno de los tres primeros típicos de la organización inglesa. En París se usa en 1254 para designar el conjunto de escuelas, no el de maestros, hasta que en 1261 se emplea *Universitas Parisiensis*. Acaso la primera vez que en lengua española se hace mención de "la Universidad de los maestros y de los escolares del estudio" es en una carta del rey Alfonso X —cuando se titulaba rey de Castilla, de León, de Toledo, de Galicia, de Sevilla,

de Córdoba, de Murcia, de Jaén y del Algarve— dirigida a los “conservadores de mi estudio de Salamanca” (algo así como el Consejo Universitario o la Junta de Gobierno) para ratificar los privilegios concedidos anteriormente por su padre, mandando a los alcaldes de Salamanca que ayuden a su cumplimiento. La carta está fechada en Alcalá el 10. de enero de 1314. Probablemente en todo el siglo XIII no se menciona oficialmente la palabra “Universidad”. Salvo mejores precisiones de los historiadores, podemos decir que ese nombre de “Universidad” no aparece, al menos en lengua española, hasta los primeros años del siglo XIV; durante el siglo XIII, el primero de la vida universitaria, no se emplea otra denominación sino “estudio”. Francisco Giral: Op. cit.

- (8) Se afirma que con este sentido se usó por primera vez en el documento de fundación de la Universidad de Tübingen en 1477.
- (9) “Cuando en 1274 la turbulencia de los estudiantes de Bolonia y su desprecio por las autoridades y las leyes ciudadanas se convierten en un peligro para el orden de la ciudad, ésta, sin embargo, rechaza la propuesta de abolir los privilegios estudiantiles para no provocar una emigración en masa, que podría significar la muerte del Estudio boloñés.” Rodolfo Mondolfo: *Universidad: pasado y presente*, Editorial Universitaria de Buenos Aires, 1966, pág. 23.
- (10) “El nacimiento de la Universidad de Bolonia, al comienzo del siglo XII, responde a una necesidad creada en la Italia de la época por la incesante superposición de las leyes introducidas por las sucesivas invasiones de los bárbaros. Se había producido una confusión tan grande que se decía haber tantas leyes cuantas casas diferentes... Conceptos jurídicos firmes podía darlos tan sólo la tradición del *ius romanum*, conservada en los colegios de juristas de Pavía, Pisa y especialmente de Ravena... Pero en 1106 Bolonia se separó de Ravena y entonces debió procurarse los *libri* legales y convertirse en centro de estudios jurídicos... El iniciador de la escuela de comentaristas (*glossatores*) del derecho romano fue Irnerio. Con él y toda su escuela hasta Accursio, autor de la *Glossa magna*, Bolonia adquiere su renombre mundial de *legum mater*, y lo consolida con Graciano”. Rodolfo Mondolfo: Op. cit., págs. 15 y 16.
- (11) Roma salió en defensa de Oxford, acosada por Enrique III y obligó a San Luis, Rey de Francia, y a Blanca de Castilla a respetar la autonomía de la Universidad de París.

(12) José Medina Echavarría: *Filosofía, Educación y Desarrollo*, Siglo XXI Editores, Primera edición, México, 1967, págs. 154 y siguientes.

(13) "Ha habido épocas, nos dice Julián Marías, en que la Universidad ha coincidido aproximadamente con la vida intelectual; en otras, por el contrario, ha sido sólo una componente parcial de ella, y lo más vivo y creador del pensamiento ha ocurrido a su margen"... "Lo primero ocurre, como es notorio, en la Edad Media, sobre todo en los siglos XIII y XIV"... Otro es el caso entre mediados del XV y más que mediados del XVIII. En este tiempo, las Universidades quedan resueltamente relegadas a un segundo plano, lo más sustantivo de la ciencia europea se gesta en otros mundos. Santo Tomás, San Alberto Magno, Duns Escoto, Ockana - las figuras máximas del tiempo - habían sido docentes universitarios. No lo son, en cambio Nicolás de Cusa, Erasmo, Giordano Bruno, Copérnico, Galileo, Descartes, Malebranche, Spinoza, Leibniz, Pascal, Bacon, Locke, Berkeley, Hume, Voltaire, d'Alembert, Rousseau. Todavía lo son Vitoria y Suárez, porque pertenecen a la forma medieval del saber y de la ciencia, aunque sus problemas y sus conte-

nidos sean modernos en buena parte. Las cosas vuelven a cambiar. Tal vez la variación se inicia con Wolf, el nuevo escolástico. Después sí: los grandes creadores del pensamiento suelen ser profesores de Universidad: Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Dilthey, Brentano, hasta Husserl y Bergson - para hablar sólo de la filosofía, sin esfuerzo se podría ampliar la lista en las restantes disciplinas -; los que no son universitarios están literalmente "desplazados"; así Schopenhauer, Comte o Kierkegaard. Desde fines del siglo XVIII hasta los comienzos del nuestro, la ciencia se hace en las Universidades". Julián Marías: "La Universidad, realidad problemática, en *La Universidad en el siglo XX*, Universidad Mayor de San Marcos, Lima, 1951, págs. 319 a 332.

(14) Germán W. Rama: *El sistema universitario en Colombia*, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, 1970, págs. 195 y 196.

(15) Luis Galdames: *La Universidad Autónoma*. Imprenta Borrásé, San José, 1935, págs. 83 a 85.

(16) Risieri Frondizi: *La Universidad en un mundo de tensiones*, Paidós, Buenos Aires, 1971, pág. 276. "Aunque estrechamente vin-

culados, autonomía y libertad de cátedra deben distinguirse, lo que a menudo no se hace. La libertad de cátedra hace relación a la libertad del profesor de comunicar su enseñanza –y quizás en un marco más amplio– los resultados a que ha llegado por sus estudios y sus reflexiones –según la fórmula de Sir Hector Hetherington– y no necesariamente está unida a la autonomía, que implica relación entre la institución y el Estado. Dicho en otra forma, pueden existir Universidades –como las francesas– en las cuales no existe autonomía y, sin embargo, existe una irrestricta libertad docente. En tanto que algunas Universidades autónomas nacionales pueden limitar la libertad de cátedra –por muchos medios directos o indirectos– por prejuicios políticos, y algunos centros privados totalmente autónomos, pueden también hacerlo por motivos semejantes. En todo caso es necesario indicar que la libertad académica tiene su origen en el carácter propio de la Universidad, y que debe ser preservada de limitaciones por motivaciones dogmáticas, políticas o de intereses del poder público”. Jorge Mario García Liguaria: *La Autonomía Universitaria en América Latina - mito y realidad*, UNAM, México, 1977, pág. 24.

- (17) “Si mis esperanzas se realizan, decía Napoleón ante el Consejo de Estado en 1810, yo deseo encontrar en este cuerpo una garantía contra las teorías perniciosas y subversivas del orden social en un sentido o en otro. Siempre se ha dado en los estados organizados un cuerpo destinado a reglamentar los principios de la moral y de la política. Tal ha sido la Universidad de París y después La Sorbona”.
- (18) Creada por el regente Cardenal Cisneros sobre el esquema del Colegio Universidad de Sigüenza y autorizada por bula pontificia, la preocupación central de la Universidad de Alcalá fue la Teología, materia que hasta en épocas posteriores ocupó lugar relevante entre los estudios salmantinos. Su organización correspondió más bien a la de un “convento-universidad”, donde el prior del convento era a la vez rector del colegio y de la Universidad, circunstancia que le aseguraba una mayor independencia del poder civil. El modelo de Alcalá se avenía mejor a la estrategia misionera de la “conquista espiritual” de las órdenes religiosas y a sus pretensiones de poder temporal. De esta suerte, el paradigma alcalaíno fue el preferido para las fundaciones universitarias de dominicos, jesuitas y agustinos; en cambio, el salmantino lo fue para las Uni-

versidades "reales", "imperiales" o "públicas", como las de Lima y México, antecedentes de las "Universidades nacionales".

- (19) Tal fue el criterio de la II Conferencia Latinoamericana de Extensión Universitaria y Difusión Cultural (México, febrero de 1972), que incluyó entre sus proposiciones generales una dirigida a la UDUAL, para que este organismo incluya en sus planes de trabajo "la necesidad de elaborar un concepto dinámico de autonomía que considere la participación cada vez mayor de la Universidad en el proceso de transformación". Véase Memoria de esta Conferencia publicada por la UDUAL bajo el título: *La Difusión Cultural y la Extensión Universitaria en el cambio social de América Latina*, México, 1972, pág. 484.
- (20) Darcy Ribeiro: *La Universidad Peruana*, Ediciones del Centro de Estudios de Participación Popular, Lima, 1974, pág. 51.
- (21) "Dicen los axiólogos que la conversión injustificada de los valores-medios en valores-fines lleva el nombre de aberración estimativa: todos los vicios corresponden a semejante fórmula". Roberto Muñizaga Aguirre: *La Universidad Latinoamericana*, (mimeografiado), UNESCO, 1962.
- (22) UNESCO: *Enfoques y metodologías para el desarrollo de la educación*. Resultados de la experiencia del Proyecto UNESCO-CIII-29, Ministerio de Educación, Santiago, 1975, pág. 15.
- (23) Para Louis Althusser, como se sabe, el sistema educativo, o "Aparato Ideológico Escolar", es uno de los "Aparatos Ideológicos del Estado". Véase también de Tornás a Vasconi: *Ideología, lucha de clases y aparatos educativos en el desarrollo de América Latina*, Editorial Latina, Bogotá, 1975.
- (24) Pablo Latapí: "Universidad y Sociedad: Un enfoque basado en las experiencias latinoamericanas". Ponencia presentada a la Reunión Latinoamericana y del Caribe sobre Nuevas Formas de Educación Postsecundaria, Caracas, 20 al 17 de septiembre de 1976. Reproducido en *UNIVERSIDADES*, No. 66, UDUAL, México, octubre, diciembre de 1976, págs. 880 a 912.
- (25) Germán W. Rama: Op. cit., págs. 197 a 200.

