

La encrucijada universitaria

Rafael Gutiérrez Girardot

Colección Asoprudea

No. siete

Colección
Asoprudea

Bloque 22 oficina 107 Ciudad Universitaria
Teléfono 219 53 60
Fax 263 61 06
E-mail asoprudea@udea.edu.co

La encrucijada universitaria

©Bettina Gutiérrez-Girardot
© Colección Asoprudea No. Siete
GELCIL – Grupo de Estudios de Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana
Primera edición, octubre de 2011, 1200 ejemplares

ISBN: -----

Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia
Junta Directiva
2011-2012

Edición: GELCIL

Juan Guillermo Gómez García
Selnich Vivas Hurtado
Margitta Freund
José Hernán Castilla Martínez
Diego Alejandro Zuluaga Quintero
Daniel Contreras Malagón

Comunicadora

Sara Castro Gutiérrez

Impreso por

Todo Gráficas Ltda., Medellín
E-mail todograficas@une.net.co

Contenido

Prólogo

Sobre el sentido del estudio universitario

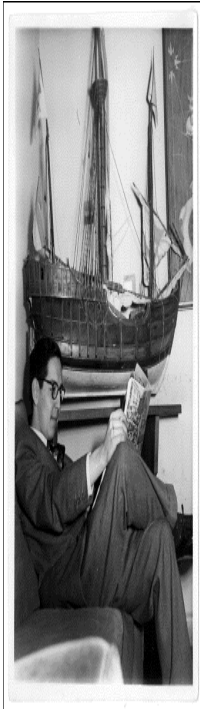
La universidad y sus problemas

La encrucijada universitaria

Universidad y sociedad

Diez tesis sobre la universidad privada y subdesarrollo

Los estudios universitarios en Alemania



Rafael Gutiérrez Girardot (Sogamoso, 1928 – Bonn, 2005)

Estudió Derecho, en la Universidad del Rosario, y Filosofía, en la Universidad Nacional de Colombia. Fue agregado cultural en la Embajada de Colombia en Alemania entre 1956 y 1969. Se doctoró en Filosofía en la Universidad de Friburgo, Alemania y se desempeñó como profesor Titular de Hispanística en la Universidad de Bonn hasta su jubilación en 1992. De sus numerosos libros se destacan: *La Imagen de América en Alfonso Reyes* (1955), *Jorge Luis Borges. Ensayo de interpretación* (1959), *Nietzsche y la filología clásica* (1964), *El fin de la filosofía y otros ensayos* (1968), *Horas de estudio* (1976), *Modernismo* (1983) y *Moriré callando: tres poetisas judías: Gerturd Kolmar, Else Lasker-Schüller, Nelly Sachs*. Recibió el Premio Internacional de Ensayo Alfonso Reyes en 2002.

El Grupo de Estudio de Literatura y Cultura Intelectual Latinoamericana (GELCIL) está integrado por profesores y estudiantes de la Universidad de Antioquia. Adelanta la edición de las obras completas de Rafael Gutiérrez Girardot. *La encrucijada universitaria* responde a la coyuntura que suscita la iniciativa gubernamental de reforma a la ley 30 de 1992 sobre la educación superior y a las manifestaciones en su contra de estudiantes, profesores y empleados de las universidades públicas.

La universidad en la mira

Hoy el campus de la universidad está habitado por ausencias numerosas y complacientes. Al parecer, están dispuestas a ceder ante el agravio gubernamental, la resignación estudiantil y la anormalidad académica. En breve, habrá más edificios inteligentes y burócratas energúmenos que universitarios. ¿A quién le conviene esta ausencia general del pensar? Los escritos de Rafael Gutiérrez Girardot aquí compilamos dan respuestas en retrospectiva a ese interrogante. Aunque fueron redactados entre los años cincuenta y los ochenta, gozan de una terrible actualidad fundada en su agudeza para pensar el sentido de la universidad. Es cierto que sus informaciones distan mucho de ser las de hoy, pero su mirada desde el pasado logra hablar al presente de una universidad asediada por la mercantilización del conocimiento y la violencia. Gutiérrez Girardot anuncia, desde hace casi 50 años, los síntomas que padecemos en el 2011. El primero y más grave de todos es la pérdida del sentido del estudio universitario. El Estado y las élites le han arrebatado al estudio su esencia antropológica, es decir, el deseo y la pasión por el conocimiento, y han transformado su propósito social, el anhelo por construir un país más justo, en una mercancía más del mercado y, en las actuales circunstancias, hasta en una mercancía deleznable. Hoy debemos recordarles a los apáticos y a los tecnócratas que “el estudio es una pasión, no una profesión, una aventura y un riesgo, no una carrera, un fuego, no un acto burocrático, el desafío de la libertad”.

La crítica de Gutiérrez Girardot a las élites colombianas que entorpecen la tarea de las universidades colombianas hace parte de su inventario más negativo. La observación directa de la incapacidad de las élites colombianas para afrontar y asumir sus responsabilidades históricas, lo llevan a un desánimo que se convierte en una denuncia. La crítica a las élites fósiles, a élites sin un mínimo grado de conciencia histórica del cambio social, es el centro de su reflexión-denuncia. Este inventario de los desaciertos y la errática conducción del país, parten de similares consideraciones que la de un contemporáneo suyo y a quien estima como un miembro de sensibilidad

y cultura de excepción, a saber, el poeta Jorge Gaitán Durán, quien escribió *La revolución invisible* (1959). Gutiérrez Girardot hubiera hecho un retoque al título y lo hubiera llamado la *reacción invisible*, por la forma astuta y siempre casi efectiva con que las élites —que también son juzgadas negativamente por Gaitán Durán— se convierten en un bloque de resistencia no solo al cambio efectivo, sino a las preservaciones de privilegios cada vez más voraces. Por eso Gutiérrez Girardot habla de la “astucia de la teología” que supo apoderarse de los espacios del pensar libre hasta hacer de la universidad un ente apenas al servicio de los poderosos y no un organismo colectivo capaz de construir la paz y la justicia tan anheladas.

Entre las instituciones que Gutiérrez Girardot juzga con mayor severidad están las universidades privadas. Eso en una época en la que todavía no eran cientos en todo el país. Ellas reproducen el particularismo; no son instituciones creadas, en realidad, por amor a la ciencia y para preservar el primado de la libre investigación, sino son enclaves del poder y del dinero, formas de caciquismo, con apariencia de instituciones educativas. Hoy en día hasta las universidades privadas más serias se sienten amenazadas por la misma lógica del mercado que propone la reforma de la ley para autorizar la proliferación indiscriminada de “universidades de garaje” o fábricas de títulos.

Esta masificación incontrolada de la universidad, como se puede ver en los estudios de Gutiérrez Girardot, proviene del famoso *Informe Atcon* (1963). En su artículo, el ensayista colombiano reta a los propietarios y usufructuarios de las universidades privadas. Es de recordar que ese *Informe* —que se hizo tristemente célebre por la enconada oposición del movimiento estudiantil de esa década y la siguiente contra la “penetración yanqui”—, afirmaba la necesidad de sustituir la vieja estructura politizada e ineficiente de la universidad estatal por modernos campus privados de educación superior. Cabe, sin embargo advertir, que el *Informe Atcon* coincide parcialmente con argumentos de Gutiérrez Girardot, en el sentido del lamentable y vergonzoso atraso universitario, en la indispensable modernización de una estructura universitaria inviable para el desarrollo y la sociedad de masas urbanas y, sobre todo,

en la indispensable dignificación de la actividad del profesor universitario, en la necesidad, pues, de crear un cuerpo docente profesionalmente capacitado, competente científicamente y bien remunerado y no explotado descaradamente, tal como acontece con los docentes de cátedra. En fin, estos argumentos de Gutiérrez Girardot guardan afinidad con las observaciones de la imposibilidad de enfrentarse creativamente a la sociedad de masas sin el personal correspondiente.

Gutiérrez Girardot fue un crítico de las élites, pero igualmente se mantuvo distante de los movimientos políticos y estudiantiles. La razón era primero de orden intelectual, a saber, constataba que esos movimientos estaban modelados por el marxismo-leninismo, es decir, por una forma abreviada y necesariamente confusa de la obra de Marx. Este marxismo-leninismo no era solo una cartilla o píldora dosificada del exigente Marx, sino que su temple o inspiración era autoritaria. Entre los modos de argumentar del leninismo y la escolástica no hay mayor diferencia. Este modo de argumentar es dogmático, tiene la respuesta previa a la pregunta y es en el fondo un catecismo. El movimiento estudiantil no se ha dado cuenta de que “su rebelión expresa de manera vehemente a la sociedad que quiere combatir, la expresa en sus íntimos y en sus contradictorios deseos”. La violencia, la demagogia y la pobreza crítica “repite[n] en la universidad el sistema completo de valoraciones de la sociedad” que se intenta transformar. Por eso es que, según Gutiérrez Girardot, el líder estudiantil que lanza sus arengas “no se diferencia en nada absolutamente del viejo cacique o demagogo tradicional” y sus argumentos están “por encima o al margen de toda crítica”.

Tal conjunción de elementos disonantes explica el alto grado de perversión del sistema universitario colombiano. Se trata de una

deformación del principio liberal de la iniciativa privada, complementado por una abreviada interpretación de la libertad de enseñanza, que fomenta el egoísmo, profundiza de manera arrogante la división de las clases sociales e inculca en los privilegiados —y consecuentemente, en los no privilegiados— la ambición del enriquecimiento fácil y rápido. ¿Cómo han de sorprender la mafia y los demás fenómenos de delincuencia como el secuestro,

etc., es decir, modos de enriquecerse fácil y rápidamente, si el sistema educativo de la libertad de enseñanza y de la iniciativa privada enseña a enriquecerse rápida, fácil y desconsideradamente? Para los no privilegiados, la educación de los hijos es un peso, un sacrificio. ¿Cómo esperar que esa mayoría tenga una imagen cabal de lo que es una universidad, de lo que una universidad puede lograr para la pacificación, la libertad, la justicia social y el mejoramiento y sostenimiento de estos bienes?

¿Cómo, pues, atender a las demandas de una modernización democrática de la institución universitaria en medio de las frustraciones sociales y políticas? Colombia ha cambiado en las últimas cinco décadas, pero los problemas de su universidad pública siguen agobiándola en no menor medida. La tarea y la significación de las “Misiones para la Ciencia y Tecnología” y de la “Modernización de la Universidad” de principios de los años noventa y el papel dinamizador de Colciencias, contando con todos sus equívocos, no pueden dejar de contarse entre los aciertos de la universidad colombiana de hoy. Pero entre sus errores más graves está el caótico, desordenado e irresponsable crecimiento de cientos de universidades de garaje, que ocupan manzanas y edificios en menos de una década, y cuyo nivel es ínfimo y deplorable. Para no decir que la reforma a la ley 30 postula degradar a la universidad en general, permitiendo que toda institución de educación, sea cual fuere su origen, pase de ser de educación superior, es decir, a convertirse en empresa universitaria. Pero la universidad no es un edificio de oficinas. La universidad es vida universitaria y la vida del conocimiento no proviene de la dictadura de clases, sino de la amplia y rica vida cultural, en donde se cultiva la amplitud del mundo gracias a las experiencias concretas y reales de las ciencias, de las artes, de las expresiones culturales de los más variados modos de entender el mundo. La universidad colombiana no puede seguir esquivando su responsabilidad histórica de ser una universidad multicultural, en donde los grupos sociales y los sistemas de pensamiento occidentales y no occidentales tengan el mismo lugar de dignidad. De no ser así, nuestra sociedad se seguirá distinguiendo por ser multirracista y pluriexcluyente.

Al lado, está sin duda, como otro gran interrogante, los procesos de acreditación que, en las últimas décadas, se imponen, bajo los equívocos modelos importados del chileno J. J. Brunner. Esta equivocidad se funda en un reconocimiento de la legitimación de la universidad privada, de última generación (es decir, de la lumpenización de la universidad privada, pues ella como adujo el gurú hechizo “supo oír el mercado”). Pero el fundamento, o ADN de las violencias siguen presentes, y se pueden rastrear en estos ensayos de Gutiérrez Girardot sus procesos de “larga duración”. La pertinaz incapacidad de las élites por formular una idea de Estado, de sociedad y de sus instituciones fundamentales para su modernización, se hace patente más que nunca. El privilegio consentido y la complicidad generalizada de sus falsas y equivocadas actuaciones, en este último medio siglo, solo han intensificado la criminalidad, la violencia, la corrupción en todas sus formas, la injusticia y han derrumbado los caminos para una verdadera convivencia y un desarrollo sustentable y equitativo.

El fracaso de la nación, es realmente el fracaso de la conducción de la educación por parte de las élites tradicionales que no han querido encontrar los modos socialmente más justos para su relevo. La relación entre valores culturales, medios, oportunidades y estímulos de todo orden no se han discutido a fondo y con todas sus inferencias. Acallar las voces de protesta, suprimir la crítica y amordazar los productos de la inteligencia que sueña una nueva sociedad, vale decir, los fundamentos críticos de esa sociedad, deben tener en la universidad —en la universidad pública, no contaminada del autoritarismo que le ha venido minando su potencial renovador— su espacio natural para repensar la sociedad. Mientras ese espacio privilegiado siga en manos de los representantes del tradicionalismo hispánico y eurocéntrico, reinará la confusión, el desorden, el caos institucionalizado. Estas son, creemos, las lecciones de las reflexiones vigentes de Rafael Gutiérrez Girardot sobre la universidad y estas reflexiones son una asignatura pendiente de estudio y consideración para la sociedad colombiana de hoy.

El Ministerio responde ahora con dos claves monocordes: ampliar cupos y legitimización consensuada. Para la primera recita que faltan 600.000 estudiantes en pregrado, es decir, corea lo que un cierto rector sopló al oído de la Ministra y ésta la repite sin más a la opinión pública. Canta que faltan 50.000 estudiantes en posgrados, es decir, vuelve a corear lo que el mismo cierto rector sopló a la misma Ministra y ésta sin más la recita a los colombianos. Pero esa cifra, como toda cifra es algo encapsulado. Como cápsula se convirtió en consigna populista oficial: “La reforma garantiza 650.000 cupos en cuatro años”. Esto es un imponderable insoportable y descarado. No solo por que no hay dinero, sino simplemente porque, en todos los sentidos, en ninguna parte del mundo, es imposible ampliar una cifra de 650.000 con la misma capacidad instalada. Es, en estas condiciones, una burda melodía. El dinero que ofrece el gobierno es otra cifra, esta vez variable, para cubrir ese enorme déficit. A veces esta cifra es un billón y medio de pesos, luego seis, y últimamente se mencionan once para los próximos diez años. El capricho solo de las cifras que se entonan, como juegos de música-fiscal, no traduce ninguna realidad con certidumbre: son desafinadas trampas que rompen los oídos.

¿Necesitamos acaso 650.000 estudiantes más, por ejemplo, de derecho? Si son 650.000 estudiantes, ¿dónde se ubican, en qué sector del espectro, en qué región, a qué clase social se orienta, etc.? ¿Cuál es la discriminación real, social, cultural, técnica, de esa cifra? No hay respuesta a la mano, por la sencilla razón que el aludido rector y la ministra desconcertada hablan solo de cifras encapsuladas; indescifrables. La cifra se pone como una meta irreal, como un castillo fantástico, como medio efectista que elude el enorme vacío socio-histórico, sin importar el sentido o alcance de cada sílaba pronunciada o recitada. La candorosa forma en que se cuentan estas fantasías de arlequín es una tradición nacional, pero esa tradición romántica la rechazamos. Con tres dedos de responsabilidad en una frente seria, se sabe que por arte de conjuro verbal no se crea de la noche a la mañana –en cuatro años– un número de estudiantes universitarios que todas las universidades públicas existentes no ha podido albergar. 650.000 estudiantes no son solo 12 universidades Nacionales, sino que la Universidad

Nacional de Colombia que tiene unos 50.000, con todas sus sedes, ha precisado 75 años para consolidarse como la primera universidad colombiana y ocupar, con dignidad patria para sacar pecho (“patria, te adoro en mi silencio mudo...” y sordo y ciego), los últimos renglones en el ranking mundial de las 500 mejores universidades del mundo. 650.000 estudiantes son 20 Universidades de Antioquia, o 10 Universidades, sumadas las de Antioquia y la del Valle juntas. Habría que advertir que estos centros universitarios alcanzaron cifras récord de masificación, gracias a la política de hacinamiento universitario que lideró ocho años la otra Ministra, Vélez White, de muy ingrato recuerdo. Lo que se llamó cobertura fue, en realidad fue hacinamiento, sobre la base de ampliar cupos indiscriminadamente. En una década la Universidad de Antioquia aumentó su matrícula en 10.000 estudiantes –es una intrauniversidad en la universidad de antes-, cuasi con el mismo presupuesto, cuasi con la misma planta profesoral de hace 12 años, y exactamente con la misma infraestructura en su Campus universitario de los años setentas. Así que la ocurrencia de la cobertura-hacinamiento ya llegó a su tope e improvisar en este punto es un imposible. 650.000 estudiantes precisan además –y esto no está en los cálculos ministeriales y casi ni en los rectorales- algunos profesores demás. En otras palabras, 650.000 es una dimensión numérica inconmensurable; una cifra tabú, una superstición, una farsa más, una consigna de gobierno, que cobra la dignidad de dogma universitario. Y por lo cual la reforma se profetiza aprobada por el congreso.

Luego viene las declaraciones que cada vez son más enfáticas de la Ministra, que pasaron hace unas semanas del tono del consejo a la doméstica a una actitud desafiante que se va acercado a Comandante de brigada ante la tropa sublevada: “He consultado a todos los sectores universitarios”. La mentirilla, repetida en cada uno de los medios, podría ser piadosa para dirigir la vida empresarial de la que procede y de la que mentalmente no está dispuesta a desertar. “Soy Ministra, por tanto soy ejecutiva, por tanto gerente, soy patrona, pues, y mi palabra es la ley de los estudiantes”. Pero los estudiantes no fueron consultados; pero tampoco los profesores fueron consultados; ni los profesores de planta, ni los ocasionales ni mucho menos los

de cátedra, estos últimos que soportan entre las dos terceras partes a las cuatro quintas partes de la vida docente de las universidades. No fueron consultados los profesores de las universidades públicas, ni los profesores de las universidades privadas, que son también víctimas del sistema. Tampoco se consultaron a otros sectores: como los trabajadores, los sindicatos, las secretarías, los indígenas, los afrodescendientes, los que desertaron, todos quien conforma el múltiple espectáculo que a diario da vida a la universidad. Tampoco estos sectores vitales de la universidad fueron incluidos, en la reforma, en los órganos de representación de las instancias directivas de la universidad. Ellos fueron los invitados de piedra a este festín de mentiras, con que se pretende imponer la reforma. Porque como desafío el señor presidente clama: "Protesten que la reforma la impongo... adelante, Ministra". Todos estos sectores no fueron consultados, ni al principio del proceso, ni en el medio, ni al final. Pero no acaba allí la no-participación... El asunto descansa en el hecho de que el gobierno se arroga, producto de su herencia autoritaria de la era uribista, a ejercer una función jerárquica y vertical –en realidad la última esencia autoritaria del Frente Nacional- para dirimir sus problemas en temas de educación. No es difícil comprobar que no ha habido Ministro de Educación, desde Pedro Gómez Valderrama, que sepa leer y escribir. No ha habido un genuino profesor, un académico respetado por la comunidad universitaria, al que se le haya confiado este Ministerio en más de medio siglo; los que han circulado por allí no son solo gente extrauniversitaria sino antiuniversitaria que piensa extra y antiuniversitariamente el problema universitario. El Ministro de educación –cualquiera sea él- parte de la base que sus enemigos son los profesores asociados de las universidades públicas y los estudiantes de las universidades públicas. Esto se pone de presente en esta ocasión, como en miles de ocasiones más. Mandan o presumen mandar sobre una comunidad que no conocen, que no respetan, de la que no proceden, ni interpretan sus demandas internas. Mandan como si se tratara de su finca, de su industria, de su gremio privado. Es tan deprimente el asunto de esta reforma o más bien del conjunto desarticulado de las reformas que emprende el gobierno actual que presume resolver el problema de la

justicia sin pensar en reformar a fondo los estudios de derecho, o sea una disciplina central de nuestra tradición universitaria, de la que procede o es causa de los problemas de la justicia; presume reformar la salud sin reformar las facultades de medicina o salud pública, en la que los estudios universitarios están implicados decisivamente; presume reformar el agro sin demandar las condiciones de conocimiento científico, tecnológico y técnico –en los que algo tiene que ver la ciencia universitaria- para reformar el agro, etc. Es decir, son reformas en que no se piensan las relaciones reales de la universidad con la sociedad, y en las que la universidad –la pública- se sigue entendiendo como una institución adjetiva, accesoria y casi sobrante de la compleja vida nacional. No se piensa –ni parece que no se va a pensar por lo pronto, sino solo imponer- que sin la pregunta de ¿qué universidad para qué sociedad?, es decir, la pregunta del presupuesto de una reforma sustancial que responda al deseo utópico de la sociedad justa, de mano de una universidad, sustancialmente, representativa, competente, democrática.