- (26) "En las condiciones generalmente imperantes en América Latina lo que puede llamarse la tragedia de la autonomía es que la universidad es una presa demasiado codiciada y que cuando se afirma frente a unos es para caer en manos de otros y viceversa. Lograr que la universidad sea la "universidad partícipe" y no la "universidad enclaustrada" ni la "universidad militante", según la excelente fórmula de Medina Echavarría, es un ideal tan discutible como difícil de alcanzar. La universidad al servicio de la sociedad entera, la universidad como conciencia espiritual y crítica de la nación no puede realizarse sin la autonomía, pero en América Latina ésta es mucho más aparente que real, más el producto de un pacto siempre amenazado entre grupos que tratan de arrastrar a la universidad en sentido contrario que de una convicción profunda respecto a la necesidad de una comunidad académica verdaderamente libre hacia todos los horizontes". Aldo E. Solari: *Estudiantes y política en América Latina*, Monte Avila Editores, C.A., Caracas, 1968, págs. 47 a 49.
- (27) Véase Memoria de esta Conferencia citada en nota 19.
- (28) Jacques Torfs: "La Universidad promotora del cambio social". Ponencia presentada a la Primera Conferencia Latinoamericana sobre Planeamiento Universitario. Ver Memoria publicada por la UDUAL, México, 1970, pág. 209.
- (29) *La Política Científica en América Latina*, UNESCO, 1971, No. 29, pág. 61.
- (30) Ver James A. Perkins: *La Universidad en transición*, Manuales UTEHA, México, 1967.
- (31) Luis Manuel Peñalver: "Autonomía universitaria y planificación" en *Autonomía, Planificación, Coordinación, Innovaciones: perspectivas latinoamericanas*. Editores Ana Herzfeld, Bárbara Ashton Waggner y George Waggner, Lawrence, Kansas, 1972.
- (32) Luis Alberto Sánchez: *La Universidad actual y la rebelión juvenil*, Losada, Buenos Aires, 1969, pág. 260.

**LA AUTONOMIA UNIVERSITARIA  
EN NICARAGUA:  
UNA ISLA DE LIBERTAD EN  
MEDIO DE UNA FERREA  
DICTADURA\***

Ensayo incluido en libro colectivo *La Autonomía Universitaria en América Latina*, publicado en 1979 por la Universidad Nacional Autónoma de México.

## 1. Contexto histórico y político general

La historia de Nicaragua de los últimos cincuenta años se caracteriza por el dominio que sobre el país ha ejercido la dictadura de la familia Somoza y la incansable lucha del pueblo nicaragüense por sacudirse ese oprobio. El control político, económico y militar de la familia Somoza sobre Nicaragua se inicia con el ascenso al poder del fundador de la dinastía, Anastasio Somoza García, y se halla estrechamente ligado con la política intervencionista de los Estados Unidos en los asuntos nicaragüenses.

La posición geográfica de Nicaragua y las posibilidades de que su territorio pudiera servir de vía de comunicación entre los océanos Atlántico y Pacífico, hicieron que este país adquiriera especial interés geopolítico desde la época colonial. Gil González Dávila inició la conquista del territorio buscando “el estrecho dudoso”. Los españoles siempre se imaginaron que a través de sus lagos podía lograrse la ansiada conexión inter-

occánica. De ahí su empeño por explorar el Desaguadero o Río San Juan, a través del cual el gran Lago de Nicaragua o Cocibolca vierte sus aguas en el Atlántico. El primer Gobernador de Nicaragua, el temible Pedro Arias de Avila, o Pedrarias Dávila por contracción, dejó la gobernación de Panamá y prefirió la de Nicaragua pensando precisamente en encontrar la famosa interconexión. Siguiendo instrucciones expresas de la Corona organizó, sin éxito, una expedición con el objeto de ver si el gran Lago tenía desaguadero al entonces llamado Mar del Norte. Más tarde, su yerno y sucesor en la gobernación, Rodrigo de Contreras, envió otra expedición que logró salir, remontando el Río San Juan, hasta el Atlántico. De esta suerte, quedó demostrada la posibilidad de lograr una fácil vía de comunicación entre ambos océanos, remontando el Río San Juan y navegando luego por el gran Lago de Nicaragua. Para llegar hasta el Pacífico, sólo restaba recorrer el estrecho istmo de Rivas, de menos de treinta kilómetros de ancho.

Paradójicamente, esta situación geográfica privilegiada ha sido para Nicaragua la principal causa de sus infortunios políticos, pues muy pronto despertó las ambiciones de las potencias imperiales, que vieron en el pequeño país centroamericano el lugar donde llevar a la realidad el viejo sueño de la comunicación entre ambos océanos. A los astutos ingleses, dueños entonces de los mares, no se les escapó esa posibilidad. De ahí la serie de acciones que emprendieron, estando aún Nicaragua bajo el dominio español, para apoderarse del país, llegando incluso a adueñarse de su costa atlántica o Costa de los Mosquitos, que no se reincorporó al territorio nacional sino hasta 1894, siendo ya Nicaragua país independiente.

Más tarde, al surgir los Estados Unidos como potencia mundial, la influencia sobre Nicaragua fue motivo de controversias con Inglaterra, hasta que ésta cedió el campo a la nueva potencia en virtud del tratado Hay-Pauncefote suscrito a principios del siglo.

A raíz de la "fiebre del oro" de California, una multitud

de codiciosos norteamericanos viajó desde la costa este de los Estados Unidos hacia California, a través de Nicaragua, utilizando los servicios de la Accessory Transit Company del célebre Comodoro Vanderbilt (1). Las rivalidades entre éste y sus antiguos asociados Morgan y Garrison, más la oportunidad que brindaban las constantes guerras civiles que asolaban el país, dio lugar a la aventura del filibustero norteamericano William Walker, que constituye una de las páginas más vergonzosas de la historia de Nicaragua (2). En efecto, el filibustero Walker supo aprovecharse de las luchas internas que en ese momento escenificaban los liberales o “democráticos” contra los conservadores o “legitimistas”. Walker llegó a Nicaragua contratado por los democráticos, al frente de un contingente de mercenarios norteamericanos, para combatir a los legitimistas. Al poco tiempo, sus verdaderas intenciones quedaron al descubierto: apoderarse de Nicaragua y de todo el istmo centroamericano para hacer de él un estado esclavista, anexo al Sur de los Estados Unidos. En aventuras anteriores Walker había bregado por la incorporación de la Alta California mexicana a los Estados Unidos y posteriormente había intentado hacer lo mismo con la Baja California.

Fue necesario el esfuerzo de todos los países centroamericanos, en la llamada Guerra Nacional (1856-1857), para echar de Nicaragua a Walker, quien llegó a proclamarse Presidente de la República y a decretar el restablecimiento de la esclavitud en Centroamérica. Su filibusterismo contó con la complicidad del gobierno de los Estados Unidos, cuyo Presidente Pierce no vaciló en otorgarle su reconocimiento como Presidente de Nicaragua. Derrotado por los ejércitos centroamericanos capituló el 10. de mayo de 1857 ante un capitán de navío de guerra norteamericano, surto en aguas nicaragüenses. Dos veces más trató de invadir Centroamérica al frente de sus mercenarios, siendo apresado en la última oportunidad en Trujillo, Honduras, donde las autoridades de este país lo fusilaron el 12 de septiembre de 1860.

Ya en el presente siglo, Nicaragua ha sido objeto de la intervención directa del gobierno de los Estados Unidos en repetidas ocasiones. Incluso, para su desgracia, Nicaragua es quizás el país de América Latina donde esa intervención ha sido más descarada. El 10. de diciembre de 1909 el entonces Secretario de Estado Philander C. Knox envió al Presidente de Nicaragua, Gral. José Santos Zelaya, una célebre nota que los anales de la diplomacia registran como la máxima expresión de la prepotencia y del intervencionismo. A raíz de esa nota el Presidente Zelaya, reincorporador de la Mosquitia y liberal nacionalista, se vio precisado a abandonar el poder. Uno de sus imperdonables pecados había sido negarse a negociar la construcción de un canal interoceánico con los Estados Unidos y explorar las posibilidades de hacerlo con otras potencias rivales (Japón y Alemania). Los gobiernos conservadores posteriores, sostenidos al amparo de la presencia en el país de la infantería de marina de los Estados Unidos, enviada supuestamente para garantizar los préstamos onerosos proporcionados por los banqueros norteamericanos al gobierno de Nicaragua, consumaron la entrega del país a los designios imperiales. La primera intervención tuvo lugar en 1910, a raíz de la caída de Zelaya, y la segunda en 1926. Resultado de esta política intervencionista fue la firma del vergonzoso tratado Chamorro-Bryan del 5 de agosto de 1914, mediante el cual Nicaragua concedió, a perpetuidad, opción a los Estados Unidos para *construir un canal interoceánico* por cualquier lugar de su territorio nacional, y un derecho de arrendamiento por 99 años, prorrogables, de la franja de territorio necesario para dicha construcción y el establecimiento de bases navales. Todo ésto a cambio de tres millones de dólares, que debían servir preferentemente para pagar las deudas contraídas con los banqueros. Se trataba, en realidad, nada menos que de la venta del país!... El tratado era tan ofensivo a la soberanía y dignidad de Nicaragua que suscitó muchas protestas en toda América Latina, y en el propio Sena-

do de los Estados Unidos. Fue abrogado el 14 de julio de 1971, cuando los Estados Unidos se convencieron de que la construcción del canal por Nicaragua era improbable y que para sus relaciones públicas era mejor abrogar un tratado ya obsoleto y que tanto bochorno había causado.

Pero no todo ha sido indignidad y vergüenza en la desafortunada historia de Nicaragua. La última intervención de los marinos norteamericanos dio lugar a la gesta heroica del General de Hombres Libres, Augusto César Sandino, símbolo de la resistencia latinoamericana a los propósitos imperialistas.