La tarea elemental es propiciar una convocatoria nacional universitaria que se oponga al deterioro creciente de la universidad. Una gran convocatoria que implique y comprometa a las organizaciones internacionales competentes, pero sobre todo a los sectores más vulnerables de la población colombiana, discriminados de la vida universitaria, como son los sectores indígenas, afro-descendientes y millones más de marginados a la vera de los ríos o trepados en la comunas sin futuro. Sin esta marcha multicolor del conocimiento, en la que la universidad sirva de pivote de integración contra una nación decidida a su suicidio colectivo –para decirlo objetivamente, si se tiene a la mano el mapa del terror que siembran todas las organizaciones criminales visibles, invisibles, solapadas, que obran a la sombra o abiertamente–, se seguirá en la misma danza macabra. Mientras la educación nacional viaja en el vagón de tercera del gobierno, el futuro de Colombia será anticipo de sus pasados más tenebrosos. Los capítulos del pasado serán cuentos infantiles; las guerras civiles del siglo XIX o la violencia de los cincuenta o el ciclo inconcluso del terror narco-paramilitar, iniciado por el Cartel de Medellín, serán amenos relatos populares para adormecer a la niñez

colombiana. Sin el menor ánimo profético, el saqueo a la educación universitaria anunciará otra y otra y otra faena de la destrucción de lo humano.

Los editores

Sobre el sentido del estudio universitario*

Una sociedad necesariamente escolarizada no admite, al parecer, la pregunta por el sentido del estudio universitario. La organización de la sociedad, la socialización, el estatus social, deseos de ascenso social, de prestigio, etc. responden previamente a esta pregunta.

Con todo, estas condiciones previas del estudio universitario no son suficientes para dar respuesta a la pregunta por el sentido del estudio universitario. Pues el sentido del estudio universitario no se agota ni puede agotarse en la formación profesional. El saber mismo que se trasmite en la universidad, por estático que sea, esto es, por repetición de saberes logrados por otros que sea, exige una superación de ese saber mismo, es decir, contiene una dinámica que sobrepasa los límites de la simple formación profesional. El saber no se satisface con lo logrado, el saber consiste también en ponerse permanentemente en tela de juicio. El saber que no se pone en tela de juicio se convierte en dogma y el dogma, entendiéndose por tal opinión o artículo de fe, petrifica el saber, lo esteriliza.

Cierto es que la dinámica del saber exige condiciones institucionales que permitan su desarrollo. Con otras palabras, esta dinámica del saber exige una universidad cuyo objetivo sea no solo el de la formación profesional sino el de la creación y producción de saberes y de nuevos planteamientos. Esto último contribuye a su vez a una mejor formación profesional, pues el profesional que durante su formación participa de la creación y de la producción de saber, transmite esa dinámica a la sociedad misma y cumple así con una de las tareas del universitario, esto es, la de servir al mejoramiento y adelanto de la sociedad. Mejoramiento y adelanto que no fomenta el saber estático y petrificado, el dogma o la simple opinión. El subdesarrollo de los países de lengua española no se debe sola y exclusivamente a la dependencia económica y al imperialismo. Estos, dependencia económica e imperialismo, tienen su correlato en las sociedades estáticas, dogmáticas, inmovilistas, intelectualmente improductivas o

*Publicado en *El Anillo de Giges*, Bogotá, volumen III, n. 4 y 5, nov. de 1986, 138-145. [N. de E.]

simplemente receptoras. Y estas sociedades son a su vez el producto histórico del catolicismo de la Contrarreforma, del misoneísmo eclesial, del temor del dogma a ser puesto en tela de juicio por los saberes modernos y por la razón. El mismo poder de la iglesia que cerró las puertas de los países hispánicos a la marcha de la historia, que los encerró en una larga noche de dogmatismo y primitivización del pensamiento, debilitó las instituciones estatales y fomentó esa especie de irresponsabilidad civil que pintolescamente se la llama y se la celebra como la picaresca hispánica.

Este cuño histórico ha afectado consecuentemente de manera profunda la vida social, política y cultural de los países de lengua española. La picaresca, esto es, la simulación, el engaño, los trucos, las mentirillas, que según Erving Goffman forman parte de la “presentación del yo en la vida cotidiana”, no encuentran en los países hispánicos los controles y el equilibrio que tienen en sociedades secularizadas y se han convertido en un obstáculo casi sustancial de la formación de una ética colectiva de la responsabilidad. Y aunque el poder espiritual de la iglesia ha disminuido considerablemente, no han perdido su vigencia las picarescas que éste engendró en todos los niveles de la vida social.

La falta de una ética colectiva de la responsabilidad, esto es, la ausencia de una conciencia racional que someta los egoísmos propios de la sociedad burguesa y los ponga al servicio de la sociedad, o si se quiere decir paradójicamente, que dinamice los egoísmos en beneficio de la comunidad para que se satisfaga mejor el egoísmo; esta ausencia de una ética tal, influye necesariamente en la organización y configuración de las instituciones más importantes de una sociedad: en las instituciones educativas. Y esto no se reduce solamente a la concepción de las instituciones educativas —de enseñanza secundaria o universitaria— como una empresa fundada curiosamente en el derecho de los padres para educar sus hijos según sus creencias y en la interpretación hoy anacrónica de la iniciativa privada. Esta ausencia de una ética colectiva de la responsabilidad influye necesariamente en la relación más esencial de las instituciones educativas: la relación del profesor con la

universidad, la de la universidad con el profesor, y la de la universidad y el profesor con los estudiantes.

Esta relación múltiple está socavada por una múltiple irresponsabilidad. Por la irresponsabilidad del Estado en primer lugar que no solamente no supo ni quiso hacer valer el derecho de todo Estado moderno, esto es, el monopolio de la educación, que implica a su vez la obligación de garantizar la libertad económica e intelectual de los docentes, sino que ha contribuido por condescendencia a minar y a invalidar ese derecho y esa obligación. La justificación de este estado liberal de tal renuncia mediante el argumento de que el sistema universitario inglés y norteamericano se fundan en tal libertad o en la iniciativa privada es históricamente abstracto, pues no tiene en cuenta que Inglaterra y los Estados Unidos derivan esa libertad de una ética protestante de la responsabilidad, de una ética colectiva, que generó diversas posibilidades de canalizar los egoísmos en beneficio de la comunidad. Por otra parte, quienes arguyen el modelo universitario norteamericano (Germán Arciniegas, o el creador del ICETEX, Gabriel Betancourt Mejía, entre tantos más) operan ingenuamente con la creencia de que la supresión de los síntomas, es decir, en el caso colombiano y latinoamericano, la improductividad científica de las universidades, mediante la implantación de formas externas de la organización universitaria, basta para suprimir las causas de esa improductividad. Tal no es el caso. Entre los miles de ejemplos que cabe citar para poner de presente esta irresponsable ingenuidad, cabe recordar el del Director del Departamento de Humanidades de la universidad más norteamericana de Colombia, quien para defender a un colega importado por esa universidad, asegura que quien lo critica recurre a un viejo argumento colombiano, esto es, el de atacar la persona para invalidar sus teorías, y como humanista no sabe que ese argumento, que no usa el crítico, no es un viejo argumento colombiano, sino un argumento de la retórica forense romana y que se llama *argumentum ad hominem*¹. Cualquier alumno de Paul Oskar Kristeller de la Universidad de Columbia, cualquier director norteamericano de un Departamento de Humanidades, sabría de sobra que

¹ Es decir un ataque a la persona y no un análisis de sus ideas. [N. de. E.]

este argumento es solo una parte del sistema retórico descrito por Quintiliano. Pero, ¿sabe el director del Departamento de Humanidades de la universidad norteamericana de Colombia, quién fue Quintiliano?

A la irresponsabilidad del Estado se agrega la irresponsabilidad del profesor. ¿Qué son humanidades? Cabría preguntar, para seguir con el ejemplo, es decir, ¿qué concepto de humanidades trasmite a sus alumnos este peculiar humanista? La pregunta puede complementarse con una lista impresionante de sabios profesores universitarios colombianos. Cabe recordar algunos como un filósofo del derecho, quien criticó católicamente a Hans Kelsen, y quien con dulce ingenuidad confesaba que le había comunicado a Kelsen esa crítica, “pero Kelsen no me contestó”. Del presente es mejor no hablar explícitamente, para no escandalizarse ante el peculiar conocimiento de las ciencias que enseñan grandes figuras del profesorado universitario colombiano, inéditos muy frecuentemente y, sobre todo, desconocidos más allá de las fronteras del país en la mayoría de los casos. Pero esta irresponsabilidad del profesor no es imputable sola y exclusivamente a él. Antes por el contrario. El Estado y la universidad, especialmente la privada, no han sabido dar al profesor la dignidad social que merece y los medios de seguridad y libertad personales que requiere para dedicarse exclusivamente a la investigación y a la docencia. Sin garantías suficientes para que quien tiene vocación docente se realice y sirva a la sociedad eficiente mente, sin determinadas exigencias científicas para seguir la carrera de profesor y para que esta sea una carrera al mismo nivel económico y social que la del industrial o el banquero, por ejemplo, no solo no se puede exigir responsabilidad, sino que se fomenta la irresponsabilidad del profesor.

Ante semejante situación, no cabe esperar que el estudiante o la mayoría del estudiantado sea responsable en el sentido de que conciba la universidad como una *alma mater* y el estudio no como un deber y una imposición, sino como la realización de su propia persona. La actividad política forma parte de esa realización, pero la conversión de la política en pretexto de simple protesta personal de desahogo de su frustración como estudiante, desnaturaliza la actividad política y constituye una

profunda acusación de irresponsabilidad al Estado y a la universidad. Pues estos no tienen en cuenta —y posiblemente nunca han tenido en cuenta— que, antes que las instituciones universitarias y que la idea de la ciencia, el fundamento, la causa y el alimento de la universidades el estudiante. La inversión de los términos, esto es, el estudiante como carga, como fuente de ingresos de la empresa privada universidad, como pretexto del profesor frustrado para demostrar su autoridad o para satisfacer baratamente su barata vanidad, anula un motor de la creación intelectual, de la producción de pensamiento y de ciencia: el de la duda y el de la exigencia de claridad de pensamiento. Los años de formación del estudiante, los que están a punto de superar la adolescencia, son además los años más decisivos de la vida de un ser humano; son años seminales. Su deformación, su frustración, su opresión, pueden destruir —y destruyen— recursos, para decirlo con una palabra de moda. Si no tesoros de personalidad y saber, latentes en el estudiante, y que solo esperaban su reconocimiento y fomento. El profesor hecho irresponsable por un Estado y una universidad concebida como empresa lucrativa, no está en capacidad de medir la frustración y el engaño que siembra en sus desamparados alumnos con cada una de sus lecciones, con cada una de sus notorias insuficiencias científicas, con cada uno de sus gestos artificialmente autoritarios, con cada una de sus simulaciones. El figurón profesoral le ha robado al estudiante los años más importantes de su vida, y ha contribuido a desacreditar o mantener en descrédito la figura del profesor. Recuperar ese tiempo robado le costará al estudiante años en que hubiera podido ser productivo y en los que hubiera podido desarrollar y continuar su formación intelectual y profesional. La llamada especialización en el extranjero exige del estudiante, si se sustrae a los mecanismos de simulación, un comienzo radical de su estudio: no se puede especializar lo que no tiene base sólida y no se puede, al mismo tiempo, en el breve lapso que se le concede generalmente a crédito, superar las barreras del lenguaje, habituarse a los métodos de estudio productivo, recuperar el tiempo robado y especializarse en el sentido serio de la palabra.

La irresponsabilidad del Estado y de la universidad como empresa comercial y de simple formación profesional, crea un círculo vicioso que solo se puede superar insuficientemente con esa pasión y constancia que Alfonso Reyes comprobó en la inteligencia americana cuando dijo a los europeos que ellos no sabían lo que cuesta a los intelectuales latinoamericanos “mantener la antorcha encendida”. Pero esa superación es, por noble y ejemplarmente intelectual que sea, insuficiente porque conduce al estudiante inevitablemente a una especie ambigua de autodidactismo, al estudiante universitario autodidacta, esto es, a una contradicción, que, además, pone en tela de juicio el sentido de la universidad misma. Y contra este autodidactismo no basta aplicar el curioso remiendo de la “metodología de la investigación científica” como asignatura complementaria. Pues aparte de que esta curiosa asignatura se nutre de recomendaciones y consejos sobre cuestiones puramente exteriores de la investigación, sobre bibliografías, fichas, procedimientos de subrayar, que además no son esenciales ni generales al trabajo científico personal, constituye una tácita confesión de parte de que en la universidad, en los cursos y en lo que se entiende por seminario, no se enseña precisamente lo que es un objeto primordial de la universidad: los caminos que conducen a la investigación y a la ciencia. No en curso complementario, que contribuye con sus recomendaciones formales —propias, en universidades europeas, para la iniciación en la lectura y en la elaboración de trabajos de principiantes— a petrificar y a hacer aséptico el pensamiento, sino en los cursos mismos y en los seminarios —entendidos no como mesa redonda, sino como trabajo de taller conjunto del profesor y del estudiantado— es donde corresponde enseñar la metodología de la investigación científica. Pero esto depende naturalmente de que el profesor no se limite a repetir y comentar —en el más puro y anacrónico estilo escolástico-dogmático— lo que él encuentra en los manuales al uso o en libros inaccesibles al estudiante, es decir, esto depende de que el profesor sea responsable, conozca y practique la investigación, tenga un *ethos* docente, y no se sirva, para encubrir estas carencias, de la técnica de la intimidación: citas en varios idiomas que no se enseñan adecuadamente en Colombia no enriquecen científicamente nada, solo

son o pueden ser, lo mismo que una bibliografía políglota, una manera de demostrar al desamparado estudiante que desde el podio les habla una persona que sabe lo que ellos, los estudiantes, no pueden saber, ni quizá, les es permitido saber. Pero basta examinar de cerca las citas y la bibliografía políglotas para comprobar que en cualquier universidad europea, estas simulaciones causarían sorpresa al menos, cuando no sonrisa justamente compasiva o, lo que es peor, la comprobación de que estos genios locales necesitan una ayuda al subdesarrollo. Con todo, nadie ha demostrado ni puede ni podrá demostrar que Latinoamérica es ontológicamente subdesarrollada. Lo que sí se podrá demostrar es que el subdesarrollo latinoamericano tiene sus raíces remotas en el dogmatismo y misoneísmo católico-contrarreformista y en los numerosos vicios que este ha engendrado. Y no será menos difícil demostrar que el subdesarrollo y todos los complejos nacionalistas defensivos (todo nacionalismo es un complejo defensivo-agresivo) tiene su raíz, o una de sus raíces determinantes, y próximas, en la irresponsabilidad del Estado y de la universidad, especialmente la que se concibe como empresa de iniciativa privada, frente a la misión y deber monopólico del Estado de la educación. Quien en defensa de sus propios intereses argumente un liberalismo o, del lado de la iglesia, un derecho natural de los padres de educar a sus hijos... en una confesión (¿qué es eso, universidad confesional?: ¿un seminario clerical para laicos o un negocio más con la fe?), tendrá que recordar que el Estado moderno, proyectado por Hobbes en su *Leviatán* (1651), tenía por fin imposibilitar las guerras de religión, esto es, la discordia confesional que imposibilita una sociedad civil en el doble sentido de la palabra, esto es, laica y pacífica. Y eso solo puede garantizarlo el Estado. Las perversiones que sufrió la idea del Estado de Hobbes, esto es, el Estado totalitario y que indudablemente se hallaban en germen en la ambigua actitud religiosa del teórico inglés, no han quitado validez a su intención; antes por el contrario. El presupuesto de toda democracia es un Estado confesionalmente neutral e institucionalmente sólido y autónomo, un Estado racionalizado.

Sin embargo, ningún argumento en favor del monopolio racionalmente justificado del Estado sobre la educación, por fundado que sea desde el punto de vista de la experiencia, de la teoría, de la productividad científica, moverá a variar las estructuras universitarias colombianas y latinoamericanas. Los intereses privados son demasiado fuertes, la responsabilidad del Estado es demasiado débil y los políticos que no son exclusivamente egoístas son demasiado provinciales y sin visión del futuro. Después de la segunda Guerra Mundial y en la medida en que Latinoamérica fue norteamericanizada de diversa manera, la política y la inteligencia latinoamericanas perdieron de vista, por no decir que reprimieron, la tradición de quienes construyeron a Nuestra América en el siglo pasado y de quienes continuaron y enriquecieron esa tradición en el siglo presente desde Andrés Bello pasando por Martí y González Prada hasta Alfonso Reyes, Pedro Henríquez Ureña, Mariano Picón Salas y José Luis Romero. Era una tradición de rigor intelectual y de visión política continental y sentido del futuro. En su lugar se extiende una miopía tecnocrática y un nacionalismo recalcitrante que por naturaleza impide una magna concepción realista del presente y a la vez del futuro de Latinoamérica. Y estas mezquindades, a las que ha contribuido sin duda alguna la vida universitaria de la segunda mitad de este siglo, afectan en un nuevo círculo vicioso las posibilidades de renovación y creación de la universidad. Con otras palabras: reduce considerablemente el sentido del estudio universitario. Pues el círculo vicioso y las irresponsabilidades de la universidad como empresa privada, y del Estado, paralizan la dinámica misma del saber y al hacerlo lo privan de su sentido. ¿Para qué participar de una dinámica, por subsidiaria que sea, si esta no logra mover nada?

Las universidades latinoamericanas —convertidas por el budista agrónomo Rudolph Atcon y el confuso Hanns Albert Steger, entre otros, en lucrativos conejillos de Indias de sus amplias ignorancias y arrogancias (sus consejos de reforma no superaban siquiera las intenciones de la Reforma universitaria de Córdoba de 1918)— especialmente las privadas, no han sabido o no han querido plantearse el problema de su justificación. Padecen y provocan reformas, inventan nuevas profesiones, se

expanden física y económicamente y creen que con eso y otras exterioridades equilibran su pobreza como universidades, y, nacionalistas y patriotas como son, parecen sonar con el campus norteamericano como modelo de su organización urbana. Campus que inspiró la construcción de la Ciudad Universitaria y que hoy parece documentar el alejamiento exclusivista de la sociedad, fomentado por el gran lucro que logran en una sociedad pobre.