Una coalición libero-conservadora llevó al poder, mediante elecciones que tuvieron lugar en 1924, a Carlos José Solórzano, conservador y a Juan Bautista Sacasa, liberal. En octubre de 1925 Emiliano Chamorro, firmante del tratado Chamorro-Bryan, obligó a Solórzano, mediante un cuartelazo, a renunciar. La presidencia debía corresponder al Vice-Presidente Sacasa. Pero el Departamento de Estado obligó a Chamorro a entregar el poder a Adolfo Díaz, quien ya había demostrado en el pasado, a la caída de Zelaya, sus habilidades como presidente marioneta de los norteamericanos. Estalló la guerra que se denominó "constitucionalista", encaminada a restituir la presidencia al Vice-Presidente legalmente electo, Juan Bautista Sacasa. Los ejércitos constitucionalistas fueron comandados por el General José María Moncada y estuvieron a punto de derrotar a los ejércitos de Adolfo Díaz, comandados por Emiliano Chamorro. Nuevamente los destinos del país no los decidirían los nicaragüenses sino Washington. En el momento culminante apareció Mr. Henry L. Stimpson, enviado del Presidente Coolidge, quien ofreció la Presidencia al general triunfante Moncada, a cambio del compromiso de desarmar el ejército constitucionalista. Moncada aceptó, olvidándose de Sacasa y del propósito fundamental que había motivado la guerra. Sólo uno de los generales constitucionalistas rechazó el plan de Stimpson: el General Augusto C. Sandino, quien se negó a desarmar su tropa y se retiró a las montañas a comba-

tir hasta que el último norteamericano saliera del país. La lucha de Sandino fue extraordinaria y despertó las simpatías de todos los latinoamericanos, que contemplaban admirados aquella desigual pelea. Con un ejército que nunca superó los mil hombres, Sandino se batió contra la infantería del país más poderoso de la tierra y que en Nicaragua utilizó no sólo 2.000 infantes de marina y 5.000 soldados nicaragüenses, sino también su incipiente aviación y sus armas más modernas. El gran ideal de Sandino era la reconquista de la soberanía nacional, que expresó en las siguientes palabras: "La soberanía de un pueblo no se discute, se defiende con las armas en la mano"

Los norteamericanos no pudieron derrotar a Sandino. Por el contrario éste, mediante la estrategia de guerra de guerrillas, logró propinarles severas derrotas. La presión internacional y de la opinión pública de los propios Estados Unidos contribuyeron al retiro de los marinos de Nicaragua, a principios de 1933, ya electo Presidente Juan Bautista Sacasa. Pero los intervencionistas norteamericanos habían preparado su retiro: desde 1927 habían propiciado la creación de la Guardia Nacional, a imagen y semejanza de las fuerzas de ocupación y según reglamentos que no eran más que la traducción al español de las ordenanzas de la Guardia Nacional de los Estados Unidos. Al frente de la Guardia nicaragüense pusieron, con el consentimiento de Moncada y Sacasa, a Anastasio Somoza García, quien carecía de conocimientos militares, pero sabía suplirlos con su dominio del inglés y su deseo de complacer y servir, sin condiciones, a los interventores norteamericanos. Sandino dio fe a la palabra del Presidente Sacasa y habiéndose alejado del territorio nacional los marinos, convino en celebrar un pacto de paz el 21 de febrero de 1933. La traición y la muerte le aguardaban. En efecto, tras firmar la paz con Sacasa fue asesinado, por órdenes de Anastasio Somoza García, el 21 de febrero de 1934 cuando salía precisamente de una cena con el Presidente Sacasa. La Guardia Nacional se encargó des-

pués de asesinar alevosamente a 300 familias de combatientes sandinistas.

La débil protesta de Sacasa fue ignorada por Somoza, quien en mayo de 1935 depuso a su tío político Sacasa y se hizo elegir presidente meses después. El 1.º de enero de 1937 tomó posesión de la presidencia, con el beneplácito de los Estados Unidos, dando principio a la historia de la oprobiosa y férrea dictadura dinástica de su familia, que ya dura casi medio siglo (3).

Producto de la intervención de los años veinte, la dictadura de los Somoza ha disfrutado del apoyo político, diplomático, financiero y militar de los Estados Unidos. Los embajadores de este país en Managua han sido, en los momentos de crisis, los consejeros más solícitos de los miembros de la familia Somoza que han desfilado por la presidencia de la República. El primer Somoza desgobernó el país, directa o indirectamente, desde 1937 hasta 1956, año en que al ser ajusticiado por el joven idealista Rigoberto López Pérez le sucede su hijo mayor Luis, reservándose para el hijo menor Anastasio II ("Tachito") la jefatura de la Guardia Nacional, transformada en guardia pretoriana de la familia. A Luis le sucede René Schick, hecho presidente por los propios Somoza para disimular su continuismo y dar una apariencia de cambio. En 1967 asume la presidencia el tercer Somoza, Anastasio II, por un período de cinco años. En 1972 Somoza impone una junta libero-conservadora de tres miembros que debía gobernar hasta 1974. A raíz del terremoto de Managua (diciembre de 1972), Anastasio Somoza se hace nombrar presidente del Comité Nacional de Emergencia, que asume todos los poderes. A fines de 1974 Somoza monta un remedo de proceso electoral, con candidato de oposición financiado por el propio partido de gobierno, del cual resulta "electo" (la abstención de los electores alcanzó niveles de casi un 80 por ciento) para el período 1975-1981.

El dominio de los Somoza sobre Nicaragua se ha caracterizado por la confusión de los intereses de la familia con los intereses del Estado; el sometimiento de los otros poderes del Estado a los dictados del Somoza de turno; el enriquecimiento de la familia Somoza y de sus allegados, colaboradores y altos oficiales de la Guardia Nacional a expensas del erario público; la corrupción administrativa en todas sus manifestaciones; la restricción de las libertades públicas; la represión violenta de todas las manifestaciones de inconformidad y la ruina definitiva de las instituciones republicanas. Pero si férreo ha sido el dominio de la familia Somoza sobre Nicaragua indomable ha sido el patriotismo de los nicaragüenses, que a través de más de cuatro décadas ha luchado por sacudírsele. Las páginas de la historia reciente de Nicaragua están llenas de actos de heroísmo y arrojo en la desigual lucha de un pueblo inerme enfrentado a una dictadura que por mucho tiempo ha contado con el respaldo del país más poderoso de la tierra y que no vacila en recurrir a los peores crímenes, con tal de mantenerse en el poder, como lo demostró en el mes de septiembre de 1978, cuando sin ningún escrúpulo masacró a la población civil y destruyó las ciudades de León, Mayasa, Chinandega y Estelí para hacer frente a la insurrección general del pueblo nicaragüense, hoy día decidido a terminar con la opresión de la familia Somoza.

La pregunta que de inmediato surge es la siguiente: ¿cómo es posible que dentro de semejante régimen y con tales antecedentes haya sido posible que floreciera en Nicaragua esa delicada flor de la cultura, de la democracia y del desarrollo institucional que es la autonomía universitaria? Porque resulta realmente paradójico que la Universidad Nacional de un país sujeto a una de las más feroces dictaduras de América Latina goce de autonomía. ¿Cómo ocurrió este verdadero milagro de la vida universitaria latinoamericana, que se mantiene desde 1958, aun en medio de las peores crisis políticas?

También es paradójico que un país con semejante historia ostente, como su más legítima gloria, aportes sobresalientes en las distintas ramas de la cultura. De Nicaragua salió la voz más alta de la poesía en lengua española: Rubén Darío. Y a Nicaragua pertenece un grupo de poetas, escritores, artistas e intelectuales de reconocida calidad en América. Estas paradojas alientan nuestro optimismo sobre el futuro de la patria de Sandino y de Darío, tan pronto como logre su liberación.

Examinemos ahora el desenvolvimiento de la vida universitaria en Nicaragua y tratemos de explicar cómo fue posible que a la Universidad Nacional se le otorgara un régimen autónomo, del cual ha hecho pleno uso en medio de las más adversas circunstancias.

## 2. Desenvolvimiento de la Universidad de Nicaragua

Después de Guatemala, fue en la Provincia de Nicaragua donde se dieron los más importantes ensayos de educación superior durante el período colonial. El 15 de diciembre de 1670 se fundó en la ciudad de León, entonces capital de la Provincia, el Seminario Conciliar de San Ramón o Colegio Tridentino. Dicho Seminario fue el germen de la Universidad de León. El 19 de noviembre de 1803, la Universidad de San Carlos de Guatemala dictaminó favorablemente sobre la consulta que el Rey de España le hizo, en relación a la solicitud presentada por el Rector del Seminario de San Ramón de León, Presbítero Agustín Ayestas, en el sentido de que el mencionado Seminario fuese autorizado para expedir grados menores. Sobre la base del informe favorable de San Carlos fue expedido un Real Decreto, accediéndose a lo solicitado por el Rector Ayestas. El 10 de enero de 1812 fue emitido en Cádiz, por las Cortes Generales, el Decreto 117 para la creación de la Universidad de León, por el cual "se concede a la Provincia de Nicaragua que en su capital, la ciudad de León, el Seminario Con-

ciliar se erigiese en Universidad con las mismas facultades que las demás en América”.

La Universidad de León de Nicaragua fue la segunda que se estableció en la Capitanía General del Reino de Guatemala y la última creada por España en América durante el período colonial. No obstante las agitaciones políticas y revolucionarias, tan frecuentes en esa época en Nicaragua, la Universidad de León rindió magníficos frutos. De sus aulas egresaron muchos ilustres ciudadanos que más tarde figuraron en la vida política y cultural no sólo de Nicaragua sino también de otros países centroamericanos.

El acta de instalación de la Universidad de León, más tarde transformada en Universidad Nacional de Nicaragua (1947), manda que se observen las constituciones de la Universidad de San Carlos de Guatemala (1676) las que, a su vez, estaban inspiradas en las de la Universidad de Salamanca, a través de la adaptación que de éstas hizo Juan de Palafox para la Universidad de México. De esta suerte, la Universidad de León de Nicaragua nació con la autonomía que disfrutaban las Universidades hispánicas, tanto en lo que se refiere a su régimen académico como a la elección de sus autoridades. Era independiente de cualquier otra institución, civil o eclesiástica, pero estaba sujeta al real patronato. El Obispo de la Diócesis actuaba como Canciller o Cancelario de la Universidad, guardián, por lo tanto, del prestigio y seriedad de los estudios. Le correspondía recibir los candidatos para grados, ver y examinar los títulos y testimonios de quienes solicitaban incorporarse a la Universidad y velar por la suficiencia en las oposiciones para la provisión de las cátedras. El gobierno de la Universidad residía en el Rector, investido de la máxima autoridad, y en el Claustro de Conciliarios, integrado por ocho miembros que representaban a todos los estamentos de la comunidad universitaria: cuatro doctores, un maestro de artes y tres bachilleres pasantes o estudiantes. A este Claustro le correspondía la elección del Rector. El Claustro Pleno era el organismo uni-

versitario que constituía la auténtica expresión del Alma-Mater. Formaban parte de él los doctores graduados e incorporados, así como los bachilleres del Claustro de Conciliarios.

La Universidad de León, como el resto de sus congéneres coloniales, fue una Universidad señorial y clasista, cuya misión fue atender los intereses de la corona, la iglesia y las clases superiores de la sociedad. Por excepción fueron admitidos en sus aulas los hijos de los caciques e indígenas principales, en cuanto se les consideraba vinculados a la clase dominante o colaboraban con ésta. “Pero no el indio común, el *mesegual* explotado por los funcionarios españoles y la aristocracia criolla, sino el indio noble y rico cuya génesis se remonta a la minoría indígena que colaboraba con el gobierno colonial ejerciendo autoridad en los *pueblos de indios*”... “Únicamente en este sentido hay que interpretar la disposición real que dice: *se declara que los indios, como vasallos libres de Su Majestad, pueden y deben ser admitidos a grados*” (4).

Pese a que la Universidad de León se instaló sólo cinco años antes de la declaración de Independencia de Centroamérica (1821), lo cierto es que el espíritu colonial que presidió su fundación prevaleció en su quehacer durante las primeras siete décadas de su existencia. De esta manera, y al igual de lo que ocurrió con otras Universidades de la América hispánica, siguió siendo “colonial fuera de la colonia”. Su trayectoria se vio interrumpida en numerosas oportunidades como consecuencia de las vicisitudes de las luchas políticas, que en el caso de Nicaragua adquirieron contornos singulares de violencia y persistencia. Con todo, la Academia subsistió y de ella egresaron los hombres que tuvieron a su cargo la organización de la incipiente República.

Al producirse la Independencia en 1821 la Universidad sufrió su primera interrupción por falta de recursos económicos. Reabrió sus puertas gracia al esfuerzo personal del Obispo García Jerez y del primer Rector de la época independiente, Dr. Juan Francisco Aguilar. El 4 de junio de 1822 los estu-

diantes hacen su debut en la política nicaragüense: una docena de ellos, apoyados por otros elementos, intentaron un movimiento armado para derrocar a las autoridades de la ciudad de León, que se habían pronunciado en favor de la anexión de Centroamérica al Imperio Mexicano de Agustín Iturbide (5). Al año siguiente los estudiantes vuelven a participar en un movimiento popular, que culmina con la destitución del último gobernador español de la Provincia. Las guerras civiles de 1824 y 1827 la obligan a cerrar sus puertas, que no se reabren sino hasta 1831. En 1869 el gobierno conservador del Presidente Fernando Guzmán clausura la Universidad y confisca sus fondos como represalia por la participación de su ex-Rector, el Dr. y Gral. Máximo Jerez, en un intento revolucionario de inspiración liberal. Los profesores se reúnen y deciden crear la Academia Universitaria de Occidente y Septentrión, que continúa impartiendo las clases. En 1887 el Presidente Evaristo Carazo decreta el restablecimiento de la Universidad, siempre dentro del esquema colonial.

Es hasta 1893, con el triunfo de la revolución liberal del Gral. José Santos Zelaya, que la Universidad es efectivamente reorganizada dentro del esquema llamado francés o napoleónico, *ile corte eminentemente profesionalista* (6). Se suprime el cargo de Rector; se elimina el latín de los títulos; deja de concederse el grado de licenciado quedando únicamente el de doctor, pero no como dignidad académica, sino como simple título profesional. La enseñanza se organiza sobre la base de facultades o escuelas aisladas. Los Decanos y los profesores son nombrados directamente por el poder ejecutivo, por conducto del Ministerio de Educación. Desaparece todo vestigio de autonomía universitaria y de participación estudiantil en el gobierno de la Universidad.

Al igual de lo que ocurrió en muchos otros países de América Latina, la sustitución del arquetipo universitario colonial por la Universidad profesionalizante, calcada en el modelo francés, produjo la quiebra de la concepción unitaria de la Uni-

versidad, que desde entonces queda fraccionada en un conglomerado de escuelas profesionales dispersas, sin núcleo aglutinador. La Universidad colonial, pese a todos sus defectos, fue una institución unitaria, una totalidad y no un simple agregado, con una visión propia del mundo del hombre y de la sociedad. La adopción del modelo francés significó la desarticulación de la enseñanza y el sometimiento de la Universidad a la tutela y guía del Estado, con supresión de su ya menguada autonomía.

Las intervenciones norteamericanas mencionadas en la sección anterior también interrumpieron las labores académicas. Una de las peores afrentas que la Universidad de Nicaragua ha sufrido en su agitada existencia tuvo lugar en 1924, cuando la soldadesca de la infantería de marina norteamericana ocupó su edificio como cuartel y destruyó sus laboratorios y bibliotecas.

El 27 de marzo de 1947, la ya más que centenaria Universidad de León fue elevada al rango de Universidad Nacional, pero como simple dependencia del Ministerio de Educación, al cual le correspondía nombrar a sus autoridades y profesores. Hoy es la única Universidad estatal del país, pues las Universidades de Granada, creada en 1879 y la Central de Managua, fundada en 1941, fueron clausuradas por Anastasio Somoza García en 1951 y 1946, respectivamente, ante la beligerancia política de los estudiantes en las luchas en contra de la dictadura somocista.

### 3. La conquista de la autonomía universitaria

El reclamo en favor de la autonomía universitaria surgió del movimiento estudiantil y estuvo presente en las demostraciones que los estudiantes universitarios hicieron para oponerse a los intentos reeleccionistas de Somoza García en 1944. Electo éste en 1936, había logrado, mediante su reelección a través de la Asamblea Nacional Constituyente de 1939 prolon-

gar su mandato hasta 1947. Desde el año 1944 comenzó a maniobrar para hacerse reelegir para un nuevo período. Para ello anunció que sería candidato y que la Constitución Política que prohibía la reelección sería reformada. Las tumultuosas manifestaciones escenificadas por los estudiantes de la Universidad Central de Managua para oponerse a ese propósito le obligaron a desistir, no sin antes ordenar la clausura de esta Universidad, que él mismo había fundado en 1946. En el curso de las manifestaciones los estudiantes demandaron también, y por primera vez en la historia universitaria del país, la autonomía. “Abogamos, dijeron, por una Universidad Nacional, Autónoma y Popular”. Eran los ecos de la Reforma de Córdoba de 1918, que finalmente llegaban a Nicaragua con casi tres décadas de retraso.

Clausurada la Universidad Central y posteriormente la de Granada, no quedó en el país, como vimos antes, sino la antigua Universidad de León, transformada en Universidad Nacional, pero que ya no era ni la sombra de lo que había sido a finales del siglo pasado y principios del actual, cuando sus luces se proyectaron no sólo a Nicaragua, sino también a los países vecinos (7). En las últimas décadas, pero de manera especial a raíz de la captura del poder por Somoza García, la Universidad vivía en la más completa decadencia y en casi total abandono. No era más que una dependencia del Ministerio de Educación Pública, a quien competía el nombramiento del Rector, de los Decanos y profesores, la aprobación de los planes de estudio y del presupuesto, etc... La política partidista se había entronizado en ella y la juventud asistía al espectáculo doloroso e irritante de una Universidad que, perdido ya todo respeto e ignorando el verdadero concepto y misión de lo que debía ser una auténtica Universidad, se dejaba arrastrar hacia posturas bochornosas. Sus autoridades y profesores eran seleccionados en razón de su lealtad con el dictador y no por sus capacidades.

La esterilizante tutela del Poder Ejecutivo sobre la Universidad fue sumamente pernicioso para su desenvolvimiento, no sólo desde el punto de vista académico, sino principalmente en cuanto a su carácter de fragua donde se debían forjar las nuevas generaciones. En los años inmediatamente anteriores a la conquista de su autonomía, la Universidad había llegado a extremos de degradación académica y moral. La posición política de los estudiantes influía en su rendimiento final y hubo quienes lograron graduarse mediante telegramas presidenciales de recomendación. La augusta Casa de Antaño se había convertido en escuela de servilismo y de entrega a la dictadura. De las paredes de su Paraninfo pendía orondo el retrato del fundador de la dinastía, al lado de los de sus preclaros fundadores y maestros más distinguidos. Pero a quienes entonces dirigían la Universidad, en virtud de nombramiento ministerial y por su incondicionalidad, les parció muy poco aún ese escarnio. Un desventurado día del año 1952 se les ocurrió empotrar en la pared principal del Aula Magna, como para perennizar el oprobio, un horrible medallón de bronce con la efigie del dictador Somoza García. Naturalmente, el repudio de los estudiantes no se hizo esperar ante aquella provocación que ofendía la conciencia universitaria. Estalló una huelga indefinida, hasta que el dictador, herido en su vanidad, decidió ir a León a arrancar con sus propias manos de la pared el célebre medallón, símbolo de uno de los más vergonzosos episodios de la historia universitaria de Nicaragua, afortunadamente superado gracias a la dignidad estudiantil.

Pero si las cosas andaban tan mal en materia de ética universitaria, la situación de la enseñanza, de los métodos docentes, de las bibliotecas y de los llamados laboratorios no podía ser peor. Ausente totalmente del escenario nacional, la Universidad vegetaba reducida a la enseñanza rutinaria de menos de media docena de carreras profesionales clásicas, casi las mismas con que había nacido hacia finales del período colonial. Su biblioteca cabía en un pequeño cuarto y se componía de

unos pocos centenares de libros, casi todos ellos obsoletos. Su presupuesto no llegaba ni siquiera al medio millón de córdobas (US\$ 150.000), suma que a las autoridades de entonces, ayunas de ideas acerca de lo que debía ser una Universidad, les parecía excesiva puesto que todavía les sobraba dinero para devolverlo al Ministerio de Educación, creyendo así impresionar al Ministro como eficientes administradores (8).

Paradójicamente, el año de 1952, que marca el punto culminante de la degradación de la Universidad con el episodio del medallón, señala también el inicio de la nueva campaña de los estudiantes en demanda de autonomía. Y es que un sector consciente de la juventud nicaragüense estaba convencido de que la falta de autonomía había conducido a la total postración de la Universidad. Un grupo de estudiantes de la Facultad de Derecho fundó el "Círculo de Estudios Jurídicos y Sociales" (CEJIS), que se propuso abogar por la autonomía (9). El empeño del CEJIS lo hizo también suyo el Centro Universitario, organismo oficial de todos los estudiantes.