Así como la situación política y social de Latinoamérica, también la de sus universidades y estudiantes solo despierta, como consuelo, una pertinaz esperanza de que la desesperación por frustración no contribuya en un futuro próximo a una mayor atomización y en un futuro lejano a una puertorricanización de Latinoamérica. La desesperación, empero, es en Latinoamérica una situación constante que manifestó el Libertador, que expresó en 1900 el gran historiador argentino Juan Agustín García, que comprobó Pedro Henríquez Ureña en 1928, es decir, no es solamente un impulso de la esperanza sino una fuerza real, la única fuerza espiritual real que dejó necesariamente intacta la destrucción de la inteligencia cometida por el dogmatismo contrarreformista hispano-ecclesial, y que Pedro Henríquez Ureña llama “ansia de perfección”. Con esta fuerza, con esta ansia de perfección, se llegará a muy largo plazo a remover las actuales estructuras universitarias, pues ansia de perfección significa poner en tela de juicio y poner a prueba los ademanes autoritarios y sabihondos de los profesores *ad hoc* sobre los que se funda el lucro de la empresa llamada universidad. Ansia de perfección no es rebelión ni protesta; es o puede ser un elocuente signo de interrogación. Es, en última instancia, el signo de interrogación en que descansa el motor del saber. Y es el signo de interrogación del que parte la crítica. Precisamente signos de interrogación y crítica —y autocrítica— están ausentes de una vida universitaria que no tiene como meta el saber sino el enriquecimiento económico y el poder social. El ansia de perfección puede convertirse en la dialéctica de estos enmascarados negociantes y en el lenguaje crematístico que ellos entienden puede exigir que por el dinero que la universidad les extrae, la universidad debe retribuirlos adecuadamente debe ofrecer profesores, y no sustitutos de profesores; saber e

investigación creadora, y no simulación de saber e investigación (traducir del italiano o del alemán ...cuando se los domina, no es en modo alguno investigación) y repetición sin crítica de manuales y modas. La suma que tiene que pagar un estudiante colombiano para hacer su carrera de Derecho en cinco años equivale a la suma que paga una institución alemana para fomentar trabajos de investigación de 3 a 5 años de quien ha hecho su carrera profesional gratuitamente y quien se prepara a la carrera de profesor. El cálculo se reduce naturalmente a los costos de la universidad llamada privada. Si se piensa que un estudiante alemán no tiene que pagar nada para asistir a los cursos y seminarios de profesores como Franz Wiacker, por ejemplo, y que el estudiante colombiano está condenado a pagar grandes sumas para escuchar y soportar a figuras de la talla internacional (pero quién lo testimonia) de un Antonio Rocha o de tantos más, conocidos localmente, entonces se podrá apreciar la diferencia que existe entre un sistema universitario estatal y un sistema universitario en el que las pretensiones de la universidad privada reducen considerablemente las posibilidades de las universidades del Estado. Pero con este tema se entra en otra cuestión disputada que tiene que ver indirectamente con la pregunta por el sentido del estudio universitario, esto es, la cuestión sobre la organización de la universidad del Estado. La compleja cuestión no es empero capaz de cambiar radicalmente la respuesta a la pregunta, pues también la universidad del Estado defrauda, simula y frustra, es decir, ella exige la misma actitud del estudiante, la misma ansia de perfección que serenamente desenmascara y al mismo tiempo fomenta, que ponga en tela de juicio y al mismo tiempo desafíe la responsabilidad del profesor y del estudiante. La tarea es larga, espinosa y está llena de riesgos, entre otros el que despierta la verdad en una sociedad minada por el interés egoísta y la mentira. Y la tarea no promete premio brillante, sino posiblemente velado castigo. Con todo, el problema ya no es el del sentido del estudio universitario sino el personal de la propia realización o abdicación, de la propia felicidad y libertad o de la dependencia ornamentada y de la frustración agresiva. Pues el estudio es una pasión, no una

profesión, una aventura y un riesgo, no una carrera, un fuego, no un acto burocrático, el desafío de la libertad... y lo demás se da por añadidura, y con creces.

Bonn, abril de 1986.

La universidad y sus problemas*

En el número del 3 de mayo de *Lecturas Dominicales* publica Carlos Medellín una generosa y optimista meditación sobre “Forma y principio para una universidad colombiana”, en la cual la honrada intención que lo mueve lo lleva a insinuar, muy velada y discretamente, el problema de lo que él, equívoca y discretamente, llama la universidad colombiana. En realidad, el principal problema de la universidad en Colombia o de sus innumerables universidades consiste justamente en que su principal problema solo puede plantearse velada, discreta y equívocamente, lo cual conduce necesariamente a suponer que una situación de hecho como la de un anómalo pluralismo universitario no constituye un problema, sino una dificultad: la de aderezar armónica e integralmente una situación anómala. La verdadera dimensión del problema universitario, especialmente en Colombia, pero de modo general en la mayoría de los países hispanoamericanos, es doble: una internacional y una interna nacional. La primera está impuesta por la consecuencia de la actual situación mundial, es decir, por la imposición de una estrecha comunicación científica y educativa, lo cual quiere decir e implica, por la necesidad de establecer un intercambio permanente y a alto nivel de la ciencia y de la investigación. La segunda está impuesta por la consecuencia de la actual situación del mundo en el ámbito nacional, es decir, por el problema del desarrollo. Pues la problemática del desarrollo económico y social de los países de lengua española es un producto de la internacionalización del mundo, en virtud de la cual, los modelos de vida mejor desarrollados en los países altamente industrializados han despertado la conciencia de un desnivel social como causa de la ausencia de los mismos modelos externos de vida mejor. Por lo que se refiere a la dimensión internacional del problema universitario colombiano, es preciso asegurar, que sin el intercambio académico o universitario internacional a alto nivel, el deseado desarrollo económico y social interior o nacional es imposible, si se tiene en cuenta que en los países altamente industrializados ha sido la universidad en su organización

* Inédito. Tiene nombre al final, sin fecha. Debe ser de 1964 aproximadamente. Este ensayo estaba destinado, conforme la anotación del autor de su puño y letra, a *Lecturas dominicales* de *El tiempo*.

tradicional la que ha impulsado, mantenido y dirigido principalmente el desarrollo técnico, de modo que la ayuda técnica exterior o las inversiones de capital sólo pueden constituir un puente provisional en la evolución nacional, mientras el propio país forma, por su propia fuerza, los elementos y factores creadores del subsiguiente progreso. Esta formación, que no sólo se reduce a la formación del personal directivo o de juristas, economistas, médicos, sociólogos, profesores de educación secundaria y directores de escuelas profesionales, sino al estudio e investigación permanentes del desarrollo nacional será siempre estática y anticuada sucursal de empresas extranjeras; esta formación corresponde a la universidad.

Pero semejante formación no es posible sin la base sólida y dinámica de la investigación y la ciencia, que exige el intercambio citado a alto nivel, a nivel universitario. Por otra parte, el intercambio exigido significa confrontación y comparación: confrontación de niveles intelectuales y académicos y comparación con los modelos universitarios occidentales. Suele argüirse a esta afirmación, que la universidad en Colombia no está en capacidad de soportar esa confrontación y esa comparación. Lo primero, porque el nivel, impuesto por diferentes intereses, ha de mantenerse a la altura de una escuela de formación profesional, es decir, de artesanos del derecho, no de juristas, de medicina, no de galenos, de contabilistas con lenguaje ambicioso, no de grandes economistas, etc. Y que esto es así, porque el primer paso al desarrollo debe consistir en la formación de estos profesionales a nivel bajo que han de servir como técnicos burócratas en la industria y el comercio. El argumento es, en apariencia, convincente. Realmente y traducido a una fórmula más sencilla, el argumento quiere decir, que el desarrollo nacional necesita mediocres. Pero hay algo más grave aún en este argumento: la formación de técnico y de expertos a nivel medio no puede llevarse a cabo sin la base anterior de la investigación y la ciencia, es decir, sin el alto nivel académico. Si se acepta el argumento de la mediocridad, habrá que aceptarse su conclusión: mientras la industria y la técnica, que son internacionales, avanzan y se renuevan gracias a la alta investigación, la industria nueva que se forma con profesionales mediocres, se mantiene en un estatus quo, y lo que es nuevo cuando

los profesionales hacían su carrera es, cuando salen a colaborar con la industria, reliquia pasada. Sin la investigación de alto nivel, el profesional medio carece de una base sólida para ponerse a la altura y al nivel de los progresos incesantes de la técnica. Huir de esta confrontación con los niveles académicos internacionales y justificar esta huida con la necesidad colombiana de producir mediocridad, en vez de esforzarse por elevar el bajo nivel a la altura de los niveles internacionales, es tanto como sofocar un problema central de la universidad colombiana con la mediocre satisfacción del mediocre que vive y necesita como elemento vital la mediocridad. La comparación con los otros modelos universitarios de Occidente tiene un fundamento histórico: la universidad no es una arbitraria creación adánica. Es una creación europea, que a lo largo de su historia, ha venido desarrollándose y modificándose en la medida en que la que se desarrolla y modifica el saber cultivado en dicha universidad. De modo que el saber de Occidente es esencialmente un producto de la actividad universitaria de Occidente. De una actividad universitaria montada en la precisa y lógica división de las ciencias representadas por las facultades. Y que hoy siguen siendo válidas y produciendo nuevos resultados. Las facultades no son una arbitraria composición de asignaturas, sino el símbolo concreto de una totalidad de una rama del saber. Más aún: la división lógica de las ciencias es una condición necesaria e inexcusable de la investigación científica, del progreso en las letras, artes y demás saberes. Dentro de una tradición cultural, la idea de la universidad tiene que orientarse por la forma histórica de la universidad que sostiene y crea esa misma tradición. De modo que la comparación de la universidad colombiana con la universidad tradicional de Occidente, es decir, la europea, es una condición previa para que la universidad en Colombia ejerza su tarea de conformación y progreso nacionales. A esto se arguye que las necesidades del país exigen modificaciones en la universidad colombiana, que la universidad colombiana no debe copiar ciegamente sistemas de otras universidades. Evidentemente, hay factores sociales y de tradición cultural o de inercia caótica, que haría imposible, hoy, la introducción de formas administrativas, de organización de estudios etc. etc. Pero semejantes hábitos no justifican la deformación arbitraria de los

modelos permanentes de la organización universitaria, que son la base de toda investigación, y con ello de toda formación profesional sólida. Es decir, las necesidades del país no justifican la creación de una Facultad de Bacteriología, que debe estar incluida, como Instituto, dentro de la Facultad de Medicina como uno de los puentes de fructífero intercambio con otras facultades. Las necesidades del país no justifican el sistema colegial de elecciones de textos fijos e inmodificables desde hace decenas de años, pues justamente la universidad se diferencia de un Colegio en el esfuerzo de formar en el universitario una facultad independiente de juicio, una mentalidad profesional y científica. Argüir que una universidad colombiana no debe copiar modelos ajenos, sino desarrollarse desde dentro, quizá por generación espontánea, es tanto como huir al planteamiento de un problema: el de un nivel extremadamente bajo académicamente, que exige la pregunta por sus causas, las cuales saltan a la vista. Un sano y recomendable nacionalismo es, más bien, el que honrada y desnudamente plantee los problemas y descubra las causas de la mediocridad universitaria, y se esfuerce por poner a la altura de la tradición universitaria de Occidente la universidad colombiana: con medios nacionales, con profesores colombianos, con creaciones nacionales en el campo de las ciencias. Ello no quiere decir, evidentemente, que se cree por ejemplo una física colombiana. Pero sí que un colombiano de la universidad contribuya a la física.

A las dimensiones nacionales e internacionales del problema universitario colombiano hay que agregar una que más directamente afecta el problema desde el punto de vista del desarrollo. Recientes investigaciones en el campo de la educación universitaria en Inglaterra, Estados Unidos y Alemania, han puesto de presente la íntima unión y relación recíproca que existe entre economía y educación. Los primeros resultados de estas investigaciones han sido recogidos por el profesor Edding, bajo el título de *Economía de la educación*. En él no se trataba simplemente de explicar, por ejemplo, por qué la alfabetización es indispensable para crear una considerable capa de consumidores, ni, como el título podría sugerirlo, del problema de la financiación de la educación. En esta naciente rama de la economía y de la

pedagogía se trata, más bien, de estudiar la relación existente entre producción y cultura, entre desarrollo económico de las fuerzas de producción y educación en las más diversas ramas. Sus tesis pueden resumirse como sigue: por encima o más allá de la disputa ideológica entre los partidarios de la planeación económica y del neoliberalismo, es un hecho que en estado actual de la vida industrial su desarrollo no puede llevarse a cabo sin una exacta planificación. La planificación está implícita en la racionalización del trabajo. A estas comprobaciones de Edding les da justificación una encuesta reciente sobre la región alemana más industrializada del Ruhr, en la cual se da el fenómeno de una “monocultura” del acero, a causa de la cual no solo las condiciones higiénicas han empeorado de tal modo que existe un éxodo de trabajadores al sur alemán, sino que en la medida en que la automatización aumenta bajo la imposición de la competencia internacional, se va formando el problema de un desempleo que no puede ser absorbido por otras industrias de la región, ya que no existen. Esta situación ha provocado un estudio de planificación de equilibrio industrial. Si, pues, el desarrollo económico implica la planificación, aun en países altamente industrializados, la educación en todos sus niveles implica la planificación, pues, según Edding, “mientras mayor desarrollo haya, más educación se necesita” o “a mayor desarrollo mayor educación”. Ello parece sin duda, evidente. Ello implica democratización planificada de la educación, y su correlato de una rigurosa formación de talentos y grupos elitarios bajo el principio de la capacidad. Por otra parte, la planificación implica el cálculo preciso y detallado de los cuerpos docentes en proporciones determinadas, el cálculo detallado y preciso para la dotación de cátedras en colegios, y las universidades con su sistema de seguro social nacional y las garantías necesarias de carrera académica etc.

Nuevo en estas exigencias es el hecho de que no nacen de un deseo de justicia social sino de un cálculo económico y que son deducciones hechas sobre la base de una situación real. La planificación de la educación implica la centralización de esa planificación en las manos del Estado. Esto no es un totalitarismo, sino el resultado de una situación internacional determinada por la economía. Las exigencias enunciadas

por Edding para un país desarrollado, en el que la educación, como en toda Europa con excepción de Inglaterra, que va dejando de ser ya una excepción, ha descansado en manos del Estado, y de las cuales sólo se han mencionado las más evidentes y las más agudas, las aplica Edding, doblándolas, a los llamados países subdesarrollados, en algunos de los cuales Edding ha trabajado como experto de la Unesco y de la ONU, especialmente en la India. Así, por ejemplo, afirma que “los países subdesarrollados deben aplicar una más considerable parte de su ingreso nacional para educación que los países con sistema altamente desarrollados de educación”. Pero por factores de economía e intereses nacionales, estas sumas y su aplicación deben estar en manos del Estado. Se argüirá que los axiomas de esta nueva “economía de la educación” (cultivada también por los norteamericanos Bowman y Denison, el francés Debeauvias y tantos más, pero no con la consecuencia abierta con que lo hace Edding) atenta contra uno de los bienes más preciados del Occidente actual: contra la iniciativa privada. Este es, sin embargo, un argumento equívoco. Pues los mismos que propugnan con derecho inalienable el derecho a educar a sus hijos (derecho que corresponde garantizar al Estado en el sentido de la democratización de la educación) invocando el valor de la iniciativa privada, son los primeros en solicitar una incontrolada e incontrolable subvención del Estado. Se confunden aquí dos esferas: la del comercio y la de la industria, en donde la iniciativa privada es un elemento estimulante del progreso, y la educación en favor del bien común, ante el cual debe renunciar a sus individualistas aspiraciones el individualista. Sólo en un régimen insostenible de anarquía –al que llega la desmesurada ambición de contraponer la iniciativa privada al bien general de la sociedad y al Estado- puede decirse y defenderse el argumento de que funciones tradicionales como son la administración y la educación en un Estado cabe llenarla a la iniciativa privada. En el mal entendimiento del valor humano de la iniciativa privada y en sus consecuencias en la vida de la educación y en el desarrollo nacional ligado y dependiente de la educación, yace el primer problema de la universidad colombiana. Es preciso plantearse honradamente y sin tabús el problema que significa el hecho siguiente: Colombia es el

único país en el mundo occidental, en cuya capital una población de millón y medio de habitantes cuenta con más de diez universidades², sin carrera académica de profesor y con medios extremadamente precarios muchas de ellas para sostener los elementos mínimos de todo centro de formación universitaria (bibliotecas al día, laboratorios modernos, catedráticos, docentes, asistentes, etc. suficientemente pagados) Alemania occidental, que tiene la carrera académica generosamente sostenida, que tiene bibliotecas al día, edificios adecuados, laboratorios modernos, con una población de algo más de cincuenta millones de habitantes, dispone de 18 universidades (hay 8 Escuelas Técnicas y cerca de 10 Academias de estudios). ¿Qué consecuencias tiene este florecer desmedido de instituciones de educación superior para el desarrollo nacional? El estudiante colombiano que, después de terminada su carrera y con el indispensable y barroco diploma de doctor, viaja a especializarse (si lo hace con seriedad) comprueba con amargura, que la universidad colombiana no le ha dado lo que se espera de una universidad y que el tiempo precioso en que por razones de edad se forma sólida y responsablemente un individuo, no sólo es tiempo perdido, sino más grave aún, es un tiempo en el que la deficiente formación del profesor ha acuñado en el discípulo sus deficiencias. Aparte de los vicios intelectuales del desorden, la improvisación, la falsa retórica, la simulación del saber, le ha sellado con sus consecuencias morales: la irresponsabilidad, el engaño, la vacía ambición de fácil figuración. El estudiante colombiano se siente frustrado. No solo porque comprueba que sus lagunas del saber radican en su universidad, sino por la más amarga comprobación de que esas lagunas le impiden hacer una especialización. En la actual situación en la que el despertar social y técnico de Colombia trae consigo una honda transformación de la sociedad, esto es, el abandono de tradicionales hábitos de convivencia y la configuración, aún incierta, de nuevas formas acordes a la tradición nacional y al mundo moderno, el problema de la frustración universitaria es de

² Hoy Bogotá podría tener unos diez millones de habitantes, contando con sus alrededores. Cuenta con 7 centros de educación superior públicos y 32 privados, entre universidades y corporaciones universitarias. Alemania, con algo más de 82 millones de habitantes, tiene 27 universidades, propiamente dichas.

gravedad tremenda para el futuro. Y no es honrado, ni patriótico, ni responsable, el esquivar el planteamiento del problema universitario, el no preguntarse —y preguntarse y dudar es la labor de la inteligencia— si los fundamentos en que descansa un Estado determinado son justos, buenos, adecuados, para la comunidad. La cristalización de intereses particularistas, su sofisticada conversión en principios configuradores de la cultura occidental reacciona ante el planteamiento de un problema con argumentos particularistas: con el argumento, por ejemplo, tan citado del derecho natural de los padres para educar a sus hijos. Ningún derecho natural —hay muchos: el protestante, por ejemplo, el estalinista, el escolástico— está, ni ha estado nunca por encima del derecho positivo, sino como regulador, donde se acepta, de la legislación concreta. Pero ¿no cabe argüir entonces que el derecho natural de la comunidad está por encima del derecho natural del individuo? ¿Cabe interpretar el derecho natural como derecho que posibilita la destrucción de la organización de la comunidad? Suele argüirse, también, que la negación de la legitimación de los particulares para educar, para fundar universidades, es, cuando no un principio comunista, un atentado contra la persona humana y sus inalienables derechos. Pero, cabe preguntar, ¿no atenta la desmesurada exigencia particular contra los derechos de la comunidad? La justificación ideológica del particularismo impide el planteamiento de cualquier problema. Y en un pluralismo universitario, el problema central de la universidad en Colombia es el de que no se puede plantear ese problema, es decir, el de un anómalo particularismo.