El año de 1953 el CEJIS redactó un anteproyecto de ley para otorgar autonomía a la Universidad y emprendió una intensa campaña de divulgación de sus objetivos (10). Las autoridades universitarias de entonces se pronunciaron en contra del reclamo estudiantil, pero éste encontró un amplio respaldo en la opinión pública, transformándose en reclamo nacional. En octubre de 1955, los estudiantes lograron que un diputado de oposición presentara ante el Congreso de la República el proyecto de ley tendiente a otorgar autonomía a la Universidad Nacional. La presentación del proyecto fue acompañada de una gran manifestación estudiantil que llegó hasta las barras del propio Congreso y de editoriales y comentarios de prensa favorables al proyecto en casi todos los medios de comunicación colectiva. Además, se pronunciaron en favor del proyecto numerosas personalidades del país y varios Colegios profesionales y sindicatos. Con todo, el proyecto fue rechazado gracias a la aplastante mayoría de diputados somocistas,

capitaneados por el hijo mayor del dictador y Presidente de la Cámara Luis A. Somoza Debayle.

El 21 de septiembre de 1956, Anastasio Somoza García caía abatido por los disparos de Rigoberto López Pérez. Trasladado por los norteamericanos al Hospital Gorgas de la Zona del Canal de Panamá, en un intento por salvarle la vida, falleció el 29 de ese mismo mes. El Congreso Nacional procedió a elegir como Presidente a Luis A. Somoza Debayle, para que terminara el período presidencial de su padre. El otro hijo del dictador, Anastasio II, asumió la jefatura de la Guardia Nacional. El 10. de mayo de 1957, Luis Somoza es electo Presidente, en comicios ad-hoc, para el período 1957-1963.

Luis Somoza aparentó dar a su mandato el carácter de un período de transición hacia la democracia. Entre las medidas que consideró convenientes para dar esa imagen de cambio se hallaba la reorganización de la Universidad, cuya situación calamitosa no podía ignorar. A tal efecto decidió proponer la Rectoría a un prestigioso intelectual y universitario, el Dr. Mariano Fiallos Gil, quien aceptó el nombramiento a condición de que se le permitiera seleccionar libremente a sus colaboradores y se le garantizara el pronto otorgamiento de autonomía. Cabe mencionar que el Dr. Fiallos había sido consejero del grupo estudiantil CEJIS, iniciador del movimiento en pro de la autonomía. Luis Somoza aceptó ambas condiciones, en su esfuerzo por dar la impresión de cambio. El Rector Fiallos Gil designó como Secretario General de la Universidad a uno de los fundadores del CEJIS, el entonces recién graduado abogado Carlos Tünnermann Bernheim, quien entre 1953 y 1956 había presidido el Comité estudiantil encargado de promover la campaña por la autonomía. Rector y Secretario General se dieron de inmediato a la tarea de reorganizar la Universidad y de preparar un anteproyecto de Ley Orgánica que consagrara su autonomía. Tomaron como base para su trabajo el antiguo anteproyecto del CEJIS, el mismo que el Congreso Nacional

había rechazado en 1955, siguiendo las consignas del propio Luis Somoza.

El 18 de enero de 1958 el proyecto fue entregado al Presidente Somoza por el Rector Fiallos Gil. El 25 de marzo de ese mismo año Luis Somoza rubricó el Decreto Ejecutivo No. 38, por el cual se concede autonomía docente, administrativa y económica a la Universidad Nacional. El Decreto establece que los órganos de gobierno de la Universidad serán la Junta Universitaria, la Asamblea General Universitaria, la Rectoría y las Juntas Directivas de las distintas Facultades. El Rector y el Vice Rector serán electos por un colegio o cuerpo electoral integrado por las Juntas Directivas de las diferentes Facultades. Las Juntas Directivas serán integradas por los Decanos, cinco profesores y un representante estudiantil, electo, a su vez, por las asambleas de profesores titulares de cada Facultad más dos representantes de la organización profesional correspondiente y dos representantes estudiantiles. Los profesores serán designados por la Junta Universitaria, la cual tendrá también la potestad de formular y aprobar los estatutos de la Universidad, aprobar el presupuesto anual, controlar y disponer de los bienes y rentas de la Universidad, nombrar al Secretario General y al Tesorero General; orientar la enseñanza y aprobar o reformar los planes y programas de estudio elaborados por las Facultades, así como velar por el cumplimiento de la Ley y de los Estatutos universitarios y por la buena marcha y el prestigio de la Universidad. La Junta Universitaria, máximo organismo de gobierno de la Universidad, estaría integrada por el Rector, que la presidiría, el Vice Rector, los Decanos de las Facultades, un representante del Ministerio de Educación Pública, el Secretario General y un delegado estudiantil nombrado por el Centro Universitario u organismo que representara al estudiantado. El aporte económico del Estado sería entregado por el Poder Ejecutivo a la Junta Universitaria en cantidades mensuales adelantadas, para que ella misma se encargara de administrarlas.

#### 4. Factores que influyeron en la conquista de la autonomía universitaria

El otorgamiento de la autonomía universitaria de ninguna manera fue una concesión graciosa de parte de Luis Somoza. Varios factores se conjugaron para hacerla posible. En primer lugar, es preciso tener presente la evolución socioeconómica alcanzada por el país a la fecha de su promulgación. Nicaragua, a partir de la década de los años cincuenta había entrado en una etapa de modernización de su economía y del Estado, aunque tal modernización no había hecho sino reforzar su situación de país agroexportador y dependiente. El auge de la industria algodonera había estimulado el crecimiento económico y se advertía una incipiente industrialización. El sector financiero comenzaba a desarrollarse. El esquema desarrollista adoptado permitió el fortalecimiento de las clases privilegiadas y una modesta ampliación de la clase media. Las clases más necesitadas seguían al margen del progreso. Tal esquema se vio fortalecido por el ingreso del país al Mercado Común Centroamericano, de acuerdo con el proyecto diseñado por la CEPAL, que tampoco implicaba cambios estructurales substanciales que pudieran realmente beneficiar a los grandes sectores de la población.

Inserto dentro de un modelo capitalista dependiente, el avance experimentado demandaba una gama más amplia y variada de recursos humanos de nivel superior que la Universidad Nacional, tal como se encontraba en esa época, era incapaz de proporcionar. Seguramente Luis Somoza, como dueño de numerosas empresas, sabía que la situación de Nicaragua en el Mercado Común Centroamericano sería aun más desventajosa, en relación con los otros países del área, si no se preocupaba por la formación de los recursos humanos. Sabía también que su progenitor había mantenido a la Universidad arrinconada y abandonada, mientras en los otros países éstas habían iniciado una etapa de substancial mejoramiento. No ignora-

ba, tampoco, que en Centroamérica la única Universidad carente de autonomía era la de Nicaragua y que en toda América Latina sólo cuatro Universidades Nacionales no eran, a la sazón, autónomas: las de República Dominicana, Haití, Paraguay y Nicaragua. Se daba la coincidencia de que estos cuatro países se encontraban sometidos a temibles regímenes dictatoriales. En consecuencia, si quería dar una imagen de cambio tenía que preocuparse por la Universidad. De ahí su decisión de proponer la Rectoría al Dr. Mariano Fiallos Gil y de rubricar luego el Decreto de autonomía. Coincidió así el interés político de Luis Somoza con las exigencias de la formación socioeconómica que entonces caracterizaba a Nicaragua, tal como a fines del siglo pasado la introducción por el Presidente Zelaya del esquento universitario napoleónico, en sustitución del esquento colonial, había coincidido con la adopción de un proyecto nacionalista y el incremento del cultivo del café, que produjo también cambios en la estructura socioeconómica del país y repercusiones en su sistema educativo.

El doctor Mariano Fiallos Oyanguren, actual Rector de la Universidad Nacional Autónoma resume así su opinión sobre las razones que llevaron a Luis Somoza a otorgar la autonomía universitaria: "En mayo de 1957 se da en Nicaragua un hecho histórico, que es la toma de posesión de Luis Somoza Debayle como Presidente de la República, para su período propio ya que había terminado el de Somoza García, entonces en ese momento, se inicia un proceso bien claro en Nicaragua llamado de "democratización", en el cual la dinastía de los Somoza, utiliza toda una serie de recursos obligado por las circunstancias difíciles en que se encontraba. La muerte de Somoza García enfrentó a la vieja guardia de los Coronales Gaitán, Delgado y otra serie de oficiales provenientes de la primera Academia Militar que tuvieron aquí los norteamericanos y que los enfrenta con los nuevos oficiales académicos jefeados por el Coronel Luis Somoza Debayle que ha sido electo Presidente de la República. También enfrenta a la vieja guardia política del

partido que giraba alrededor de Somoza García con la nueva gente que rodea a Luis y Anastasio Somoza Debayle. Producto de esas contradicciones internas dentro del partido de gobierno y para sobrevivencia de los Somoza en el poder, actúan de una manera característica de ellos que consistió en iniciar un proceso de venta al público de una imagen –para hablar en términos de relacionista público– democrática. En el marco de esa estrategia, surgen ideas, proyectos y anuncios tales como que su gobierno terminará con el artículo constitucional de la reelección, el anuncio de que su gobierno iba a procurar la democratización del país, de que el próximo presidente no sería un Somoza, reformas al Código de Trabajo, creación de una serie de entes autónomos descentralizados, autonomía para la Universidad, etc. (...) todos significaron en aquel momento una matriz de propaganda que el régimen somocista utilizaría en procura de su supervivencia en el poder, de su grupo y todo lo que ellos representan”.

Sergio Ramírez Mercado opina de la siguiente manera sobre la decisión de Luis Somoza: “Las opciones del régimen en 1958, después de la muerte del viejo Somoza, habían variado considerablemente (...) el régimen de Luis Somoza significó un ablandamiento del rígido marco de la dictadura: Junto con la autonomía universitaria, habría que reformarse también la constitución para prohibir la reelección, por ejemplo. El asunto puede verse, pues, también como la conquista de un elemento de prestigio por parte del régimen” (11).

A la astucia política de Luis Somoza tampoco se le escapó que la autonomía universitaria era un reclamo estudiantil que había prendido ampliamente en la opinión pública, donde gozaba de mucha simpatía. No puede decirse que esa simpatía se hubiera transformado en una presión irresistible, pero lo cierto es que el tema interesaba a la opinión pública y una decisión favorable a la autonomía podía significar un sensible mejoramiento de la imagen “democrática” que Luis Somoza se esfuerzaba en conseguir.