A la altura de la historia universitaria de Colombia, una solución violenta al problema resultaría la que propusiera una paulatina suspensión de las universidades existentes a favor del Estado. No es violenta y sí aceptable, en cambio, si se supone que los fundadores de universidades quieren servir a la comunidad antes que a su vanidad, la que propusiera la paulatina conversión de tantas universidades en academias o en Escuelas Superiores o en Colleges o en Institutos anexos al órgano central, es decir, una especialización planificada de las universidades existentes, que permitiera al órgano estatal planificador la organización de una universidad moderna, y que

absorbiera adecuadamente la iniciativa privada dotando a los idealistas que hoy fundan universidades de una segura posición administrativa. Cualquiera que sea la solución propuesta, ella debe partir de un planteamiento claro y sincero del problema universitario a la luz de las necesidades universitarias (intercambio internacional, investigación y ciencia como base de la formación profesional), de las necesidades nacionales (planificación controlada del estado como correlato de un plan de desarrollo económico y social) y de las exigencias de la época moderna (recepción de la modernidad y fortalecimiento de la conciencia nacional). La sociedad colombiana podrá exigir a la universidad colombiana más y mejor formación, una vez que acepte y resuelva el planteamiento claro y moderno del problema universitario.

La encrucijada universitaria*

Ante los permanentes fracasos de todos los planes de reforma universitaria, no sólo en Colombia, sino en casi todos los países del mundo occidental, la llamada opinión pública ha reaccionado frecuentemente con ademán de atónita indignación poniendo en tela de juicio la universidad misma: queriendo convertirla en una escuela profesional que sirva de complemento a las necesidades de la industria y que provea de un determinado grupo profesional (nunca, o casi nunca, de los grupos directivos), o decretando su definitiva liquidación –con lo cual reaccionan como los anarquistas– o, en fin, acudiendo a la autoridad para que por la fuerza solucione el complejo problema que hoy tienen las sociedades super-industrializadas y las que suelen designarse con el eufemismo de sociedades en vía de desarrollo. Por su parte, los defensores de la institución universitaria no solamente ceden a las exigencias impuestas por los tres tipos de soluciones, intentando nuevas reformas de estructuras, experimentando nuevos o viejos modelos, aceptando, por ejemplo, que la función de una universidad en un país en vías de desarrollo debe ser y es la de contribuir al desarrollo, sino peor aún, invocando en un lenguaje abstracto y muchas veces patético la misión de la universidad, la esencia de la universidad, sin que en esas polvorientas especulaciones pueda encontrarse con mínima claridad la respuesta a la pregunta, ¿qué es esa misión? y, sobre todo, ¿cuál es y en dónde se puede localizar esa mística esencia? Muy posiblemente, ni los que atacan ni los que defienden a la universidad en esta superficial contienda se han preguntado por la causa real de los problemas que plantea la universidad, quizá porque ella no está en la universidad misma, sino en los grupos que la rechazan y en los que la defienden, es decir, en la sociedad. Quienes la atacan y quienes la defienden, quienes la quieren convertir en un apéndice, no de la industria, sino de las grandes empresas industriales, o quienes la quieren liquidar delatan, en sus postulados, que ellos consideran a la universidad como un enclave

* Cotejado del Archivo Personal de Rafael Gutiérrez Girardot en la Hemeroteca Nacional Universitaria (Bogotá). Inédito. Escrito para *Lecturas dominicales* de *El tiempo*, hacia 1978.

hermético de un saber más o menos hermético o útil aislado de la sociedad, al cual tiene el privilegio de asistir por unos pocos años y en busca de prestigio social aquellos que por cualquier azar pueden cumplir con determinadas condiciones para su acceso. Esta imagen de la universidad, que podría llamarse presociológica, y que nunca ha correspondido a la realidad histórica, pese a los argumentos de apariencia convincente que puedan traerse a cuento para demostrar su evidencia, está fundada en una noción atomizante de la sociedad y en la vieja concepción del sabio o del científico como de una persona que se aísla y que vive en la nebulosas de complejos problemas: una especie de alquimista.

La universidad aparece entonces como una institución mágica, bastante desligada de la sociedad, inalcanzable para el pueblo. La Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 operó con esta imagen, y si los resultados concretos de las reformas impuestas por este movimiento no han dado, en más de cincuenta años, el resultado que se esperaba, ello se debe al punto de partida de los reformistas, a la convicción de que la universidad vieja, anquilosada en sus métodos y en sus formas de funcionamiento, no correspondía a los tiempos modernos. Paradójicamente, los reformistas de entonces creyeron que una renovación de las instituciones y de las estructuras universitarias podría lograr, automáticamente, no solo un considerable mejoramiento de la universidad, sino también una renovación de la sociedad. Paradójicamente: porque con ello, los reformistas, los primeros propugnadores en el mundo de la democratización en los órganos universitarios, se mantuvieron en la idea de la separación universidad-sociedad, a la que invirtieron, convirtiéndose así en un grupo elitario de múltiple signo contrario al grupo que hasta entonces había determinado la organización universitaria. Resultó así que los demócratas de la universidad lo eran solo en la medida en que eran los privilegiados que tenían acceso, mayor es cierto que antes, al enclave hermético, modernizado ahora y abierto al público a través de las extensiones universitarias, las que informaban o difundían los resultados de quienes, enterados ahora de la ciencia moderna, seguían siendo una especie de jacobinos alquimistas. A la elite conservadora siguió la élite liberal o de izquierda, pero

esencialmente igual en su carácter elitario y sobre todo en el hecho de que seguía pensándose que la universidad es una institución social y políticamente neutral, desligada de la sociedad, frente a la cual la universidad abría ahora, gracias a la reforma, sus amplios y generosos brazos.

Es difícil decir si con o sin Reforma Universitaria de Córdoba, la universidad latinoamericana hubiera producido los resultados que hoy se conocen: el premio Nobel Bernardo Houssay, la modernización sólida y ejemplar de los estudios filológicos en Buenos Aires y en México (que, dicho sea de paso, no ha pasado, en esencia de los años 30, aunque el material positivo acumulado por ella la salve de su pertinaz retraso metodológico), la difusión de la economía, la actualización de los estudios filosóficos etc. Es más difícil aún asegurar que gracias a la Reforma se lograron esos y otros resultados, como por ejemplo en la historiografía, que cuenta, con José Luis Romero, con una figura de fama y valor mundial. Porque esos resultados delatan el esfuerzo individual de los investigadores, es decir, su independencia de las estructuras universitarias reformadas, del cogobierno, por ejemplo, o de la departamentalización. Los resultados confirman, más bien, la permanencia de la estructura universitaria tradicional y anquilosada, esto es, de una universidad substancialmente elitaria, en la que no la estructura y la organización, sino el investigador son los que logran el resultado.

La imagen tradicional de la universidad domina y subyace a todos los planes de reforma universitaria que han venido formulándose y poniéndose en práctica, siempre con poco o ningún éxito. Estos son planes que afectan siempre la estructura interna de la universidad: los programas de estudios, la introducción de nuevas asignaturas, nuevas divisiones de materias, disolución o reorganización de las facultades en departamentos, enseñanza de los métodos de trabajo (generalmente insostenibles), creación de nuevas carreras, invención de sistemas por los cuales un estudiante que abandona prematuramente la universidad está en capacidad, sin embargo, de servir a la sociedad con algún título universitario. Si se contemplan algunos de estos planes, se verá que la creación del *Studium Generale* es solo una

ocurrencia, porque el *Studium Generale* no puede cumplir ninguna función sensata en un sistema coherente y dominante, y que para que ese agregado pueda cumplir una función más aceptable que la de enseñar generalidades a quienes siempre han conocido generalidades y seguirán conociendo en la universidad generalidades, es necesario reformular el sistema, que no es simplemente educativo, es decir, que no se reduce a la conexión habitual y consagrada entre bachillerato y universidad³. El sistema de departamentalización tampoco puede dar resultado, no porque, como dicen sus defensores, no se conoce la esencia del verdadero departamento, es decir, del modelo norteamericano, ni porque el departamento constituye una novedad, frente a la cual se presenta la resistencia habitual, o porque, como dicen sus enemigos, porque él representa un instrumento de penetración extranjera e imperialista, sino por la más elemental de todas las razones: porque la vida profesional, arraigada por necesidad vital en la sociedad, se orienta según profesiones determinadas, es decir, según las profesiones producidas por las facultades y porque esa vida profesional no ofrece realmente las profesiones o la actividad profesional que se supone cuando

³ La discusión de Gutiérrez Girardot se dirige contra las reformas en boga introducidas a Colombia con el llamado "Plan Atcon" (1962). Este "Plan fue acogido, en términos básicos, por la Asociación Colombiana de Universidades (ASCUN), presidida por el conservador Jaime Sanín Echeverri. La articulación del *Studium Generale* a la estructura curricular tradicional-profesionalizante, fue una especie de compromiso entre el reformador americano y el escolástico antioqueño, y su resultado es aquí puesto en tela de juicio. El *Studium Generale* tenía, en Alemania, la intención de servir de puente entre el bachillerato y los estudios profesionales, para aclimatar una especie de "cultura general" o de abrebocas a las ciencias y sus métodos de investigación, a modo de un comprimido *college* americano. En los *Studium Generale* se deseaba, además, seleccionar a estudiantes que pudieran mostrar alguna vocación por disciplinas científicas, y así reclutarlos para futuros programas –dentro de la estructura nominal del Departamento, hasta hoy vigente– como física y química o sociología y antropología. Acompañó a esta innovación curricular, de equívocos resultados, el establecimiento de los campus universitarios que multiplicaron –por cinco o seis– la cobertura y masificaron la universidad pública de los años setenta. Colombia entraba así, de algún modo, cognitivamente a la era científica del siglo XIX y XX y sociológicamente a las tendencias dominantes de la segunda posguerra europea. El ministerio de Luis Carlos Galán Sarmiento, con quien se quiso conjurar su crisis de expansión y la inoperancia de las novedades, aportó a ello solo otro grano de confusión y malentendidos. Ante este fracaso, el ICFES consolidó irresponsablemente la expansión de las universidades privadas. Con todo, habría que agregar, las convulsiones políticas y la radicalidad ideológica, acuñadas por la "doctrina de la seguridad del Estado", por un lado y por otro, por el marxismo-leninismo, aplazaron otras dos décadas las posibilidades de una cierta normalización del sistema, bajo la égida de Colciencias en los años noventa. Basta retomar los resultados provechosos de las discusiones de la Misión para la Modernización de la Universidad y la de la Ciencia y Tecnología (1991-92). Para el siglo XXI muchos de estos problemas están sin resolverse; mejor aún, sin volverse a plantear consistentemente, es decir, cabe hablar nuevamente de "la encrucijada universitaria". [N. de los E.]

existe una variedad de departamentos, es decir, de profesiones. Una sociedad que no ofrezca una multitud de salidas a universitarios, obligará a la universidad, tácitamente, a convertir los departamentos en facultades, o peor aún, en departamentos nominales con funciones de facultades. Las nuevas carreras no nacen de la ocurrencia de quien cree, abstractamente, que en el mundo moderno se necesitan, por ejemplo, diplomáticos. Nacen de la oportunidad que den el gobierno y la sociedad a quienes hagan la carrera diplomática. De otra manera, los diplomáticos seguirán siendo abogados, como los economistas, o simplemente lo que el azar de la política diaria depare. Quienes hayan vivido la experiencia de los departamentos en universidades norteamericanas podrán lamentar que ese sistema no ha podido imponerse en otros países. Ellos suelen creer que el trabajo departamental es la clave del progreso científico y económico del país en donde ese sistema se practica, y no se fijan en que otros países en donde no existe ese sistema también han logrado un nivel científico y económico excepcional. Los más de 2.000 profesores alemanes que emigraron a los Estados Unidos durante la época de Hitler venían de un mundo universitario compuesto por facultades tradicionales, y no se puede negar que ello y los otros muchos europeos fueron los que dieron el máximo impulso al mundo universitario de los departamentos.

La reforma de estructuras universitarias, y por tal suele entenderse la simple organización, no solamente delata la creencia de que la universidad moderna es una universidad de organización inadecuada y que la universidad sigue siendo un enclave indiferente a la sociedad, que puede mejorarse formal y burocráticamente para responder eficazmente a las exigencias nacionales, sino que supone tácitamente que la organización puede modificar los hábitos profesoriales y los contenidos de la enseñanza. Pero la experiencia muestra que, pese a todos los planes de reforma universitaria, los profesores no varían substancialmente ni los métodos ni el contenido de la docencia. Ni nada se modifica generalmente, cuando se cambia el personal docente. En la reducida bolsa de profesores, se podrá sustituir al jurista que sigue enseñando derecho probatorio sobre la base de un tomismo primitivo de cuarta

mano por uno que se atreve a probar los métodos de la filosofía analítica inglesa, nombre que nunca ha oído su ilustrísimo sucesor. Pero, ¿qué alegato será aceptado y por qué Corte, en el cual no se opera con esos métodos modernos, que también ignoran, hasta la saciedad, los meritorios y famosos jueces y magistrados? Si el nuevo profesor cita a Hart, los estudiantes que lo siguen se verán ante el problema, gravísimo, de que los jueces y los magistrados no solo no conocen a Hart y Perelmann, sino que para ellos solo tiene valor de autoridad científica lo que dice el trasnochado tomista, ex ministro de varias carteras, ex personaje público que, ahora, como cuando comenzó la carrera, se refugia en la universidad. Lo mismo que en este caso sucede, por ejemplo, con el constitucionalista que ensarta unas cuantas citas de mal leídos libros alemanes, franceses e italianos, en su idioma original, en una exposición sibilina, contradictoria y abstrusa llenas de unas pocas frases personales, las que dicen: “como dice...” y “sobre estos afirma...” y “el ilustre jurista alemán o italiano o francés dice...”. Ninguna reforma estructural universitaria modificará estos despropósitos científicos; ninguna reforma estructural podrá poner de presente que estas eminencias de la jurisprudencia, u otros menos eminentes, que entre los trabajos de su oficina de abogado, del tribunal y de la universidad, improvisan su anecdotario o inventan su terminología casera, son solo eso: producto de ligereza diletante. Con todo, no se trata en estos y muchos otros casos de profesores malos o de engolada estupidez o de universal ignorancia. Porque los profesores con sus aventuras –hay evidentemente algunas pocas excepciones– no son individuos, miembros de una institución socialmente aislada, y los estudiantes no son una comunidad de privilegiados y descontentos, sino que unos y otros son necesariamente el reflejo, la traducción al mundo de la ciencia, de los valores y aspiraciones que imperan en la sociedad. El experto en derecho probatorio con su tomismo trasnochado de cuarta mano, el constitucionalista de gloria local con su sarta de citas en varios idiomas y su absoluta carencia de comprensión y crítica ante lo que lee y dice que entiende, el físico que asegura, contra toda evidencia mundial, haber refutado a Einstein, el economista que está convencido que Ludwig Erhard es la última palabra en ciencia económica, y el

estudiante que cree que todo lo moderno y revolucionario en este mundo se reduce a Cohn Bendit o a Michel Foucault, es decir, a la casualidad de lo que los editores hispanoamericanos consideran, casualmente, importante en la ciencia mundial, no merecen ningún reproche por sus convicciones. Ellos articulan de la manera más perceptible el sistema de valoraciones y aspiraciones de la sociedad. Cuando un médico asegura que ha ganado el premio Alejandro von Humboldt y lo hace publicar en el periódico, cuando se trata no de un premio sino de una beca, concedida además con criterios no fundamentalmente científicos, o cuando un psiquiatra anuncia que ha hecho una “super-especialización” en Viena (lo que no existe allí: ni especialización ni super-especialización), no está cometiendo un imperdonable acto de estafa al público, está obedeciendo a las leyes del juego de una determinada sociedad. Nacidos y formados en ella, su reacción frente a la ciencia se cristaliza en esos ademanes, en esos comportamientos, en esas supuestas valoraciones. El constitucionalista, el médico, el psiquiatra han sido formados, no en la universidad como entidad hermética, y científica, sino en el contexto social. Si el constitucionalista o el médico o el psiquiatra solo producen desechos científicos, rugidos diletantes y pretensiosos, eso no se debe a la mala formación universitaria; se debe al arraigamiento profundo de todos los que asisten a la universidad en el mundo y en el sistema de valoraciones y aspiraciones de la sociedad.

No sólo en estos ejemplos, sino en muchos más variados y sutiles que podrían traerse a cuento, se muestra que la universidad no es solamente un reflejo, sino también una reproducción de la sociedad. Y lo es justamente en el caso, que hoy comienza a citarse, de que los estudiantes son unos privilegiados por la Nación o por el Estado, porque su formación cuesta tantos o tantos marcos o dólares o soles o pesos por año, en tanto que los cancerosos o tuberculosos no tienen clínicas en que curarse o ni siquiera medicamentos con los que alivien su dolencia. El subdesarrollo de las instituciones y organizaciones médicas no es peculiar ni privativo de los países en vías de desarrollo. Los corredores de las clínicas europeas están llenos hoy de enfermos, no hay enfermeras ni médicos que los atiendan, y los fines de semana son para el enfermo

grave, literalmente mortales, porque el jefe o subjefe ha salido a pasar su descanso fuera de la ciudad y el delegado que queda apenas puede atender los casos de accidentes producidos por la congestión automovilística y a los enfermos regulares que gozan del privilegio clínico. Si los estudiantes son privilegiados, ello no se debe a que hayan usurpado ese privilegio, sino a que la sociedad es un sistema de privilegios y por lo tanto de desprivilegiados, si cabe hablar con los castizos. Por otra parte no son los estudiantes los culpables y sostenedores de un régimen social y económico, en el que todo se mide por el beneficio económico inmediato de la inversión. Si en un estudiante se invierten tantos dólares o pesos o marcos o francos, ello se hace con un criterio eminentemente económico, el de la eficacia y la eficiencia. Y es aquí, por otra parte, donde los estudiantes contestatarios de Europa y en general del mundo apoyan, en nombre de la izquierda, los criterios del sistema capitalista. Ellos ponen la universidad en tela de juicio, como lo hacen los del sistema establecido, porque la universidad no es eficiente. Pero en la inadecuada comparación entre las inversiones de cada estudiante y las ínfimas o nulas inversiones en un enfermo cabe destacar, que es también propio del sistema y de sus intereses, el dividir la sociedad no solo en clases, que poco a poco van desplazándose hasta el punto de que el obrero asciende a la clase media, en virtud de su frutos producidos para el sistema de incesante producción, y que el de clase media se ha ido proletarizando, sino que dentro de esta división cada vez más flexible, la divide en edades, con el falso criterio biológico de que los mayores de 40 años ya no tienen la fuerza de producción y la capacidad de obediencia que tiene un joven de 20 años. ¿Cómo reprochar a los estudiantes, cómo culparlos de esta concepción económica e industrial de la sociedad? Que en su revuelta los estudiantes no tienen programa preciso, que ellos solo pretenden la negación ciega de lo establecido, es algo evidente y claro, que no se puede achacar al estudiantado, por incómodo que sea en su protesta, porque los estudiantes solo llevan a las últimas consecuencias los postulados y las afirmaciones y valoraciones de la sociedad, que ella ha impuesto. Ocupada en la refutación ideológica del igualitarismo marxista, del materialismo dialéctico, las leyes económicas a la que se ha sometido la

han llevado a propulsar y establecer una desigualdad biológica y a confirmar el materialismo combativo, justamente en esa desigualdad: la que divide a los hombres ya no por el salario, sino por la edad. De esta desigualdad se benefician los estudiantes, la “fuerza”, y mueren de hambre o desatención médica los enfermos y los viejos, la “debilidad”, esto es, los que ya no pueden rendir cuanto reclama el proceso de producción. Consecuentemente, los antagonismos se concretan en este problema, que los jóvenes formulan con su protesta y negación, en la que va envuelta también toda la problemática de los conflictos sociales del presente.

La universidad no es un enclave hermético, es el reflejo y la reproducción macroscópica de la sociedad actual. Y por eso, las soluciones propuestas al problema universitario, la exigencia de que la universidad “sirva”, como se dice, al país, es solo una fórmula velada y tímida, siempre irreflexiva e instintiva, de expresar lo que la sociedad misma cree que puede y debe pedir para sí misma, y que, a su vez, no está dispuesta a realizar. En la universidad, la más frágil políticamente de todas las instituciones sociales, se canaliza todo el descontento social, y para quien la atacan con argumentos caseros, constituye la válvula de escape de sus frustraciones y las de la sociedad. Contra ella se descargan todos los resentimientos y desde ella se esbozan todos los afanes de reforma, es pues el lugar donde se cristalizan la crisis de la sociedad, encadenada por la contradicción que la domina entre descontento y deseo insatisfecho de renovación. Es la sociedad, no el estudiantado, la que rechaza lo establecido, y es ella también la que lo defiende. Cuando Adorno respondió a los reproches políticamente justificados del estudiantado revolucionario alemán, que con su trabajo solo había querido trazar modelos críticos de pensamiento, no reglas de acción inmediata, tenía no poca razón: los modelos críticos son el presupuesto para que el estudiantado y en general la universidad ponga en tela de juicio y rompa la vieja relación entre sociedad y universidad, para que la universidad no solo sea el reflejo y la reproducción pasivas de la sociedad, sino el órgano crítico y por lo tanto progresista del cuerpo social, es decir, la instancia intelectual creadora. Ello implica necesariamente una reforma de la universidad, en la cual ocupa lugar secundario las

reorganizaciones estructurales, porque lo primero de esa reforma es de carácter substancial: la creación de un lenguaje comprensible a la sociedad que trasmite, y por ese medio condicione la toma de conciencia social, los modelos críticos y que además los haga políticamente viables, esto es, contando siempre con las posibilidades reales del país donde la universidad opera. Todo modelo crítico surge de un estrecho contacto con la realidad, y el elemento utópico que está implícito en él, debe ser flexible y mantener sus lazos con la realidad que quiere transformar. Todas las corrientes políticas de avanzada tienen en esta referencia obligada a la realidad, el más efectivo motor de su permanente renovación. Antes de emprender cualquier reforma estructural –desde, por ejemplo, la departamentalización hasta la absoluta democratización de todos los niveles universitarios, que, dada la estructura social resultará siempre una democratización formal– no debe pasarse por alto el hecho de que la universidad es el único instrumento que tiene la sociedad para conocer, analizar y comprender la realidad, y que se trata entonces de utilizarlo, aún y sobre todo contra todas las resistencias nacidas de las estructuras presentes. Destruir la universidad como única solución, es tanto como colaborar prácticamente con aquellos sectores reaccionarios de la sociedad que por resentimiento o por cualquier otra causa ven en la universidad el judío institucionalizado, el objeto de todas sus frustraciones.

Aun siendo el reflejo y la reproducción de la sociedad, la historia de las universidades en el mundo occidental, que en determinadas constelaciones han tenido conciencia de elaborar modelos críticos, ha sido siempre una historia de los conflictos entre la universidad y las jerarquías de todo los órdenes. Mientras más conformista sea la sociedad y mientras más autoritario sea el gobierno (como es el caso de las universidades en la época de los fascismos) tanto mayor es el grado de conflicto y tanto más grave se presenta la crisis, porque en estos momentos de enfrentamiento también la sociedad reacciona conflictivamente. Sometida la sociedad, la universidad se diezma pero sigue el mismo camino de la sociedad. Y tras el sometimiento, pronto vuelve a convertirse en el foco de nuevos conflictos. Todas las universidades europeas

en la época de los fascismos son un ejemplo, más o menos claro, de este camino. Y es apenas natural que la sociedad actual, preocupada en el desarrollo o en el aumento de la producción, reaccione con hipócrita indignación ante la rebelión universitaria. El ademán crítico del estudiantado, articulado con vocabulario marxista o anarquista, suele interpretarse ya como un atentado al bienestar logrado socialmente. Problemática resulta esa interpretación, cuando la sociedad no se percata de que ese ademán crítico es, simplemente, la articulación de un callado descontento social, de su propio descontento. Más problemático aún es el hecho de que el estudiantado de izquierda no quiere percatarse de que su rebelión expresa de manera vehemente a la sociedad que él quiere combatir, la expresa en sus íntimos y en sus contradictorios deseos. De validación marxista a los valores de una sociedad esencialmente anti-marxista: repite en la universidad el sistema completo de valoraciones de la sociedad que niega. El *leader* marxista o anarquista, que lanza en las aulas o, como se dice entre los expertos, en el campus sus arengas, no se diferencia en nada absolutamente del viejo cacique o demagogo tradicional, y la diferencia del contenido de los discursos queda anulada por el medio de comunicación y por el valor que da a ese medio el nuevo revolucionario: el valor del prestigio, un valor burgués. Con ello, el leader revolucionario está anulando la posibilidad de que la universidad elabore modelos críticos, porque él, con sus actitud fundada en valoraciones tradicionales, está demostrando, aún a gritos, que los viejos modelos son válidos, que la falsa retórica y el prestigio que trae a quien la maneja, son, lo mismo que para sus contradictores, el instrumento adecuado e ideal, esto es, que están por encima o al margen de toda crítica.

No es difícil ver que la encrucijada universitaria consiste en la contradicción de la sociedad y en la incapacidad de unos y otros de aceptar que la universidad es reflejo y reproducción de la sociedad. La universidad será siempre, como lo ha sido en toda su historia, un problema insoluble para la sociedad que inscribe su bandera la consigna materialista de orden y progreso. Dejará de ser un problema, cuando la sociedad se atreva a vivir con problemas. Y lo será en la medida cada vez mayor, mientras la

sociedad pida de la universidad la resignación y el conformismo, el sometimiento ancilar: a los cuadros que la industria no sea capaz de formar por razones estructurales y de organización y de modernidad, a los partidos políticos que no saben asimilar profesionales de la ciencia política, porque en sus programas solo hay tácticas electorales y redes de intereses personales, a todos los sectores que niegan su apoyo desinteresado a la universidad y sí, en cambio, pretenden que ella cumpla la función que ellos ni quieren ni son capaces de cumplir. La encrucijada de la universidad es simplemente la encrucijada de una sociedad en periodo de transición y dominada por una ambigua desorientación.

Universidad y sociedad*

La creciente democratización de la sociedad —independientemente del grado y de las causas en los diversos países— ha obligado a revisar la tarea y la función de la universidad y a realizar reformas universitarias que satisfagan esa nueva tarea. Bajo el impulso del movimiento estudiantil del 68, que pretendió acabar con una tradición secular universitaria en Europa, esas reformas impusieron una mayor o menor democratización de la universidad (como en Francia y en la República Federal de Alemania) que en la praxis se convirtió en una burocratización y finalmente en una profunda perturbación de la investigación y la docencia, que no fue compensada por ninguna de las expectativas que despertó la reforma. Antes por el contrario. La burocratización aniquiló los efectos que se buscaba lograr con la democratización, es decir, más transparencia en las decisiones y proyectos de investigación y docencia, y abrió las puertas a la manipulación de esas decisiones y proyectos por grupos que, consecuentemente velaban por sus intereses, ahondando así las hendijas que se habían labrado en la idea primigenia de la universidad, en la relación entre discentes y docentes. Los promotores e ideólogos de esas reformas —provenientes casi siempre de los sociólogos de diversa observancia política, pero aunados por la tecnocracia implícita en la sociología moderna⁴— han callado ante los resultados negativos de sus reformas. Pues si en la universidad que ellos reformaron fueron posibles Theodor W. Adorno y Max Horkheimer, Helmut Schelsky y Jürgen Habermas, Raymond Aron y Henri Lefebvre, en la universidad reformada desapareció la posibilidad de esos contrastes, es decir, de esas personalidades, que fueron sustituidas por grupos de composición variable, necesariamente anónimos y consecuentemente mediocres. Los grupos no podían sustraerse a la llamada dinámica del grupo, a la formación de una jerarquía inexpressa pero eficaz, que rehuía su responsabilidad y la imputaba al grupo. La democratización de la universidad se convirtió en la manipulación irresponsable de

*Publicado en *Argumentos*, Bogotá, n. 14-17, oct., 1986, 63-76. [N. de E.]

⁴Comp. Fr. H. Tenbruck, *Die unbewältigten Sozialwissenschaften oder die Abschaffung des Menschen*, Graz-Viena-Colonia, 1984, 301 y ss.

las jerarquías veladas de los grupos que no siempre cooperaban. Los reformadores de la universidad contaban con una sociedad abstracta, con un hombre puro, con grupos formados por versiones modernas de San Francisco de Asís, y destruyeron los controles recíprocos que habían establecido en la universidad anterior un *ethos* universitario, personal y científico y la competencia científica fundada en ese *ethos*. En una universidad en la que las decisiones sobre la investigación y la docencia son anónimas —o aparentemente anónimas— y en la que las opiniones científicas, los puntos de vista, las prioridades, ya no se imponen por su fuerza de convicción sino por medios administrativos —la decisión del grupo— ya no tiene sentido el *ethos* personal universitario y científico, pues lo relevante es la decisión del grupo, que es anfibio, esto es, jerárquico y anónimo. Se trasladó el modelo de trabajo científico de las ciencias naturales a todas las ciencias, sin percatarse de que la época presente es la época de esas ciencias: ello no significa que todo tiene que regirse por ellas. El resultado de estas reformas democratizadoras de la universidad, esto es, el descenso de la calidad y de la productividad científicas y la creación de profesionales robots, impersonales, apolíticos, plantea un problema central, es decir, obliga a variar la perspectiva desde la cual se ha tratado hasta ahora el tema de la universidad (el de su misión, el de su función, el de su tarea). El problema es anterior al de la libertad de enseñanza, la busca de la verdad, la ciencia, la comunidad de docentes y discentes, etc. etc. (Ortega, Jaspers, Heidegger entre otros). Es el problema de la forma de relación entre la sociedad y la universidad.

II

En los países europeos con una larga tradición universitaria, a la que estos países deben en parte muy considerable su progreso económico y científico, en los que, pues, la universidad y su cuerpo docente han gozado, por eso, de un estatus social racional y pragmáticamente privilegiado, este problema parte de la pregunta crucial de si la democracia —es parcial— puede y debe extenderse hasta el punto de que ella misma

aniquile sus presupuestos, esto es, sus bases materiales que proporciona la universidad: el progreso científico, la reflexión sobre sus medidas legislativas, el esclarecimiento teórico de la condición humana, de la religión, de la libertad, de las formas de gobierno: en una palabra, la crítica permanente de la vida humana. Esta pregunta implica una diferenciación del concepto de democracia, de sus límites y de sus posibilidades reales de aplicación eficiente a una institución como la universidad, cuyos principios esenciales, esto es, la crítica, la libertad de enseñanza y la colaboración entre docentes y discentes son principios sustanciales de toda democracia. La democracia política y social no implica una totalización de sus procedimientos ya que la pretensión misma de totalización anula el presupuesto de toda democracia y desconoce la especificidad de instituciones peculiares como la universidad. La diferenciación del concepto de democracia significa una nueva definición de las relaciones entre la sociedad y una universidad que se acomode a las exigencias de la democratización de la sociedad, sin que por ello descuide o pervierta su tarea y su misión. Pero esta nueva definición solo es posible en sociedades con una larga tradición universitaria y científica, es decir, en sociedades en las que ha existido una auténtica relación con la universidad y en las que la institución universitaria ha tenido un estatus social especial, propio de su tarea, a su función y al papel que juega el saber en dichas sociedades.

Tal no es el caso en las sociedades hispánicas. En ellas no hay que definir de nuevo, ni siquiera definir por primera vez esa relación. En ellas hay que crearla, es decir, poner de presente la significación vital de las universidades para la vida política y social, para el progreso, la paz y la democracia eficaz y no solamente nominal. Con otras palabras: para establecer una relación entre universidad y sociedad en los países hispánicos, es necesario demostrar a esas sociedades que el saber científico no es comparable con un dogma, que es esencialmente anti-dogmático, que el provecho inmediato del saber científico no es reglamentable ni determinable por ningún grupo de la sociedad, sino que surge de la libertad de la investigación, de la libertad de buscar caminos nuevos, de descubrir nuevos aspectos por vías que a primera vista no

prometen resultados traducibles en términos económicos; que finalmente, el saber científico y la cultura no son ornamentos, sino el instrumento único para clarificar la vida misma del individuo y de la sociedad, para cultivarla y, con ello, pacificar y dominar la violencia implícita en la sociedad moderna burguesa, esto es, en la sociedad en la que todos son medios de todos para sus propios fines, en la sociedad egoísta. Resulta patético decir que un libro es bueno cuando el lector sufre una transformación después de su lectura. Pero el lector de una novela de Galdós como *Doña Perfecta* (1876) podrá conocer en ella las raíces más inmediatas del fanatismo que domina la vida social hispánica; y el lector de una investigación como la de José Luis Romero, *Latinoamérica: las ciudades y las ideas* (1976), podrá despejar su patriotismo puramente sentimental y obtener una noción de lo que significa la historia y la sociedad a la que él pertenece. Esas clarificaciones no lo enriquecen informativamente, pues este enriquecimiento —si así cabe llamarlo— es resultado marginal de la lectura. Estas clarificaciones tienen una función antropológica, es decir, lo hacen consciente de su condición humana y de su vida social e histórica, lo capacitan, pues, a moverse con lucidez y provecho en su mundo, en el mundo.

Con sorpresa resentida apunto Ramiro de Maeztu en un artículo de 1913 desde Marburgo que la fe de los protestantes de que “nosotros somos los buenos”, que “con esa fe en su raza y en su cultura” los protestantes “han creado las primeras ciudades de Europa y del mundo, las mejores universidades, la técnica, la máquina, la ciencia, aquello con lo que España fue vencida en Cavite y en Santiago de Cuba”⁵. Maeztu interpretaba de manera abreviada y con intención de disculpa la obra de Max Weber *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (1905). La tesis de Weber es más compleja y el problema del capitalismo es mucho más plurívoco. Y pudo servir de ambigua disculpa de la decadencia de España no solamente porque en Maeztu reaccionó defensivamente —“los otros siempre tienen la culpa”— sino porque omitió tener en cuenta lo que su compatriota José Ortega y Gasset había comprobado, suscitado por Nietzsche y Max Scheler, en el prólogo a las famosas *Meditaciones del*

⁵Ramiro de Maeztu, *Ensayos*, Buenos Aires, 1948, cit. por M. de Maeztu en el prólogo, 18.

Quijote (1914), dedicadas precisamente a Maeztu “con un gesto fraternal”, esto es: “Los españoles ofrecemos a la vida un corazón blindado de rencor, y las cosas rebotando en él, son despedidas cruelmente. Hay en derredor nuestro, desde hace siglos, un incesante y progresivo derrumbamiento de los valores”⁶. No la fe de los “protestantes en su raza y en su cultura”, sino el “corazón blindado de rencor” inaccesible a las cosas, esto es, al mundo, y el consecuente “incesante y progresivo derrumbamiento de los valores”, crearon la posibilidad de que “los otros” vencieran a España. Este “corazón blindado de rencor”, este “incesante y progresivo derrumbamiento de los valores”, que Ortega complementa con su ejemplar descripción de la “envidia hispánica” (“El rencor es una emanación de la conciencia de inferioridad. Es la supresión imaginaria de quien no podemos con nuestras propias fuerzas realmente suprimir. Lleva en nuestra fantasía aquel por quien sentimos rencor, el aspecto lívido de un cadáver; lo hemos matado, aniquilado con la intención. Y luego al hallarlo en la realidad firme y tranquilo, nos parece un muerto indócil”⁷) es inaccesible a toda clarificación, a todo enriquecimiento, al saber y a la cultura. Es un factor de destrucción y violencia: cabe aplicar sin modificaciones las observaciones de Ortega sobre el rencor de los españoles al de los hispánicos.

¿Pero cómo demostrar al que quiere ser ciego la importancia de la luz y de la vista? La pregunta se agrava si se tiene en cuenta que este “corazón blindado de rencor” que rechaza las cosas tiene su correlato inevitable en el velo con que se cubre y que hace posible la convivencia, esto es, en esa otra forma de rechazar las cosas que es la frivolidad. Rencor y frivolidad barbarizan, primitivizan la vida social, así lo intuyó Bolívar y así lo formuló Juan Agustín García, entre otros, en su libro *La ciudad indiana* (1900) cuando comprobó que “la ciencia pura y desinteresada, noble y fecunda, el *alma mater* de los pueblos históricos, no tiene un solo instituto en la ciudad [en la sociedad, R.G.G.], y en su faz profesional se la considera como un lujo que deben pagarse los ricos. Si esto sigue, y parece que seguirá, no sería extraño que, alcanzáramos el parecido en las formas, y entonces habríamos caminado un siglo para

⁶José Ortega y Gasset. *Meditaciones del Quijote*, Madrid, 1914, 19.

⁷José Ortega y Gasset. *Op. cit.*, 22.

identificarnos con el viejo régimen”⁸, y, además, la hacen inmune contra todointento de clarificación, de transparencia social y moral, de respeto al ser humano, de solidaridad social y de pacificación.

El problema de la creación de las condiciones para que haya una relación adecuada entre universidad y sociedad en los países de lengua española no se soluciona institucionalmente. Pues el menosprecio de la ciencia y de la cultura, que es una consecuencia inmediata del rechazo de las cosas y del rencor, solo puede ser superado por una reflexión histórica y *sine ira*⁹ sobre un elemento sustancial de las sociedades hispánicas, esto es, la religión católica en su versión española contrarreformista y como una institución de poder terrenal que en beneficio del dogma ha constituido un factor esencial del estatismo de las sociedades hispánicas. Y aquí cabe preguntar si esta institución se encuentra interiormente dispuesta y en capacidad de aceptar y de contribuir a esa reflexión, de superar el largo letargo intelectual y su evidente esterilidad teológica, que no superan, sino confirman figuras como el confuso Camilo Torres o el pretencioso y cantinflasco teofilósofo Enrique Dussel. La pregunta es legítima porque esta institución ha dominado la vida social y cultural de los pueblos hispánicos durante siglos, es decir, porque el estado actual de esas sociedades así como su historia es resultado, en parte considerable, de ese dominio. La pregunta no tiene intención polémica porque basta comparar la teología católica contemporánea europea con la hispánica para comprobar que esta no tiene una sola figura que se acerque a Yves Congar, a Karl Rahner o, a Gaston Fessard ni siquiera a los que simpatizan con la llamada “teología de la liberación” latinoamericana como Metzo Rentdorff, con ese peculiar movimiento caritativamente demagógico que critica el eurocentrismo —mal entendido— y la ciencia para justificar y encubrir su carencia de rigor y claridad intelectual. Esta esterilidad pone en tela de juicio la disposición y capacidad de la institución para el diálogo crítico sobre el efecto de su poder y de su comprensión del catolicismo en la historia y en la sociedad de los pueblos hispánicos.

⁸ Juan Agustín García. *La ciudad indiana*, Buenos Aires. Emecé, 1954, 300.

⁹ Sin rabia. [N. de E.]