Sin embargo, lo cierto es que todos estos factores, objetivos y subjetivos, contribuyeron a que se diera el hecho histórico del advenimiento de la autonomía universitaria en Nicaragua. Miguel de Castilla Urbina ofrece una interpretación del suceso que nosotros compartimos, advirtiendo que “sería equivocado quedarse sólo en el análisis economicista y/o politicista acerca de las condiciones que condujeron a la decisión que otorga autonomía a la Universidad. Cualquier análisis que otorgue preponderancia a uno sólo de los factores e ignore los otros cae en subjetivismo mecanicista y falsa la realidad.

1. Pues no conquistó su autonomía la Universidad sólo porque el desarrollo capitalista necesitaba de más y variados recursos humanos: sin autonomía pudieron haberse producido. Así lo hace el Nivel Medio, que produce maestros, secretarías, etc.
2. No conquistó su autonomía la Universidad, sólo porque Somoza necesitaba aparentar un proceso liberal de modernización del aparato estatal burgués; en la sociedad capitalista no es la burguesía la que necesita de la autonomía. Con que, hubiera ofrecido que ni él ni ningún otro Somoza sería candidato de nuevo a la Presidencia de la República, en su ingenuidad, a este pueblo nicaragüense le hubiera bastado y sobrado. La Universidad somocista, por serlo, muy poco tenía que ver con los intereses del proletariado y demás sectores del pueblo, por lo que la autonomía le legitimaba y prestigiaba más internacionalmente que a nivel local. En la sociedad capitalista, no es la burguesía la interesada en que la Universidad tenga autonomía, sino que ésta sólo es necesaria a los intereses de la clase obrera y sectores progresistas, antagónicos, como es lógico, a los del aparato estatal de la clase burguesa.
3. No conquistó su autonomía la Universidad porque el Movimiento Estudiantil estuviera reclamándola masivamente; como ha quedado demostrado, el Movimiento Estudiantil en los momentos en que es conferida la autonomía, está recobrándose de la división dejada como secuela de la persecución a gran escala a que es sometido el país después de la muerte de Somoza. Si el logro de

la autonomía hubiera ocurrido en 1955, el factor estudiantil hubiera pasado a ser la causa directa e inmediata de tal hecho, pero como se sabe ésto no ocurrió así. 4. Tampoco conquistó su autonomía la Universidad, porque Mariano Fiallos Gil condicionara su aceptación del cargo de Rector a tal hecho. Como se sabe, la historia no la hacen las personalidades, ni las pequeñas minorías selectas. Fiallos Gil comprendió, con una visión liberal, el papel que a la Universidad le tocaba jugar en el campo de la creación y difusión cultural y científica al que no concebía sin libertad, de ahí que su posición, no siendo contradictoria con los factores objetivos señalados, haya ayudado en gran manera, al salto cualitativo que produjo la autonomía universitaria para nuestra Universidad. Ningún hecho histórico tiene su origen en una señalada personalidad, lo que se da son coincidencias, en las cuales determinadas personas coinciden con determinadas circunstancias en momentos coyunturales; de esa dialéctica, nace el hecho histórico que favorable o desfavorablemente, ayudará o retardará el desarrollo social" (12).

## 5. El ejercicio del oficio universitario autónomo en Nicaragua

La autonomía universitaria consagrada por el Decreto No. 38 del 27 de marzo de 1958 tenía varios puntos débiles: en primer lugar, había sido otorgada directamente por el poder ejecutivo, mediante un decreto emitido en uso de la potestad legislativa delegada que le corresponde durante los recesos del Congreso; en segundo lugar, carecía de substrato económico, pues el aporte financiero del Estado quedaba al arbitrio del Presidente y su Ministro de Educación. De hecho, la política seguida luego por los Somoza fue de estrangulamiento económico de la Universidad y de uso de este recurso para presionar a la institución.

Pese a esas limitaciones, la Universidad se aprestó a ejercer su condición de entidad autónoma, a sabiendas de los peligros que asechaban a su precaria autonomía. Al inicio del año lectivo 1958-59, el Rector Mariano Fiallos Gil, dirigió a los jóvenes universitarios su famosa "Carta a los Estudiantes", en la cual analizaba lo que para la Universidad significaba su nueva condición: "La autonomía, escribió entonces el Rector Fiallos, es goce y padecimiento. Goce, porque el espíritu humano halla complacencia en su libertad, y padecimiento, porque ese disfrute implica responsabilidad y trabajo... y tal vez haya en todo ésto más padecimiento que goce, porque la tarea que tenemos enfrente es tanto más grande cuando más ausentes estamos de la historia de la República y porque muy poco se ha hecho por la cultura del pueblo... Recuperar el tiempo perdido es un trabajo enorme. Por lo tanto, hay que emprenderlo ahora mismo... Debemos estimar en su verdadero valor nuestra nueva situación y demostrar que sabemos manejarlos". ¡Y cuánta razón tenía el esclarecido Rector! La tarea que la Universidad tenía por delante era gigantesca, dado el abandono en que se hallaba. El esfuerzo debía ser extraordinario y en todos los sentidos, si la Universidad se proponía situarse siquiera a la altura de sus hermanas de Centroamérica. Para lograrlo, la Universidad contaba ahora con un dirigente capaz, humanista en el mejor sentido de la palabra y, sobre todo, gozaba de libertad suficiente como para decidir su propio destino.

La autonomía universitaria significó el recencuentro de la Universidad con su propia esencia, que es de institución libre. Sólo en un clima de libertad pueden realmente florecer la ciencia y la cultura. La Universidad representa, por cierto, la libertad de pensamiento en su más alto nivel. Por eso se ha dicho que el concepto cabal de Universidad implica el de libertad y éste supone la más amplia autonomía. Autonomía y libertad académica constituyen la atmósfera natural de la vida universitaria. Si bien la autonomía no es un fin sino un medio o instrumento que permite a la Universidad el cumplimiento de sus

objetivos, en América Latina, que es la región del mundo que desde el Movimiento de Córdoba de 1918 más ha insistido y luchado por la autonomía, ésta adquiere tales connotaciones que se la considera como consubstancial de la existencia misma de la Universidad. Sin ella no es posible, entre nosotros, imaginarnos la existencia de una auténtica Universidad.

Imposible sería resumir aquí todos los importantes adelantos que la UNAN ha alcanzado desde que empezó a actuar como institución autónoma. Basta comparar lo que la Universidad era antes de 1958 con lo que ahora es para comprender que la autonomía ha sido factor clave de semejante transformación. No sólo se ha ampliado considerablemente la gama de carreras académicas y profesionales sino que la estructura misma de la Universidad ha experimentado profundos cambios mediante la introducción de los estudios básicos, la creación de la Facultad de Ciencias y Letras, la organización de los departamentos, el mejoramiento de bibliotecas y laboratorios, la creación del Departamento de Bienestar Estudiantil y del "Recinto Universitario Rubén Darío", etc., etc... Sin embargo, en lo económico siguió enfrentando serias dificultades por la incomprensión del gobierno, que jamás la ha dotado de recursos suficientes para atender sus crecientes necesidades. Piénsese en el simple hecho del vertiginoso incremento de su matrícula, que ya supera los quince mil alumnos, para entender que el financiamiento sigue siendo el punto débil de nuestra autonomía. "Por ahí cojea en toda nuestra América", ha señalado el ex-Rector de la Universidad de Buenos Aires, Dr. Risieri Frondizi.

Mas, aun reconociendo lo decisivo que la autonomía ha sido para el singular desarrollo de la Universidad en sus dos últimas décadas, estamos profundamente convencidos que su fruto más importante no reside en estos progresos sino en lo que decíamos al principio: en el cambio cualitativo que trajo consigo para nuestra vida universitaria. La autonomía desempolvó y revitalizó los viejos claustros, sacó la Universidad del

*arriconamiento provinciano donde el gobierno intencionalmente la había situado y le permitió colocarse, como correspondía, en medio de la vida nacional y preocupada por su acontecer. Gracias a la autonomía la Universidad adquirió conciencia de su elevada misión y responsabilidad en el seno de la sociedad nicaragüense y se aprestó a cumplirla.*

La primera prueba que debió enfrentar la autonomía universitaria en Nicaragua ocurrió en 1959, a un año escaso de su conquista. El 23 de julio de ese año, elementos de la Guardia Nacional masacraron una manifestación estudiantil en las calles de León, causando cuatro muertos y medio centenar de heridos. La conmoción nacional que produjo este crimen y la huelga estudiantil por casi dos meses que le siguió, hizo temer una revocatoria del Decreto de autonomía, máxime que la Junta Universitaria, con gran entereza, condenó en términos enérgicos la masacre y pidió la solidaridad de las universidades de toda América Latina.

El gesto de firmeza de la Universidad convenció aun a los más escépticos: ahora sí el país contaba con una Universidad autónoma, capaz de erguirse para condenar los atropellos de la dictadura y de salvar la dignidad de la institución y del país. "La autonomía, señala Sergio Ramírez, daba un paso adelante: los jóvenes que habían despertado de golpe entre los muertos y la sangre, ya tenían un contenido palpable de la palabra autonomía" (13).

En 1965, siendo Rector de la Universidad el autor de este trabajo, se emprendió una nueva campaña nacional. Esta vez se trataba de consolidar la autonomía conquistada en 1958, mediante la incorporación del principio de la autonomía universitaria entre las garantías individuales y sociales contempladas por la Constitución Política de la República. Se pedía, asimismo, la asignación, por precepto constitucional, del 2 por ciento de los ingresos ordinarios del Estado para el sostenimiento de la Universidad. Con ésto se quería dar a la autonomía una base legal más firme, elevándola al rango de principio

constitucional y, a la vez, garantizarle, también por disposición constitucional, una renta mínima. La campaña, al igual que la de 1955, tuvo amplia acogida en la opinión pública. Los gremios profesionales, los sindicatos, los clubs de servicio, las asociaciones estudiantiles, etc., le dieron su respaldo. Era Presidente de la República, por escogencia de los Somoza, el Dr. René Schick. Ya se veía venir, como inevitable, la llegada al poder del más temible miembro de la dinastía: Anastasio Somoza Debayle, egresado de la Academia de West Point. Había que fortificar al máximo, jurídica y económicamente, la autonomía, pues se preveía un endurecimiento de la dictadura y el fin de las pretensiones “democratizadoras” de Luis Somoza. Para René Schick los Somoza habían dispuesto un período presidencial de sólo cuatro años. Anastasio II deseaba por lo menos cinco, en su primer mandato. Decidieron entonces reformar la Constitución para alargar el período presidencial. Pero esta reforma no gozaba de simpatías populares; había que “dorar la píldora”. El reclamo universitario venían bien a ese propósito. Fue así como el partido del gobierno lo hizo suyo y lo incorporó en su proyecto de reforma constitucional, agregando también, por supuesto, la extensión del período presidencial para el siguiente mandatario. En mayo de 1966 el Congreso aprobó la reforma constitucional que “elevó a la más alta jerarquía legal el principio de la autonomía y dispuso que el Estado contribuiría al sostenimiento, desarrollo y engrandecimiento de la Universidad Nacional Autónoma con una asignación anual no menor del 2 por ciento de los ingresos ordinarios fiscales percibidos por concepto de impuestos, cantidad que le sería entregada de acuerdo con el Presupuesto General de Ingresos y Egresos de la República” (Artículo 105 de la Constitución Política).