III

Si se tiene en cuenta que durante más de tres siglos —en España, en la América hispánica puede ser uno menos— los niños hispánicos han aprendido a descifrar el mundo con el *Catecismo de la doctrina cristiana* del Padre Gaspar Astete, que apareció por primera vez en 1599, no es difícil deducir que los niños del siglo XVIII, de los siglos XIX y XX, han sido acuñados en un momento decisivo de su socialización por una concepción del mundo y de la vida no solamente anacrónica, sino determinada por los problemas de militancia que acosaron al catolicismo español del siglo XVI, por los problemas que le plantearon la Reforma de Lutero y el erasmismo. Tras su forma simple de preguntar y de responder, tras su apariencia racional se oculta la intolerancia y su forma decisionista de pensamiento (“sí o no como Cristo nos enseña”, que impone naturalmente el sí y crea la noción de “amigo-enemigo”, popularizada luego en la asignatura de “Historia sagrada” con la frase de Cristo: “el que no está conmigo está contra mí”). Para el niño, el mundo histórico se reduce a los partidarios del “sí”, los buenos y católicos, y los del “no”, necesariamente los malos por no católicos. Esta estructura antagonista se profundiza cuando en el curso de los estudios al adolescente se le enseña a odiar literalmente a todas las figuras históricas que dijeron “no” al Padre Astete y a lo que él representaba, a los “otros” que, para agravar la maldad, no eran españoles. El odio trajo como consecuencia la calumnia y la deformación, y al mismo tiempo la hipocresía: se condenaba a Lutero moralmente por haber roto con el mandamiento del celibato, pero se callaban cuidadosamente las intenciones del erasmismo, las disposiciones del famoso Cardenal Cisneros, esto es, hacer que los clérigos obedecieran el mandamiento del celibato. No solamente los informes de católicos inocentes a sus obispos a lo largo de todos los siglos, ni el *Lazarillo de Tormes*, ni los chistes sobre las amas de casa de los presbíteros, ni los hechos que, en muchos casos, sirvieron de material a las novelas como *Aves sin nido* (1889) de la peruana Clorinda Matto de Turner, o que en otros alcanzaron gloria como

el del abuelo presbítero de César Vallejo, daban testimonio, entre muchos más, que los clérigos católicos eran moralmente peores que Lutero. Los “otros” son los malos. De Voltaire se decía que murió vomitando en la bacinilla mientras decía el famoso *écraser l'infâme*¹⁰. Odio y calumnia crearon una “retórica” de la tergiversación, que va desde estos rechazos de Lutero y de Voltaire y de tantos otros pasa a finales del siglo XIX por la iracunda condenación de Marcelino Menéndez y Pelayo de la filosofía moderna, principalmente alemana, de los “enemigos de nuestra raza”¹¹, continúa en las manifestaciones de un jesuita, Aicardo, quien en un sermón pronunciado en Sevilla en 1908 se indigna de que en España se enseña “impunemente la filosofía de Kant, de Krause, de Schopenhauer, el materialismo, el positivismo, el transformismo” y de que “admitimos el liberalismo, la libertad de imprenta y hasta de la carne”; todo esto florece en Colombia, entre otros países más, cuando el Rector Magnífico de la Universidad Pontificia Bolivariana (pobre Bolívar), Monseñor Félix Henao Botero, asegura que la criminalidad se debe al marxismo, y explota, por el momento, pero sin romper el *continuum* de la tergiversación, con la teología de la liberación que solo desplaza los acentos del “sí o no” y fomenta, con una arrogancia realmente episcopal un fascismo a lo Mussolini, es decir, mediterráneo, para usar un vocablo de esa pésima caricatura de Giovanni Gentile que es el “Prof. Dr. Enrique Dussel”, tan enemigo de lo europeo, del título mismo con que se adorna.

Desde Ignacio de Loyola hasta Enrique Dussel—guardadas las proporciones, naturalmente— los mensajeros de la anunciación del amor cristiano han enseñado odio, violencia, tergiversación, simulación. Odio hacia sí mismo, sadismo, predicán los *Ejercicios espirituales* del insigne jesuita vasco. Ese es el efecto de la militancia. De esta proviene, entre otras cosas más, la violencia, que a su vez condiciona la una y el otro. René Girard asegura que la violencia es propia de todo culto, de “le sacré”¹², tesis que

¹⁰ Panfleto contra la intolerancia y el fanatismo religioso. Literalmente: ¡Aplastar a la infame! [N. de. E.]

¹¹ Menéndez y Pelayo, “Deforma y no Reforma”. En: *Antología general*, recopil. por J. M. Sánchez de Muniaín, Madrid, 1956, t. I, 768. Aicardo, cit., en E. Valenti, *El primer modernismo catalán y sus fundamentos ideológicos*, Barcelona, 1973, 50.

¹² René Girard. *La violence et le sacré*. Paris, 1973.

fundamenta con interpretaciones de las tragedias griegas. Nietzsche, en cambio, interpreta al cristianismo como violencia, pese a sus pocos elogios al cristianismo y a los cristianos¹³. No es del caso detallar más estas observaciones, para cuya fundamentación empírica hacen falta trabajos de sociología y psicosociología de la religión en los países de lengua española y trabajos teóricos generales con material de la experiencia hispana¹⁴. Aunque las deducciones de estas observaciones tienen por eso un carácter necesariamente hipotético, es posible encontrar en otras fuentes los efectos de estas actitudes. Pese a que el catolicismo en la América hispánica ha entrado en un proceso de secularización¹⁵, las profundas y seculares huellas de su dominio constituyen lo que, variando una fórmula de Hegel, (“la astucia de la razón” que “hace operar para sí las pasiones”), cabría llamar la “astucia de la teología”. Pues esas huellas son una forma dogmática de pensamiento (“sí o no”) que impide precisamente una recepción provechosa de las corrientes y críticas de los “otros”, llámense modernas por los unos o europeas creadoras de dependencia por los otros. Las fuentes en las que se encuentran estas huellas no son solamente los partidos políticos, sino también la recepción del pensamiento europeo. Lo que se llama moda en esa recepción se debe principalmente a la forma dogmática de pensamiento —generadora y a la vez producto de la frivolidad— que se enfrenta a las diversas corrientes del pensamiento como si ellas no fueran proposiciones teóricamente fundamentadas de la solución de un problema, sino como si fueran otros dogmas nuevos. Llega a ser hasta punible poner en tela de juicio a un autor europeo como Foucault o a un simulador de europeidad como Ortega y Gasset. Sin discusión alguna de las corrientes, se pasa de Lukács al estructuralismo, de este al maoísmo, del neomarxismo a la semiótica, de Heidegger a la filosofía analítica inglesa, o se combina una de estas corrientes con otra completamente contradictoria a aquella. Las nuevas

¹³ Johann Figl, teólogo católico, acepta la tesis de Nietzsche con la reserva de que dicha tesis desafía al cristianismo a demostrar que su propósito es el de superar esa dialéctica de la violencia y liberar al hombre de la violencia. En: *Dialektik der Weltbilder*, Düsseldorf, 1984.

¹⁴ El fundamento teórico de tales análisis de Günter Dux, *Die Logik der Weltbilder*, Frankfurt, 1982, esp. págs. 177 y ss.

¹⁵ Carlos Rama. “Sociología religiosa: pasado y presente de la religión en América: Latina”. En: *Sociología de América Latina*, Barcelona, 1976, 151 y ss.

corrientes son como escapularios. Y como no se las conoce adecuadamente, como no se las pone en tela de juicio, puede ocurrir también que se conserven como reliquias sagradas corrientes y teorías que hace tiempo perdieron la validez de lo que proponían. En este curioso mercado de escapularios y reliquias, en esta feria de vanidades, de dogmas, el pensamiento ha sido degradado al ornamento intimidante y a la simulación.

Odio, tergiversación, simulación, dogmatismo, polarización de la vida social y cultural, la violencia de “le sacré” son precisamente el elemento contrario a la libertad del saber, a la búsqueda del conocimiento, al *ethos* intelectual, a la tolerancia y a la crítica, es decir, a lo que constituye la universidad y en general la educación. Son factores de disolución, no de relación. A la contemplación de esa disolución se refería Ortega cuando en la frase ya citada de las *Meditaciones del Quijote* apuntaba el secular derrumbamiento de los valores. Proponía, en cambio, amor, en el sentido filosófico de la palabra, es decir, amor al saber y a las cosas. Pero ese postulado del amor —que es un elemento sustancial de la universidad— no bastó para detener el derrumbamiento de los valores. Ortega sucumbió a la “astucia de la teología”: su empresa de una universidad ejemplar por su responsabilidad y su trabajo fue víctima de la violencia que reinaba en la sociedad española; él mismo, se sometió a las reglas seculares de la simulación, del pensamiento como ornamento e instrumento de prestigio social, y al cabo enseñó todo lo contrario de lo que predicaba: rigor. Inició, o mejor, prosiguió, los esfuerzos de renovación que en el mundo hispánico habían cristalizado no solamente en la obra de los krausistas españoles, sino también de un Sarmiento, de un Hostos, de un José del Perojo, de Rubén Darío, del “indio divino” y “domesticador de palabras” a cuya obra debe el europeo Ortega la amplitud del horizonte y el arte de su prosa. Pero esa continuación de las difíciles auroras solo aumentó la nostalgia de una universidad y de una vida intelectual capaces no solamente de lograr el despliegue humano intelectual de los países de lengua española, sino de detener la violencia y el dogmatismo militantes de dos castas descendientes de la jerarquía feudal de la Edad Media: los “oradores” y los “guerreros”, es decir, los cruzados profesionales de un

culto religioso y los clientes de una jerarquía humillante y violenta, de la Institución de “le sacré” y de los beneficiarios de ese culto: dos instituciones que no solamente debilitaron la convivencia en la sociedad civil, sino que se convirtieron en los primeros y más sañudos estamentos contra ella. La vida social como convento, la sociedad civil como cuartel... y la verdad como producto y posesión de estos anacronismos violentos: ¿qué puesto se le concede en esta sociedad a la universidad? Los que dan órdenes y están habituados al sinsentido de la obediencia ciega —al arzobispo o al general— solo pueden considerar que el *sapere aude*¹⁶ es subversivo. Pero ya se sabe que subversión es para ellos todo lo que no sea dogma y comando.

IV

El establecimiento de una relación entre la sociedad y la universidad supone el respeto de los “oradores” y los “guerreros” por la sociedad civil. Ese respeto se manifiesta en el reconocimiento de que la sociedad civil y el país no son tierra de misiones ni campo de ejercicios y de maniobras bélicas. Mientras estas instituciones y las clases que se benefician del estatus quo no estén dispuestas y en capacidad de comprobar que el orden que pretenden salvaguardar ha perdido toda validez, no solo porque es anacrónico sino porque engendra violencia; que ese orden ha conducido al derrumbamiento de los valores y ha corrompido a la sociedad hasta los huesos, es ilusorio esperar que la universidad signifique para esa sociedad algo más que una prolongación del bachillerato o, lo que es peor, una oportunidad de enriquecimiento. El sistema educativo colombiano está determinado por la deformación del principio liberal de la iniciativa privada, complementado por una abreviada interpretación de la libertad de enseñanza, que fomenta el egoísmo, profundiza de manera arrogante la división de las clases sociales e inculca en los privilegiados —y consecuentemente, en los no privilegiados— la ambición del enriquecimiento fácil y rápido. ¿Cómo han de sorprender la mafia y los demás fenómenos de delincuencia como el secuestro, etc., es

¹⁶ “¡Atrévete a pensar por ti mismo!”: esta es la consigna, para Kant, de la Ilustración. [N. de E.]

decir, modos de enriquecerse fácil y rápidamente, si el sistema educativo de la libertad de enseñanza y de la iniciativa privada enseña a enriquecerse rápida, fácil y desconsideradamente? Para los no privilegiados, la educación de los hijos es un peso, un sacrificio. ¿Cómo esperar que esa mayoría tenga una imagen cabal de lo que es una universidad, de lo que una universidad puede lograr para la pacificación, la libertad, la justicia social y el mejoramiento y sostenimiento de estos bienes? Para una sociedad cuyo sistema educativo se asemeja cada vez más a los anacrónicos clubs, la universidad solo puede tener una función marginal y parcial: la de corresponder a las necesidades simplemente mercantiles de los ambiciosos de enriquecimiento. Ellos no pueden saber —y posiblemente no quieren saber— que la primera condición para el enriquecimiento de un país es una universidad autónoma, en la que una industria, consciente de su papel en la sociedad moderna, solo tiene una tarea: la de fortalecer esa autonomía y la libertad de enseñanza por medio de donaciones. La autonomía universitaria y la libertad de enseñanza —no la de fundar colegios y universidades— son los presupuestos para que la universidad produzca patentes, inventos y clarificaciones, es decir, para que cumpla con su tarea social. La producción científica tiene leyes propias que no pueden ser sometidas a necesidades mercantiles inmediatas sin que dichas leyes se supriman automáticamente.

El respeto a la autonomía universitaria y a la libertad de enseñanza son las primeras condiciones para esbozar un sistema educativo adecuado a la tarea y función de la universidad en una sociedad democrática, es decir, un sistema educativo que ponga el acento no en el lucro, sino en la preparación eficiente —no en la producción de cartones— de los diversos profesionales que requiere la sociedad. Este sistema educativo no será posible mientras la sociedad y las instituciones que la rigen no abandonen los supuestos dogmáticos de sus concepciones de una vida social y cultural, mientras se conciba a la universidad y a los colegios que preparan al ingreso a ella como clubs o como tierras de misión o como las dos cosas a la vez.

Tan solo entonces cabrá hablar de una relación entre la universidad y la sociedad, y tan solo entonces será oportuno proyectar una universidad eficaz, con *ethos*

universitario, en la que los estudiantes y los profesores colaboren diriman entre sí las inevitables discordias de toda agrupación social, en que no solamente se produzca efectivamente ciencia, sino se dé ejemplo de paz solidaridad social y libertad. La universidad no es solamente el reflejo, sino consecuentemente el producto de una sociedad. Una sociedad discorde, un estrato dirigente dogmático y egoísta, miope y vanamente arrogante solo puede admitir universidades y colegios que mantengan y profundicen la situación. Es vano tratar de convencerlo de que “saber es poder”, porque tergiversará una vez más el sentido de principios racionales como el de la libertad de enseñanza, de esos principios que posibilitaron todo lo que ocasionó la obstinada amargura de Maeztu.

La reciente historia de las sociedades hispánicas ha demostrado hasta la saciedad y la destrucción de sí mismas, que la sustancia dogmática que se les ha impuesto, que la astucia de la teología sofocó las fuerzas creadoras y regeneradoras que desencadenó la Independencia, es decir, que impidió que se las asimilara y se las continuara y enriqueciera como se asimila y enriquece una tradición, es decir, que ellas se convirtieran en la nueva y propia tradición. Lo que importó a Marcelino Menéndez y Pelayo —Papa de la crítica latinoamericana en más de medio siglo— y a sus seguidores, como los Amunátegui, al juzgar la obra de Andrés Bello, concretamente su significativa *Filosofía del entendimiento* (aparecida póstumamente en 1881) fue única y exclusivamente comprobar que Bello no había abjurado de ningún dogma católico. Dogmáticamente, la calificaron de ecléctica. Este juicio, más propio de un confesionario que de una reflexión, y la beatería con que se juzgó, para tranquilidad de los clientes del dogmatismo, la traducción de “La oración por todos” de Hugo por Bello, contribuyeron a minimizar la importancia de Andrés Bello en su cuidadoso intento de modernizar —sin las polémicas con que lo había intentado el prodigioso Sarmiento— a la América hispánica. Esta miopía o dogmatismo —es una tautología— condujo a pasar por alto, durante mucho tiempo, el famoso “Discurso de inauguración de la Universidad de Santiago de Chile”. Con esa clara densidad que ha caracterizado la mejor prosa de lengua española, la de Sarmiento, la de González Prada, la de

Henríquez Ureña, la de Alfonso Reyes, la de Mariano Picón Salas, la de Jorge Luis Borges, Bello definió en ese memorable “Discurso” las tareas fundamentales de la universidad en la América hispánica, que se pueden resumir en una asimilación crítica del saber europeo, pondrá de presente que hemos merecido y correspondido a la Independencia. En su tiempo, fue una certidumbre, hoy es un desafío múltiple a los descendientes de todos los colores políticos del dogmatismo y de la violencia de “le sacré”, en sus diversas formas.

Si el “patriotismo” ha de ser más que un folklore sacro y un abuso de los beneficiarios del poder que se identifican con la patria, entonces será preciso esperar que estos demagogos sean empujados por el desarrollo internacional a comprender que el concepto y la realidad de la patria han dejado de ser fascistoides, es decir, nacionalistas y dogmáticos y sacrales, que patria es primariamente paz, libertad, dignidad humana, solidaridad social, y la tradición que las funda e impulsa. *Alma mater* se llama a la universidad: ella puede ser la madre de la paz, de la democracia, de la justicia. Pero universidad y dogma se excluyen. ¿Qué fuerza llevará a la sociedad colombiana a comprender estos elementos esenciales de la vida social moderna? ¿Quizá la curiosamente llamada universidad pública? (Universidad privada es una *contradictio in adjecto*¹⁷). *Usque tandem?*¹⁸

¹⁷ Contradicción en los términos. [N. de E.]

¹⁸ “¿Cuánto tiempo más?” La pregunta es de Cicerón. [N. de E.]

Diez tesis sobre el tema: universidad privada y subdesarrollo*

I

La discusión de la pregunta de en qué medida se relacionan el subdesarrollo económico, sus consecuencias sociales y su expresión política con la universidad y, en especial, con la peculiar formación de una universidad privada en Latinoamérica, encuentra sus límites en que:

- 1) En el aparato conceptual de la sociología y de las ciencias económicas, que se ocupan con los problemas de los así llamados “países en desarrollo”, las determinaciones del concepto del subdesarrollo y sus contextos muy estratificados que pudieran sin más pretender una significación unívoca sin contradicciones, y esto significa, una pretensión de cientificidad, apenas han sido elaboradas, y que
- 2) el material empírico que se encuentra disponible sobre las universidades privadas en Latinoamérica no es suficiente para bosquejar su devenir histórico, su estructura y su posición social.

Edgar Salin anota que la palabra subdesarrollado expresa evidentemente “o bien que un país está menos desarrollado que otro, o que él se ha rezagado detrás de sus propias posibilidades, o que se encuentra por detrás de una norma, por detrás del desarrollo normal, en lo cual se presupone de todos modos que todo país se encuentra en la situación de alcanzar esta norma¹⁹. La anotación muestra cuán diferentes y contradictorios son los criterios con cuya ayuda se caracteriza un país como subdesarrollado. Si la norma del desarrollo es una posibilidad alcanzable para todo así

* Tomado de Rafael Gutiérrez Girardot. *Hispanoamérica: Imágenes y perspectivas*. Bogotá, Editorial Temis, 1989, 252-264. Publicado, por primera vez, en Hanns-Albert Steger (comp.), *Grundzüge des lateinamerikanischen Hochschulwesens. Eine Einführung in seine Probleme*, Nomos Verlagsgesellschaft, Baden Baden, República Federal de Alemania, 1965, 237-251. Traducción directa del alemán de Rubén Jaramillo Vélez y Jairo I. Escobar. [N. de E.]

¹⁹ Edgar Salin. *Lynkeos*, Tübingen, 1963, 325.

llamado “país en vía de desarrollo” surge entonces la pregunta de si la realización del objetivo depende de las propias posibilidades –en lo cual la norma y la realidad podrían contradecirse la una a la otra– o si las posibilidades han de ser primero producidas para que el país esté en condiciones de superar la circunstancia del subdesarrollo.

Sea cual sea la respuesta, el fenómeno del subdesarrollo sigue siendo una cuestión que no puede ser respondida con los criterios vigentes hasta hoy. Si se presupone la norma del desarrollo –hablando históricamente, si se toma a Europa y a su derivación americana como norma– se debe hacer la limitación, de que tanto en la Europa continental como también en las regiones civilizadas a la manera europea de América del Norte y del Sur existen zonas que podrían valer como subdesarrolladas y que en efecto lo son: como las más conocidas de, por ejemplo, la Italia del sur, la España del sur, partes de la España mediterránea, etc. (el “espacio del Mediterráneo”), y Latinoamérica en su totalidad.

El plantear una norma del desarrollo no significa solamente la fijación de un criterio para el análisis de los fenómenos sociales, económicos y políticos del presente; significa también y en gran medida el plantear un ideal de vida que se encuentra vinculado a determinadas representaciones de la política económica, de la forma política de gobierno y de la concepción sobre la posición del hombre, lo que llevaría a la sanción por una ideología. Entendido de esa manera, la norma no es solo el desplegarse de lo económico y de lo político sino que es también, simultáneamente, la reproducción de una imagen de la historia, filosófica y antropológica: a saber, de la imagen de la historia de la humanidad europea en el siglo XX.

Si se relacionan la norma europea y la realidad latinoamericana se provoca con ello una tensión, a partir de la cual solo se puede hablar de subdesarrollo. Solo que la relación de la norma hacia la realidad no es de ningún modo exterior, pues la tensión subsiste sobre todo como antagonismo inmanente: los resultados empíricos de la investigación sociológica, particularmente de la norteamericana, resumen esta tensión como antagonismo entre la pretensión que corresponde a la norma y la posibilidad

real que surge de la realidad para un cumplimiento de la pretensión, y esto es, de la expectativa.

De la manera más evidente se manifiesta el antagonismo en los modelos elaborados sobre bases histórico-sociológicas de la hacienda y la empresa²⁰. Si se traducen los modelos a conceptos se debe entender el antagonismo hacienda/empresa como antagonismo entre lo personal y lo racional, entre la representación (pasada) de la relación social como una relación de persona a persona y la representación moderna de esta relación como la circunstancia condicionada por la técnica de la anonimidad racional.

Este antagonismo se expresa en un dualismo estratificado:

- a) En un dualismo territorial, esto es, en la coexistencia de territorios menos desarrollados, con territorios que ya se han desarrollado mucho más en dirección a la norma (campo precapitalista y ciudad más moderna);
- b) En un dualismo social, esto es, en la coexistencia de dos tipos diferentes de sociedad (comunidad patriarcal, como en la hacienda, y sociedad racional); y
- c) En un dualismo económico, esto es, en la coexistencia de un sistema económico precapitalista con uno capitalista (monocultivo de la economía agraria y empresa industrial moderna)²¹.

Se entiende de suyo que estas formas de dualismo se entremezclan y condicionan mutuamente en muchas formas, de manera que para un territorio civilizado a la europea como Latinoamérica –y en principio también para otras regiones subdesarrolladas del mundo– el subdesarrollo encuentra su expresión más notoria en un marcado pluralismo. El antagonismo existente, que como antagonismo-tensión efectúa su propio movimiento, se presenta como transición de algo que se encuentra en proceso de disolución a algo en devenir que busca configurarse. Característico de

²⁰José Medina Echevarría. *El desarrollo económico de América Latina. Aspectos sociológicos*. Santiago de Chile, 1962. Véase también la contribución en este volumen: "Observación sobre la universidad y los intelectuales", 30 y ss. Ver también el volumen de recopilación *Soziologie der Entwicklungsländer*, editado por Peter Heintz, Köln-Berlin, 1962.

²¹Véase, E. Gannage, *Économie du développement*, Paris, 1962. La exposición detallada de este problema, que aquí solo se indica, se encuentra allí en las páginas 60-91.

esta transición es la carencia de vínculos, que se puede probar en el ámbito moral en las curvas ascendentes de las estadísticas sobre hechos criminales en Latinoamérica (en lo cual la criminalidad alcanza desde el bandolerismo que se oculta detrás de las guerrillas hasta las bandas de ladrones de las grandes ciudades), y en el ámbito político se manifiesta en el desmoronamiento de las así llamadas agrupaciones partidistas tradicionales. Esta carencia de vínculos, que ya observaba Ortega y Gasset en las vísperas de la guerra civil española, es decir, justamente por el tiempo en que la norma europea fue contrapuesta por la República española a la situación tradicional heredada, lo caracterizamos como “particularismo”.

Pero el particularismo no es solo producto y expresión del subdesarrollo. A su esencia le pertenece el que para afirmarse debe ser fundado ideológicamente. Los ideólogos del particularismo pretenden que él sea entendido como elemento esencial “de la raza hispánica”, esto es, como sustancia invariable de una figura histórica, como lo inmodificable de un devenir y de algo devenido. Se conoce esta interpretación en la literatura: es “el individualismo innato” a partir del cual se explica habitualmente un “personalismo” político falsamente entendido y, como su consecuencia, un fenómeno como el del caudillismo.

Solo que el personalismo en la política latinoamericana, esto es, la concepción de que el Estado es un asunto personal y no político, representa una variedad devenida y condicionada históricamente de las relaciones sociales. Una forma de la interpretación ideológica del particularismo como un individualismo innato se encuentra en la contraposición no mediada de individuo y sociedad y de una sociedad individualista y sin vínculos y el Estado. Si se comprende el Estado como algo personal y con ello como un asunto privado-personal, se representan las relaciones entre individuo y sociedad, sociedad y Estado, como relaciones de diferentes grupos privados de intereses: de un lado se encuentran aquellos que ya administran ahora el Estado en forma legal –o, con base en leyes de excepción, en forma ilegal o dictatorial– y del otro lado se encuentran aquellos que apenas intentan administrarlo. La contraposición entre Estado y sociedad se convierte en una relación de amigo-enemigo en el ámbito local, lo que

conduce a una guerra civil fría. Mientras el Estado no satisfaga el interés privado él es, como el grupo que lo administra, enemigo.

Desde este trasfondo debe ser observado y analizado el establecimiento de universidades privadas en Latinoamérica.

II

La historia de las universidades privadas en Latinoamérica comienza en el siglo XIX. En la época colonial las universidades eran escuelas superiores de teología que paulatinamente fueron transformadas en universidades según el modelo medieval. En las universidades de Santo Domingo, México, Lima y Bogotá, las cuatro universidades más antiguas del continente americano (incluida América del Norte) se establecieron tarde o temprano las cuatro facultades tradicionales. Después de las guerras de independencia y de la nueva regulación de las relaciones entre el Estado y la Iglesia, las universidades fueron o bien cerradas o bien reorganizadas, o simplemente se fundaron nuevos establecimientos educativos. Hacia finales del siglo XIX la Ilustración tardía anticlerical de Latinoamérica condujo a la clausura de los seminarios de culto y a la incautación de todos los bienes de la Iglesia, entre ellos también los edificios de los seminarios, de las fundaciones para el culto, que fueron estatizados. Con la ulterior devolución de estos bienes a la Iglesia y a la orden de los jesuitas o de los dominicos se abrió la posibilidad de volver a establecer los seminarios de culto como universidades, con lo cual la Iglesia pretendió o reivindicó el derecho, en medio de la época republicana, de restaurar la universidad de la época colonial, aunque esta había sido oficialmente confiscada y aunque del antiguo establecimiento eclesiástico había surgido desde hacía largo tiempo la nueva universidad estatal.

La primera universidad privada de Latinoamérica fue una universidad confesional. Escuelas superiores privadas de Derecho con una constitución universitaria y con autorización oficial para otorgar el grado de Doctor existían al comienzo del siglo XX en algunos países, como por ejemplo en Colombia y algo más tarde en México. En todo

respecto resultaron decisivos para la vida universitaria de Latinoamérica dos acontecimientos: la Revolución mexicana de 1910, y el movimiento universitario de Córdoba (Argentina) de 1918²². Sobre la base de los movimientos políticos de aquel tiempo surgieron las así llamadas universidades populares, como por ejemplo, en México y Perú, las cuales, empero, no tuvieron larga vida. La Revolución mexicana y el movimiento universitario de Córdoba acentuaron el carácter laico de la universidad; ellos introdujeron en la práctica universitaria la libertad de enseñanza e investigación y la aplicación de nuevos métodos de enseñanza –exigieron la autonomía de la universidad que se impuso en algunos países como México por completo, y en otros, como Colombia, a medias– y le dieron a la universidad el mandato de modernizar su país, de alfabetizar el pueblo, en breves palabras (como dice la fórmula) de llevar la cultura a todas las capas del pueblo, democratizarla.

En otras partes, como aconteció en México y Argentina, la libertad de la enseñanza fue efectivamente garantizada y el estamento profesoral fue establecido de tal manera que, si bien con algunas limitaciones, las nuevas universidades dispusieron de la posibilidad no solo de enseñar libremente sino también de investigar con libertad y de introducir la profesión del “profesor de tiempo completo” e imponerla contra todas las resistencias. No existe hasta ahora ninguna monografía concienzuda que aproveche realmente el material sobre los efectos del movimiento de reforma universitaria de Córdoba sobre toda Latinoamérica, que nos pudiera permitir responder con claridad a la pregunta de si la tendencia hacia la laicización, social revolucionaria (hoy se entiende ella como social reformista) de este movimiento condujo a una peculiar forma de lucha cultural.

Sobre el enfrentamiento que la Iglesia y el conservatismo de las elites económicas latinoamericanas dirigieron contra la Ilustración y el impulso secularizador de la intelectualidad latinoamericana nos puede informar la literatura polémica de la época;

²²Véase para ello la contribución de Ernesto Garzón Valdés en ese volumen: “La reforma universitaria de Córdoba, 1918”.

y ella muestra que la reforma universitaria en efecto provocó a la Iglesia a una lucha que equivalía a una lucha cultural.

En tales enfrentamientos se forjaron los argumentos que justificaban la fundación de universidades privadas a partir del derecho para el ejercicio de los derechos ciudadanos. De esta manera, el artículo constitucional sobre la libertad de la enseñanza fue interpretado como aquel principio constitucional que garantizaba la libertad de enseñar. De acuerdo con esta interpretación, el portador de esta libertad es un concepto abstracto de paternidad, a la cual se le debe reconocer este derecho de la libertad para enseñar como un derecho natural. La fundación de establecimientos privados de enseñanza se convierte así en un derecho natural del individuo que, en la medida en que es un derecho natural, se encuentra por encima del derecho positivo, de la política del derecho y sobre la tarea de educación y formación profesional de la ciudad y del Estado.

Si la libertad de enseñanza como libertad para enseñar es un derecho natural que como tal le es reconocido no solamente al clero sino a cada cual, entonces esta interpretación se convierte en la base para la fundación de universidades que ahora podrían ser ya no solo de naturaleza confesional –como era la intención original– sino también política, condicionada por la pertenencia a una clase y según una visión de mundo. Las universidades privadas –tanto clericales como anticlericales, aristocráticas como plebeyas y de cualquier modo como puedan ser denominadas– se oponen al bien entendido derecho a la libertad de enseñanza, pues representan una acumulación de intereses privados que –más allá de las diferencias ideológicas– coinciden en que su existencia no solo no puede ser cuestionada sino que debe ser garantizada, estimulada y apoyada por el Estado. No es raro el caso de que el Estado se encuentre impedido para la construcción de la universidad estatal y la adaptación de la misma a las nuevas tareas y necesidades del país por la subvención de las universidades privadas. Ciertamente que la universidad estatal de muchos países de Latinoamérica no está en condiciones de cumplir ni siquiera aproximadamente las

tareas educativas que le son encomendadas. En el así llamado *Informe Atcon*²³ se pueden encontrar pormenorizadas las deficiencias organizativas de la universidad latinoamericana –pero no solo de la universidad estatal. No es este el lugar para discutir los errores fundamentales que contiene este informe y sus inadecuadas propuestas de solución, pero se tendrá que conceder que la descripción de las deficiencias organizativas concuerda con la crítica que se acostumbra a hacer desde el movimiento de reforma de Córdoba y de la Revolución mexicana a la universidad. Las deficiencias son estrictamente de naturaleza objetiva de manera que a partir de ellas apenas si se pueden deducir nuevos argumentos a favor de una justificación para la erección de universidades privadas; a ello pertenece también la afirmación de que el establecimiento de universidades privadas estaría justificado porque la universidad estatal presumiblemente ha fracasado en razón de sus deficiencias organizativas. Pues estas deficiencias son deficiencias fundamentales de todas las universidades latinoamericanas, ellas son aun en mayor medida deficiencias de las universidades privadas o causadas por ellas.

Tampoco se negará que en muchas universidades estatales de Latinoamérica la instrucción se ve considerablemente perturbada por la politización del estudiantado, mientras que esta instrucción transcurre tranquilamente en las universidades privadas. Pero de lo que fundamentalmente se trata, esto es, de la pregunta por la tarea científica y formadora de la universidad, no se responde de ese modo sino que más bien se la oculta y desplaza. Es comprensible de suyo que los argumentos con los cuales se defiende la organización de universidades privadas provienen no de la cosa misma sino de la ideología del particularismo. La libertad de enseñanza e investigación no es de ningún modo ninguna libertad subjetiva sino que es un elemento esencial, objetivo, del pensamiento y la inteligencia, ella es pues una libertad que solo y en primer lugar se posibilita por el enseñar e investigar y que está fundamentada en la estructura de la búsqueda científica de la verdad. Que el cambio

²³Rudolph Atcon. *The Latin American University*, en: "Die Deutsche Universitätszeitung", N° 2/1962, 7-49. Véase también el número extraordinario de *Eco* dedicado a este asunto, VII, 1-3 (1963), en el cual Jaime Jaramillo Uribe discute críticamente las propuestas de Atcon.

en la significación de esta “libertad de la enseñanza” en una “libertad para enseñar” niega de nuevo la intención original de tal interpretación, en cuanto los portadores de esta libertad están vinculados a visiones de mundo o confesiones, se pasa por alto con habilidad ideológica.

La libertad de la enseñanza como libertad para enseñar desemboca en la arbitrariedad de los antagonismos de opinión que se hacen pasar como ciencia y verdad pero cuyo único efecto consiste en que destruyen en la lucha ideológica, confesional o de visiones de mundo, las condiciones requeridas para la posibilidad de la investigación y con ello de la formación práctica.

La interpretación del derecho natural de los padres como un derecho que cualquiera puede ejercer, conducirá, pensado consecuentemente, como no es raro el caso, en realidad a que los padres reciban el derecho de determinar qué y cómo deba enseñarse, incluso en universidades estatales. Un ejemplo clásico y grotesco de esta interpretación son los cambios permanentes de los programas de enseñanza de la educación pública en muchos países de Latinoamérica, en donde la reforma de los programas de enseñanza debe regirse por lo que la opinión pública considera importante: si por ejemplo la economía y el inglés se consideran importantes –lo que hoy es comprensible de suyo–, los programas se cambian de tal manera que en la universidad y en los liceos se le da preferencia a la economía y a la lengua inglesa a costa de otras materias que, entonces, por razones de tiempo, tienen que ser excluidas de los programas de enseñanza. Esta interpretación del derecho natural de los padres es, no en última instancia, una de las razones para la “fundación” caótica de nuevas facultades y la creación de nuevos grados; así se crean por ejemplo facultades de dibujo, facultades de bacteriología, de relaciones públicas, de idiomas, etc.

III

Si la universidad privada impide al Estado organizar la investigación, la enseñanza objetiva contemporánea introduce en la sociedad una separación de clases cuyas consecuencias se hacen evidentes más tarde. En razón de la financiación –pero no solo por ello–, la universidad privada eleva las matrículas y los gastos a un nivel que solo una determinada capa socioeconómica elevada puede pagar. Si por ejemplo las matrículas en la universidad estatal se cobran de acuerdo con el nivel del ingreso de los padres o del estudiante, la universidad privada recauda una suma por matrícula que se encuentra en una relación de 100 a 3.000 a los costos de matrícula que cobra la universidad estatal en relación con un ingreso promedio. La universidad privada es una universidad para las elites monetarias y cuando favorece a estudiantes talentosos de capas menos favorecidas por medio de matrícula gratuita o becas (en la forma de posibilidades de trabajo en el aparato administrativo de la universidad) subsiste sin embargo el hecho de que esta concesión caritativa de ningún modo se adecua a superar el abismo entre la universidad privada y la estatal.

La universidad privada pretende ser subvencionada por el Estado como casi todo establecimiento y todo grupo que invoca el valor de la iniciativa privada y el derecho de los individuos para asumir tareas que por razones técnicas le corresponden al Estado. La universidad privada ve en la subvención estatal un deber del Estado que de esa manera supuestamente garantiza el ejercicio de los derechos humanos. La pretensión a la subvención está fundamentada de diferentes formas en los diferentes países según el derecho constitucional, pero en todas partes tiene su origen en que el Estado ejerce un cierto control sobre la organización técnica de la universidad que debe corresponder a determinadas exigencias mínimas. Fuera de la ayuda de las subvenciones estatales la universidad privada se financia con los ingresos de matrícula; solo raramente se le hacen donativos. Esto dice que la universidad privada depende del número de sus estudiantes. La configuración de la enseñanza, la organización de las facultades se disponen de acuerdo con las necesidades del estudiantado posible. Puesto que la universidad privada en realidad no puede poseer ninguna autonomía académica garantizada financieramente, es ella un

establecimiento sometido a las sencillas leyes de oferta y demanda. Eso quiere decir que la universidad privada depende de lo que ofrece, dicho más concretamente: de aquello que ofrecen a la opinión pública, al mercado de la representación social, a la moda de la semicultura.

Al exigirse rigor científico se tiene posiblemente como consecuencia que se pierda un estudiante, esto es, una contribución anual. La universidad privada se ve obligada a mantener un nivel mediano que satisfaga tanto las leyes de oferta y demanda como la exigencia académica con la calidad. Pero de otra parte debe hacer ofertas atractivas: títulos, grados, disciplinas, escuelas, departamentos, "ciencia", métodos, etc. Esto significa que la universidad privada está obligada ciertamente a mantener el nivel mediano pero sin embargo, de mostrar progresos en la ciencia que solo pueden ser alcanzados a un nivel más alto y más riguroso. Si se abstraer el que la universidad privada no está en condiciones por razones financieras, y no puede estarlo, de contratar a profesores que viven solo para la investigación y la enseñanza, que no pueden establecer y erigir bibliotecas y laboratorios que aproximadamente correspondan a las exigencias del presente, se debe extraer la consecuencia de que la universidad privada más bien debe ser equiparada a una escuela profesional con pretensiones académicas.

No se debe negar que el desarrollo social y económico de Latinoamérica no es posible sin especialistas que estén a la altura de las nuevas tareas y que las universidades estatales de ningún modo están en la situación de cumplir con esta necesidad. Pero esto no significa naturalmente que una deficiencia pueda ser reemplazada por otra aun más grande y peligrosa. La formación de especialistas para las capas medias de la administración y de la industria no puede ser ninguna tarea de la universidad mientras ella deba llenar la tarea inalienable de realizar investigación con base en cuyos resultados y en cuyo progreso puede erigirse en primer lugar una formación apropiada, sólida y que tenga aplicación práctica. El aumento del número de los títulos y de las facultades no significa de ningún modo que la universidad privada que los otorga y erige ya por ello corresponda también a las necesidades del país y pueda

satisfacerlas. Por lo contrario, la atomización de la ciencia y del saber en una infinita pluralidad de especializaciones, el convertir una especialidad en una ciencia que no lo es, no solo conduce al caos, sino que ella le quita piso a toda investigación seria y hace de esa manera imposible una formación efectiva.

La universidad privada es pues no solo un elemento de la atomización social, ella prospera con base en la atomización del saber y en esa medida es un elemento esencial del particularismo. En la medida en que refrena la investigación y los progresos del saber, refrena la función del intelecto como una fuerza unificadora y concientizadora de la sociedad que, sin embargo, necesita de la crítica y de la orientación que de su parte solo puede originarse de la investigación y de la enseñanza libre y, en efecto, también de ello se originan.

Finalmente señalemos que la universidad latinoamericana no puede elevarse en lo mínimo sobre el nivel de la improvisación y del diletantismo sin un estamento profesoral digno en todo respeto, y tenido también por digno por la sociedad. Sobra acentuar aquí que la formación de profesores sin investigación organizada ni siquiera se puede pensar. Mientras la universidad se encuentre en el nivel de una escuela superior, mientras el profesor solo enseñe en la universidad al lado de otras cosas y ejerza otra profesión o mientras el profesor que ha firmado un contrato de tiempo completo ha de dictar tantas horas a la semana para llenarlo y no le quede ningún tiempo para la investigación, no puede hablarse de universidad en la rigurosa comprensión de la palabra.