Vemos así como la autonomía universitaria en Nicaragua ha sido arrancada a la dictadura somocista en forma paulatina y que ésta fue concediéndola en función de sus propios intereses políticos y a medida que las gestiones en pro de la auto-

nomía lograban un amplio respaldo popular. El resultado ha sido, aunque parezca increíble, que en Nicaragua exista hoy en día un régimen autonómico superior al de otros países que cuentan con una tradición más democrática, aunque eso no significa que la Universidad, en sus dos décadas de vida autónoma, no haya estado constantemente asediada y presionada por el gobierno central. Pero aun así, ha logrado desenvolverse con independencia, elegir a sus propias autoridades, determinar las pautas para su desarrollo y ejercer una constante función crítica en medio de una feroz dictadura política. La garantía final de su autonomía ha residido, más que en las disposiciones legales, en el amplio respaldo que su gestión autónoma ha recibido de parte de todos los sectores de la sociedad y en la conciencia, hoy día arraigada en la opinión pública, de que la autonomía es una de las grandes conquistas de todos los nicaragüenses.

## 6. Relaciones de la Universidad con el Gobierno

En general, las relaciones han sido siempre tensas. El gobierno central no le perdona a la Universidad la absoluta libertad de opinión que existe dentro de sus recintos para estudiantes y profesores. La dictadura suele atribuir a las propias autoridades universitarias el intenso activismo político opositor de los estudiantes, sin reparar que proviene de la situación que vive el país. Con frecuencia se queja de que el Rector y la Junta Universitaria “no controlan” a los estudiantes. Incluso el propio Presidente Anastasio Somoza Debayle, ha llegado hasta a acusar a la Universidad de “estimular y financiar la subversión”, con todo y que el Tribunal de Cuentas de la República, controlado por el Gobierno, realiza por mandato legal una minuciosa revisión anual de la contabilidad y balances de la Universidad para examinar si los gastos se ajustan a su presupuesto y si están debidamente comprobados.

La peor crisis en este sentido tuvo lugar en 1969, cuando Anastasio Somoza Debayle en un discurso responsabilizó directamente a la Universidad del clima de intranquilidad, agitación y violencia que vivía el país, amenazando con intervenirla por la fuerza al decir, entre otras cosas, que “si no hay orden en las Universidades, el pueblo se lo impondrá”, y acusando a las autoridades universitarias de llevar a cabo, agazapados, una labor de subversión, usando para ello los bienes del pueblo puestos bajo su custodia. La Junta Universitaria, presidida por quien esto escribe, consideró necesario responder con energía las acusaciones presidenciales en los términos siguientes: “Esta Junta Universitaria rechaza en forma enfática los cargos que se le hacen y sobre el particular piensa que frente a un señalamiento tan peligroso se hace necesario ventilar estos conceptos ante la opinión pública. En efecto, se la acusa de auspiciar la subversión. ¿Qué entienden los representantes del Gobierno por subversión? La Universidad Nacional de Nicaragua, desde que en 1958 obtuvo su autonomía, bajo el rectorado del Dr. Mariano Fiallos Gil, ha tratado únicamente de crearse a sí misma el medio apropiado para el ejercicio de la docencia, del aprendizaje y de la investigación, que sólo pueden florecer dentro de esa autonomía y con las garantías de la libertad de cátedra y de la libre manifestación de la opinión de todos sus miembros, en un ambiente exento de presiones y temores extraños a la vida universitaria. Este empeño universitario no puede nunca constituir subversión. Es simplemente el esfuerzo de la verdadera Universidad para lograr su auténtica realización. Es claro que dentro del ejercicio de la libertad de cátedra es necesario hacer el análisis de los problemas nacionales, ¿constituye acaso ésto subversión? No. Es tan sólo el cumplimiento de la misión de la Universidad, que no puede limitarse al estudio de los problemas políticamente neutros de las ciencias naturales ni a la creación de personal profesionalizado para el desarrollo de unos cuantos programas gubernamentales.

La Universidad es parte del país y no puede ni debe aislarse de la problemática de su medio. Nunca el ejercicio de la libertad ha sido ni será causa de subversión. La subversión nace de los esfuerzos por coartar la libertad. Por otra parte, la Universidad es una institución viva, inmersa en un contexto social. En tal sentido, padece los problemas del medio que le llegan a través de los hombres que la integran, profesores, estudiantes, personal administrativo, que los sufren, a veces en carne propia, y que saben de ellos siempre en forma directa. En definitiva, no nos podemos librar de nuestra calidad de seres humanos para cada uno de los cuales vale el aforismo de Terencio: *Homo sum: humani nihil a me alienum puto*. (Hombre soy y nada de lo que es humano me es ajeno). ¿Es que las autoridades del Gobierno quisieran que la Universidad cerrara herméticamente sus puertas a estos problemas y se despojara de toda sensibilidad social? Esto no es posible, ya que estos problemas no han sido creados por la Universidad, sino que le son impuestos por la misma sociedad en que vive. ¿Y es por no hacerlo que se nos acusa de falta de autoridad? Creemos en la autoridad de los principios más que en el principio de autoridad. La nuestra es una autoridad moral que se sustenta en el respeto recíproco y en el reconocimiento de parte de todos los miembros de la comunidad universitaria de que nuestra actuación se ajusta a los altos intereses de la Universidad y de la Patria. El poder, cuando se asienta únicamente sobre la aplicación de sanciones, es síntoma de pérdida de autoridad y no de su ejercicio. Cuando se trata de problemas aislados, de casos de mera indisciplina, caben las medidas tendientes a restaurar el orden mediante la aplicación de sanciones. Pero cuando se trata de una situación que refleja una inconformidad colectiva y un desasosiego general que recoge y sufre la juventud es imposible pretender que la Universidad por sí sola pueda resolver esos problemas e impedir la inquietud constantemente alimentada por fuerzas que vienen de fuera y que escapan del control de la Universidad. Y resulta esta pretensión aún más injusta por cuanto se

nos pide que pongamos remedio a los efectos sin que en ningún momento se nos haya dado la posibilidad de controlar las causas. En Nicaragua, nuestra juventud no puede menos que reaccionar ante los escasos esfuerzos que se hacen por superar los graves problemas que la rodean: la injusticia social, la falta de oportunidades para educarse y mejorar, la mortalidad infantil, la falta de salubridad, la mala distribución de la riqueza, la poca comprensión de nuestras clases dirigentes y la violencia institucionalizada en todos los estratos de nuestra sociedad. ¿Puede acaso culparse a la juventud por reaccionar indignada cuando para reprimir una manifestación de duelo se usa la fuerza y la violencia? Se evitarían estos hechos si en vez de confiar a un ejército adiestrado para la guerra las funciones de policía, se pusieran estas en manos de un cuerpo con la suficiente capacidad para evitar tragedias. En numerosas oportunidades nos hemos manifestado en contra de la violencia. Como educadores la condenamos, venga de donde venga, pero sabemos también como educadores que no puede erradicarse la violencia sin eliminar sus causas. Por último, deseamos referirnos a lo que el diario "Novedades" pone en boca del señor Presidente de la República, cuando afirma que hay "individuos que usando del presupuesto nacional, que está supuesto a dedicarse para educar a los universitarios, lo están usando para establecer la subversión". Rechazamos con energía semejantes cargos y pedimos que se demuestren. Para eso tiene el gobierno sus auditores del Tribunal de Cuentas de la República que año con año son llamados por la Universidad, que les abre sus libros y les muestra todas sus operaciones financieras. Si para el Gobierno no son suficientes los informes del Tribunal de Cuentas, cabe señalar que la Universidad anualmente hace examinar sus balances por una prestigiada firma de auditores independientes y está dispuesta a presentar esos informes tal como lo ha hecho en otras oportunidades".

Como vimos antes, el Gobierno Central tiene un representante en la Junta Universitaria, nombrado por el Ministro de

Educación Pública. La actuación de este representante depende, en gran medida, de su propia calidad moral. Mientras algunos han actuado como verdaderos universitarios llegando incluso a respaldar con sus firmas los acuerdos de protesta de la Junta Universitaria en los casos de atropellos a profesores y estudiantes, o en el caso de pronunciamientos sobre problemas nacionales que preocupan a la colectividad, otros se han prestado para hacer labor de obstrucción, de zapa y de tergiversación de los acuerdos que de ella emanan. Pero la absoluta posición minoritaria del gobierno central dentro de la Junta Universitaria hace que la presencia de su representante no sea una limitación para su autonomía ni para el constante ejercicio de su función crítica. Porque una de las cosas que han caracterizado a la Universidad Nacional de Nicaragua, sobre todo desde 1958 hasta 1974, ha sido su presencia permanente en la problemática nacional y su preocupación por ejercer su alto cometido de Academia orientadora.

La dependencia económica del Estado sigue siendo el punto más vulnerable de su autonomía. La Constitución Política establece que el Estado contribuirá al sostenimiento de la Universidad con una suma *no menor* del 2 por ciento de sus ingresos ordinarios. El gobierno central ha transformado ese 2 por ciento en la suma *máxima* que otorga a la Universidad, con lo cual la obliga a vivir en constante penuria económica, pues el incremento del 2 por ciento no es proporcional al crecimiento de la matrícula estudiantil y de las necesidades de la institución. Es así como la UNAN, desde hace muchos años, es la "cenicienta" de las Universidades Nacionales de Centroamérica, ya que el aporte que recibe del Estado no se aproxima ni a la mitad de lo que perciben las otras Universidades del área. Para conseguir modestos aumentos y las garantías del Estado para los préstamos internacionales destinados a sus planes de mejoramiento de planta física, el Rector se ve precisado a realizar un sinnúmero de gestiones, cuyo éxito en gran parte de-

pende del humor del dictador y de la mayor tranquilidad o intranquilidad política que viva el país. En los momentos de crisis el Ministerio de Hacienda suele retrasar hasta dos y tres meses la entrega de la subvención estatal, creando un serio problema financiero a la Universidad, que se ve en la necesidad de recurrir a los bancos privados para cubrir las nóminas de salarios.

En general, el gobierno central y las instituciones descentralizadas suelen ignorar a la Universidad Nacional en sus programaciones. Con todo, algunos pocos casos se dan de actividades emprendidas por la Universidad con la colaboración de algún organismo estatal. El Ministerio de Educación también trata de desconocer la labor de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad, donde se forman los profesores de segunda enseñanza, y más bien ha emprendido un programa para formarlos en un centro creado bajo su dependencia, provocando así una duplicación innecesaria de gastos.

A raíz del terremoto que destruyó la capital del país, la ciudad de Managua, en 1972, la Universidad ofreció toda su colaboración para las tareas de atención a los miles de damnificados y para la posterior reconstrucción de la ciudad. El gobierno desdeñó ese ofrecimiento y la Universidad quedó marginada del Comité Nacional de Emergencia que se constituyó bajo la presidencia del propio Anastasio Somoza D., quien es el responsable de la malversación de la generosa ayuda internacional que se recibió y de que la reconstrucción de la capital no se haya comprendido aún.

Las agresiones en contra de los recintos universitarios, de los profesores y estudiantes, han recrudecido en el curso del año 1978, en momentos en que la dictadura somocista se enfrenta a una rebelión general del pueblo de Nicaragua, decidido a poner fin a la opresión que le ha tocado vivir por cerca de medio siglo. En el mes de febrero, la Guardia Nacional atacó el Recinto Universitario "Rubén Darío" de Managua, causando la muerte de varios estudiantes e hiriendo a profesores y

personal administrativo. En el mes de agosto las fuerzas represivas de la dictadura ocuparon el Centro Universitario Regional de Carazo y destruyeron sus instalaciones. En septiembre, sin ninguna justificación, la Guardia Nacional bombardeó el edificio de Ciencias situado en la ciudad de León, causando cuantiosos daños a la Universidad. Profesores y estudiantes fueron objeto de tenaz persecución y muchos de ellos encarcelados. Las autoridades universitarias emitieron enérgicos pronunciamientos de protesta, que recibieron la solidaridad de la Confederación Universitaria Centroamericana (CSUCA) y de la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL).

En Nicaragua, la autonomía ha hecho posible, en medio de la dura realidad política que vive el país, la existencia de esa isla de libertad que es la Universidad. De ahí que ella sea la gran escuela de libertad de la nación: el lugar donde las nuevas generaciones pueden expresarse con toda libertad y analizar, sin presiones, la situación donde se encuentran. En sus recintos los jóvenes han aprendido a amar la libertad y a comprender que no se puede ser hombre cabal sin ella. Lo que en esto le va al destino del país es inapreciable. Una juventud sumisa y conformista sería lo peor que el destino pudiera deparar a un país. De ahí también que su conservación y fortalecimiento es asunto que concierne a todos los nicaragüenses, como que de la autonomía depende la sobrevivencia de la idea misma de Universidad. Esa idea implica el convencimiento de lo importante que es para toda sociedad la existencia de un centro de pensamiento independiente y crítico. A la sociedad le conviene, para su progreso, que la Universidad pueda ejercer libremente su importante función crítica, sobre la base de sus estudios y análisis serios de la realidad y no simplemente como denuncia emocional. La Universidad no puede permanecer indiferente ante la problemática de su medio ni ante los desmanes del poder público. Guardar silencio ante ellos, por excesiva prudencia o autocensura preventiva, es desvirtuar una de sus

funciones esenciales. El ejercicio de la función crítica, quinta esencia del oficio universitario, sólo es posible mediante el disfrute y uso de la autonomía.

En el momento crucial e histórico que actualmente vive Nicaragua es cuando más necesita de una Universidad autónoma y crítica, que encarne la conciencia cívica de la nación y esté en condiciones de cumplir el alto cometido orientador que de ella espera un pueblo que se ha erguido para emprender el camino de su liberación.

San José, Costa Rica, octubre de 1978

## NOTAS

- (1) "Sus pasajeros viajaban por mar hasta la entrada del Río San Juan, lo surcaban hasta el Lago de Nicaragua y la Bahía de las Vírgenes y luego recorrían en diligencia las doce millas hasta San Juan del Sur, sobre el Pacífico. Las veinticinco diligencias pintadas con los colores azul y blanco de la bandera nicaragüense constituían una innovación en materia de transporte combinado, pero mucho más interesante que eso resultaba no sólo que los pasajeros podían hallarse dos días antes en San Francisco en relación con la ruta de Panamá, sino que el pasaje les costaba 300 dólares, o sea la mitad de lo exigido por las otras líneas. Llegó así a conducir hasta California a 2.000 pasajeros por mes, a transportar gran parte del oro que se extraía de aquellas tierras y a ganar un millón de dólares al año; hacia 1853 se jactó ante un amigo de haber ganado once millones de dólares con esa empresa". Gregorio Selser: *Sandino, General de Hombres Libres*, EDUCA, San José, 1974, p. 18.
- (2) Los socios de Cornelius Vanderbilt, Charles Morgan y C.K. Garrison, maniobraron para quedarse con el control de la Accessory Transit Company, aprovechando un viaje de vacaciones de aquél. Vanderbilt juró arruinarlos. Morgan y Garrison alentaron la aventura de William Walker en Nicaragua con el objeto de lograr la revocación de las concesiones hechas por el gobierno de Nicaragua a

Vanderbilt y de obtenerlas para una nueva empresa integrada por ellos mismos y el propio Walker. Véase Gregorio Selsor, Op. cit., pp. 19 y sigts.

- (3) "La intervención yanqui había destruido la moral cívica, y los oportunistas que en todas partes abundan, se unieron a los políticos corruptos y rodearon a Somoza como un salvador de la patria. Lo estimulaba el decreto de amnistía del Congreso en favor de todos los participantes en el asesinato de Sandino y un banquete que se le ofreció en Granada por la ctema política y social. En su discurso de agradecimiento Somoza reveló por primera vez su responsabilidad en el crimen del 21 de febrero". Edelberto Torres: "Los 44 años de calamidad somocista". Semanario PUEBLO No. 298, San José, sept. de 1978.
- (4) Jorge Eduardo Arellano: "Historia de la Universidad de León, Época Colonial, Tomo I, Editorial Universitaria, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, 1973, p. 188 y sigts.
- (5) Jorge Eduardo Arellano: Op. cit., Tomo II, p. 195. Esta breve reseña está basada en los datos proporcionados por este autor.
- (6) Un decreto del Presidente Joaquín Zavala del 3 de abril de 1879 había tratado de introducir antes ese esquema, pero no llegó a cumplirse. Miguel de Castilla U.: Op. cit.
- (7) De las aulas de la Universidad de León egresó el Padre José Trinidad Reyes, quien en 1847 fundó, en compañía de otros hondureños graduados en León, la Universidad de Honduras. En la Universidad de León obtuvo sus borlas de Doctor en Derecho Civil, Maestro de Artes y Doctor en Filosofía el gran estadista costarricense José María Castro Madriz, fundador de la República de Costa Rica y de la Universidad de Santo Tomás (1843), antecesora de la actual Universidad de Costa Rica. Varios gobernantes de los países vecinos del siglo pasado estudiaron en León, así como varios Rectores de sus Universidades.
- (8) "En la etapa de la Universidad Nacional de Nicaragua (1947 a 1958, año de la autonomía) ésta no dejó de ser anquilosada, dependiente en forma directa y en todos los aspectos del Estado, servil con el partido y las personas gobernantes, obstaculizadora de valores e inquietudes, ajena a los problemas nacionales y cerra-

da a una renovación; en fin, más negativa que positiva". Jorge Eduardo Arellano, Op. cit., Tomo II, p. 110.

- (9) Entre los fundadores de este Círculo figuraban dos estudiantes que más tarde desempeñaron la Rectoría de la Universidad, ya siendo ésta una institución autónoma: Carlos Tünnermann Bernheim y Mariano Fiallos Oyanguren.
- (10) "A la par que se redactaba el proyecto de Ley Orgánica, el CEJIS organizó un ciclo de conferencias sobre autonomía universitaria a cargo del bachiller Carlos Tünnermann Bernheim, las que darían lugar a la creación por parte del Centro Universitario de un Comité Permanente Pro Autonomía Universitaria. El año de 1955, el Comité salió de los linderos universitarios. Para difundir el ideal universitario, se llevaron a cabo varias conferencias dictadas por estudiantes en el seno de los sindicatos obreros y de los colegios de secundaria". Miguel de Castilla Urbina: *Universidad y Sociedad en Nicaragua* (obra actualmente en proceso de edición por la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua).
- (11) Citados ambos por Miguel de Castilla, Op. cit.
- (12) Miguel de Castilla U.: Op. cit.
- (13) Sergio Ramírez M.: *Mariano Fiallos* -- Editorial Universitaria de la UNAN, León, Nicaragua, 1971, p. 143.

## INDICE

<i>INTRODUCCION</i> .....	7
Ciencia, técnica, sociedad y universidad .....	9
La investigación en la universidad latinoamericana .....	33
El nuevo concepto de extensión universitaria y difusión cultural y su relación con las políticas de desarrollo cultural en América Latina .....	75
Democratización de la educación superior en América Latina .....	127
La autonomía universitaria .....	145
La autonomía universitaria en Nicaragua: una isla de libertad en medio de una férrea dictadura .....	185

Este libro se terminó de imprimir en el mes de junio de mil novecientos ochenta y uno, en los talleres de imprenta de EDITORIAL TEXTO LTDA., San José, Costa Rica, C. A. Su edición consta de 2.000 ejemplares.



**Carlos Tunnermann B. es, sin duda, una de las voces más autorizadas acerca de los problemas de la educación superior en América Latina. A una consistente formación teórica une su amplísima experiencia práctica en el campo: primer Secretario General del Consejo Superior Universitario Centroamericano, CSUCA, diez años rector de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, dos años Presidente de la Unión de Universidades de América Latina, UDUAL, y actualmente Ministro de Educación de Nicaragua.**

**La presente obra recoge lo más representativo de su producción intelectual de los últimos años.**