Si ya predomina en la universidad estatal la falta de profesores, si en ellas las fuerzas renovadoras no son formadas de acuerdo a ningún plan sino de acuerdo a puntos de vista casuales (en lo cual debe anotarse que la universidad privada no posee ni espacio ni medios para la formación de nuevos profesores) tendremos que preguntar, ¿de qué manera, pues, puede contratar la universidad privada tales profesores que no son más que funcionarios o académicos de las profesiones liberales y que solo al lado de ellas y por causa del honor enseñan? ¿Cómo puede competir en estas condiciones un “profesor de carrera” que justamente exige financiera y objetivamente más que un

“profesor casual”: ¿Cómo puede mostrarle a la sociedad lo que significa ser un profesor? ¿Cómo puede imponerse en la sociedad el modelo del profesor de carrera? También en este respecto la universidad privada es un elemento del particularismo pues ella refrena un auténtico estamento profesoral sin el cual ninguna universidad puede subsistir a largo plazo, como tampoco ninguna universidad privada.

IV

Los países en desarrollo de la América Latina se encuentran ante la tarea de superar su permanente escisión, superar el particularismo a través de nuevos vínculos por medio de los cuales estos países estén en capacidad de comprender y asimilar la modernidad, sin perder su tradicional y valiosa substancia humana. Ellos han sido colocados ante la tarea de la reconciliación y la mediación, y ello significa algo más que el “desarrollo” en el sentido de la industrialización, aumento de la producción, elevación del nivel de vida etc. –tareas que representan solo aspectos parciales de una tal reconciliación y mediación de los antagonismos–.

Gilberto Freyre ha llamado la atención sobre el hecho de que Latinoamérica está en capacidad de desplegar formas de vida que podrían ayudarle a la humanidad europea a conservar sus tradiciones en una época en que ellas amenazan con desmoronarse. También Alfonso Reyes expresó el convencimiento de que a la América Latina le corresponde la tarea de mantener viva la tradición europea, de renovarla y enriquecerla. Este mandato, sin embargo, no es algo así como una utopía irreal, pero llevarlo a cabo exige tomar conciencia de la grandeza de tal mandato y esto significa que no se puede emprender su realización en forma espontánea y casual. Dicho con otras palabras: sin que queramos tomar aquí una decisión sobre la forma de economía –la libre o la dirigida– es, en general, la más apropiada, se puede afirmar que en Latinoamérica una planeación cuidadosa en todos los campos de la vida económica y social representa una ineludible exigencia. Si prescindimos de considerar que una tal planificación no puede y debe ser solo de naturaleza económica, y limitándose en

primer lugar al aspecto económico, habrá que conceder que ya a partir de esto se le plantean tareas a la universidad sin cuyo cumplimiento no es factible ningún desarrollo económico. Las tareas resultan del principio fundamental de la economía de la enseñanza: “Que el aumento en la productividad está condicionado por un aumento previo en los esfuerzos en la educación”²⁴.

Si se interpreta la frase de tal manera que ella dice: sin educación no hay ninguna productividad, se entenderá que el meollo del futuro desarrollo de Latinoamérica radica en la organización y en la construcción estricta y adecuada de la universidad. No es este el sitio para discutir la cuestión de en qué medida el aumento de la productividad, la industrialización y la elevación del nivel de vida en Latinoamérica, dependen de condicionamientos sociales y políticos. Para la relación educación-productividad, que en la forma más inmediata puede pretender tener un interés general, basta, si uno se limita al aspecto económico y desde esta perspectiva se caracteriza el fenómeno de la universidad privada, si bien solo en forma de un bosquejo. Que una formación que ha de preceder al aumento de la productividad requiere de una planificación central es una presunción comprensible de suyo a partir de la esencia de la técnica moderna y el moderno mundo del trabajo. Que la planificación de la educación y de la formación profesional corresponde al Estado es por otra parte una presunción comprensible que se deriva de las posibilidades reales de aquella planificación. Se presume pues, que solo el Estado está en condiciones de satisfacer las exigencias de la planificación para la educación y la formación profesional y que con ello él crea mediatamente las condiciones que apenas posibilitan una superación del subdesarrollo. De esta manera se plantea en primer lugar la cuestión de si la universidad privada llena aquellos requerimientos que debe llenar una universidad para determinar la educación de un país en todos los niveles (escuela primaria, bachillerato, escuela profesional). La universidad es hoy menos que nunca un simple establecimiento de enseñanza y educación. Ella no se limita a impartir enseñanza y a otorgar grados correspondientes

²⁴Friedrich Edding, *Ökonomie des Bildungswesen*, Friburgo, 1963, 128.

a los exámenes escolares. Tan problemático como sea el concepto europeo de la formación, sigue siendo sin lugar a dudas claro que la universidad ha de ser comprendida como un establecimiento formativo en una comprensión más vasta. Puede ser que el concepto tradicional de formación haya sido superado en Europa –un asunto no decidido–, él es en todo caso un concepto válido para los países en desarrollo de Latinoamérica en la medida en que la formación no solo está condicionada por el saber, sino también ha de ser comprendida en un sentido ético. El mandato formativo de la universidad latinoamericana consistiría entonces en que en ella se hiciesen conscientes vínculos éticos que son apropiados para superar la falta de vínculos sociales. Esto vale tanto o más en cuanto Latinoamérica se encuentra en una etapa de transición en la cual el mundo de los padres todavía no ha sido reemplazado por un mundo del trabajo, en la cual, pues, la humanidad latinoamericana todavía no ha sido colocada frente a las pretensiones de la técnica.

Como establecimiento formativo la universidad debe conducir a pensar por sí mismo: pensar por sí mismo, lo que significa responsabilidad ética y es la condición de la búsqueda de la verdad. Prácticamente esto significa: pensamiento autónomo como sinónimo de la libertad de enseñanza e investigación en el bien comprendido sentido, y libertad para investigar como posibilidad real de la investigación. Pero la libertad de la enseñanza y la real posibilidad para investigar son limitadas o destruidas allí donde la universidad se ve comprometida con una visión de mundo y donde la enseñanza es degradada a un nivel en el cual debe faltar esencialmente toda premisa objetiva de trabajo científico.

Es claro que una universidad que ve su tarea científica en formar funcionarios para la administración nunca podrá investigar científicamente la problemática de las ciencias de la administración y su papel en el Estado, de tal manera que ella no forma funcionarios sino asalariados. El ejemplo no es casual. Ninguna universidad privada de Latinoamérica ha presentado hasta ahora en algún campo de la ciencia, investigaciones que ni siquiera en el más remoto sentido hubieran sido reconocidas por el mundo como producción científica. Ninguna universidad privada de

Latinoamérica ha presentado en algún campo de la ciencia investigaciones que fuesen útiles en algún sentido para el país en el cual trabaja la universidad. Eso no quiere decir que los trabajos editados por las universidades privadas de Latinoamérica no tuvieran méritos. Solo que, así sean meritorios, ninguno de ellos corresponde al nivel del estándar científico internacional. La universidad privada no es en el sentido mencionado aquí ningún establecimiento formativo. Ella no lo puede ser, porque no es ningún establecimiento investigativo y no puede serlo. La investigación en una universidad privada significaría que ella contrate profesores que puedan vivir de la investigación y la docencia, que ella erija bibliotecas y laboratorios que pueden satisfacer toda investigación, y esto significa por otra parte que ella tendría que elevar los costos de matrícula aun en forma muy considerable por encima de la actualmente norma vigente, que ella no debería hacer depender sus decisiones de la aprobación por parte de la “opinión pública”, que ella, para decirlo en breves palabras, debería poner a prueba su propia existencia.

La universidad privada latinoamericana no es ningún establecimiento formativo porque ella no es ni puede ser ningún establecimiento para el cultivo de la ciencia. Ella no lo es por razones económicas, pero tampoco lo es, porque el principio de su organización no es la ciencia sino es y tiene que ser la destreza. Ella no cultiva la ciencia porque no está interesada por razones ideológicas en la búsqueda libre de la verdad y porque no tiende a intercambiar el saber de las facultades sino a disgregarlo, a aislarlo y degradarlo al nivel de la destreza para mantenerlo allí.

En la medida en que la universidad privada no es ningún establecimiento formativo no está ella tampoco en condiciones de formar verdaderos especialistas para la exigencia de la economía y del país en general. Es un axioma de la universidad moderna que formación no es posible sin investigación.

Es un axioma de la investigación moderna, que los medios que necesita solo pueden ser puestos a disposición por el Estado. Esto vale también para Latinoamérica: las tareas investigativas de los países latinoamericanos se encuentran en una relación proporcional a los medios públicos de cada país particular, en el presupuesto de que

no se pierdan medios en exceso por los gastos militares o los gastos en el ámbito de la iniciativa privada, entre ellos en primer lugar de la educación privada.

V

En las siguientes diez tesis deben resumirse las consideraciones que hemos hecho hasta aquí:

- 1º. El subdesarrollo no es solo un fenómeno económico; él ha de ser descrito sobre todo como la destrucción de la sustancia vinculante de una sociedad, lo que se muestra en el ámbito económico, político y social y que debe ser caracterizado como particularismo.
- 2º. La universidad privada es de un lado un producto de este particularismo; pero ella es de otro lado un elemento productor de ese particularismo.
- 3º. La universidad privada efectúa y fortalece en el ámbito social la separación de las capas sociales que han de ejercer el dominio en el país de manera clasista (en clases).
- 4º. La universidad privada es un establecimiento que está sometido, como toda empresa económica privada, a la ley de la oferta y la demanda; en ella, por lo tanto, también la transmisión del saber se somete a esta ley.
- 5º. La universidad privada debe renunciar a la libertad de la enseñanza y de la investigación; ella coloca el nivel de la ciencia en una dimensión estática, mediana, y esto significa, en la dimensión de la destreza.

- 6º. La universidad privada no es ningún establecimiento formativo; ella se equipara a una escuela profesional con pretensión académica; la estructura de la universidad privada no le permite a ella llegar a ser un establecimiento formativo, esto es, un lugar para el cultivo de la investigación y del saber.
- 7º. En la medida en que la universidad privada no es ningún establecimiento formativo no está en capacidad tampoco de formar verdaderos especialistas, presupuesto que se entienda como formación algo más que destreza: formación sin una investigación que la estimule y la lleve adelante no se puede imaginar.
- 8º. Si se acepta el principio “mientras más técnica más formación”, se sigue de ello que la universidad privada que refrena en forma considerable el cumplimiento del mandato estatal de formación por medio del particularismo, la desintegración de la ciencia, la escisión social, también refrena el desarrollo económico y el aumento de la producción; la universidad privada es un obstáculo a toda planificación estatal de la educación pública, la cual es la premisa para posibilitar el desarrollo.
- 9º. Un estricto control del Estado sobre la universidad privada, si se realizara, no significaría de ningún modo que con ello se resolviera el problema de la universidad privada; los controles del Estado deberían ser de tal modo que la universidad privada pudiese disponer de medios, pero que tendría que invertirlos de acuerdo con puntos de vista que excluyeran el estímulo vigente hasta hoy de las grandes ganancias, de tal manera que los agentes de la universidad no vieran ninguna ocasión más de continuar agenciando el negocio de la educación.
- 10º. El hecho de que una universidad estatal trabaje ineficientemente no habla a favor de la universidad privada, pero contra la universidad privada habla el que – mientras ella subsista – ni la universidad estatal ni la universidad privada podrán llenar acertadamente la tarea de formación, de investigación y de enseñanza de la

universidad. Si la universidad estatal no hubiera de cumplir con su tarea también allí donde no existe ninguna universidad privada, sería esta una circunstancia que hablaría a favor de una planificación estatal enérgica de la educación pública y fortalecería el argumento “mientras más técnica, más formación”.

Estas diez tesis solo quisieran ser comprendidas como base para una discusión. Un esclarecimiento completo del problema no puede alcanzarse aquí y ahora, pues la universidad privada (como todo establecimiento privado) pretende para su defensa argumentos ideológicos que son indiscutibles puesto que casi siempre se trata de argumentos *ad hominem*. Si bien estas diez tesis han sido formuladas intencionalmente en forma extrema, apuntan sin embargo a problemas que no deberían carecer de significación para Latinoamérica y su futuro.

Los estudios universitarios en Alemania*

I

La actual organización de las universidades alemanas es el resultado de la renovación cultural que se inició con la Ilustración y que culminó con el idealismo y el humanismo alemanes del siglo XIX. Mientras la Edad Media entendía la universidad como *societas magistrorum et discipulorum*²⁵, fundada en el orden divino y organizada según varios grados del saber y de la ciencia (*trívium, quadrivium, etc.*), es la universidad para ilustrados de comienzos del siglo XVIII la institución en la que reina la libertad y el poder de la razón y de la tolerancia, y para los idealistas del siglo XIX el lugar en el que están representadas las ciencias humanas en una unidad. No es, pues, *societas magistrorum et discipulorum*, sino fundamental y exclusivamente *universitas litterarum*²⁶. Esto quiere decir que la universidad moderna se desligó de la idea de una ciencia *ancilla theologiae* y que erigió en lugar de la idea de Dios la idea de la razón poderosa y libre, sin ataduras dogmáticas de ninguna clase y la única fuerza capaz de dar al hombre los medios para su propia formación.

De aquí ha surgido la idea de la libertad de la ciencia, que ha sido consagrada en las constituciones alemanas y que en la práctica puede entenderse en dos sentidos: 1) como libertad para enseñar y ejercer la ciencia, con las limitaciones que naturalmente están dadas a todo ejercicio público, y 2), como libertad de la ciencia, es decir, como libertad que le permite a la ciencia y que garantiza igualmente su libre desenvolvimiento, sin compromisos de carácter político o dogmático.

*Se trata del *Informe Cultural* redactado como agregado cultural de la Embajada de Colombia en Bonn el 13 de marzo de 1958. Tomado del Archivo General de la Nación. Ministerio de Relaciones Exteriores. Diplomática y Consulares. Caja 4. Carpeta 30. Folios 39-62. [N. de E.]

²⁵ Unión de maestros y alumnos. [N. de E.]

²⁶ Concepto tomado de Wilhelm von Humboldt sobre una universalidad en que la investigación y la enseñanza son una sola. [N. de E.]

Esta libertad de la ciencia, que sigue siendo hoy el principio fundamental de la universidad alemana, es la que, en la vida práctica, presenta dificultades al estudiante procedente de países en los que la libertad de la ciencia y los principios que rigen una universidad están aún demasiado ligados a la Edad Media. Y esto porque la libertad de la ciencia entendida como libertad de enseñar, aprender y ejercer la ciencia, llega al extremo de consagrar como forma de esa libertad el derecho del estudiante para configurar sus planes de estudio de acuerdo con las capacidades y de acuerdo con las necesidades que él cree necesarias para lograr sus fines formativos. Del mismo modo el profesor tiene libertad de hacer sus programas de enseñanza como él cree conveniente, sin la obligación de atenerse a pñsumes concretísimos o a programas, sino simplemente con el deber de moverse dentro del amplio campo de la rama o asignatura del saber que él representa. En pocas palabras, el profesor tiene derecho de hacer o bien un curso de carácter general, como los que son usuales en las universidades de lengua española, (por ejemplo, Introducción a la ciencia del derecho, etc.) o un curso monográfico (por ejemplo, sobre Literatura alemana o francesa de una época limitada o sobre un autor).

Es evidente que semejante libertad tiene los límites que le impone la mínima y necesaria organización de los estudios, pues cada profesor ordinario (y los demás profesores: docentes privados, encargados de cátedra, catedráticos extraordinarios, lectores, asistentes, todos adjuntos al ordinario) representan una rama —en algunas facultades dos— de las que enseñan en la facultad, sobre la cual el profesor “lee” —según se dice en la terminología universitaria—, pero eso no significa que el alumno esté obligado a asistir gradualmente a diversas asignaturas. La universidad impone un mínimo de semestres y un mínimo de horas semanales que el alumno debe escuchar antes de poder presentarse como candidato al examen final del Estado o al doctorado. Semejante organización universitaria es, por su naturaleza, es decir, por el hecho de que haciendo uso de la libertad tanto del alumno como el profesor configuran sus

planes de enseñanza y de estudio de acuerdo con sus necesidades; semejante organización, pues, es ya una especialización.

Efectivamente, en Alemania los estudios universitarios se consideran con carácter especializados, lo cual es posible gracias a la organización de la enseñanza secundaria en la cual se sientan las bases generales. El Bachillerato alemán está dividido en dos grandes tipos (sin contar otros tipos de colegios de segunda enseñanza que para el caso no tiene interés), y que son: el Gimnasio humanístico y el que podría llamarse Colegio de ciencias naturales. Los dos bachilleratos duran más o menos 9 años (también hay hoy variaciones en la duración de los estudios secundarios, pero en general el término de duración es el indicado, y además, en este informe sólo interesa atenerse a los dos tipos fundamentales de bachillerato). El Gimnasio humanístico pone especial cuidado en la enseñanza de las lenguas clásicas y de las lenguas modernas. El Colegio de ciencias naturales en cambio concentra su atención en la enseñanza de las ciencias positivas. (No se mencionan aquí los intentos de reforma y las reformas llevadas a cabo recientemente en algunos *Länder*²⁷ alemanes que se encaminan a la disminución de la enseñanza del latín en beneficio de otras lenguas modernas). La intensidad con que se estudia el bachillerato en Alemania pone en capacidad al alumno que entra en la universidad de iniciar su especialización. Si se tiene en cuenta que un alumno de un Gimnasio cuando entra a la universidad ha leído en su lengua original a los clásicos antiguos más importantes, y que su conocimiento de las lenguas modernas le permite asistir a seminarios en los que se lee en su lengua original a los clásicos de otras literaturas o de las literaturas modernas; y que el alumno que ha hecho su bachillerato en un Colegio de ciencias naturales puede entrar a estudiar medicina o ciencias naturales sin necesidad de hacer cursos previos sobre materias elementales conocidas en el bachillerato; si se tiene esto en cuenta no es difícil comprender que la universidad alemana esté organizada como un centro de especialización, y que ésta tenga el derecho de presuponer en el estudiante el

²⁷ Departamentos o Estados alemanes. [N. de. E.]

suficiente juicio y la suficiente preparación como para que éste se mueva en ella con libertad y responsabilidad.

Otra característica de los estudios universitarios en Alemania es el hecho de que éstos se basan en una absoluta confianza por parte del profesor en la responsabilidad del alumno. No sólo el número de alumnos hace imposible la “llamada a lista” y el control de asistencia. El profesor no obliga a estudiar ni hace exámenes finales de semestre o de año, pues en último término no se trata en la universidad de aprender de memoria una asignatura, sino de madurar intelectualmente, es decir, de aprender a investigar con criterio propio y juicio independiente. Para probar si el alumno ha llegado a madurar está el examen final, y en éste no importa la cantidad de materias que el alumno domine de memoria, sino la madurez que muestre en el manejo de la materia. Por eso los exámenes finales del Estado o de doctorado tienen por base un trabajo escrito que el alumno prepara en su casa con el tiempo y los libros necesarios. Dicho examen del Estado (al que nos referimos aquí principalmente) dura por lo general tres meses. Uno de los ejercicios que se exigen es el de la preparación de un “ensayo” o *Klausur* (en derecho) o “práctica” (en medicina) sobre un tema dado, que el alumno ha preparado en su casa de acuerdo con las indicaciones del profesor. Un ejemplo ilustra este sistema. El alumno se “anuncia” para examen de Estado en la secretaría de la facultad y ante el profesor ordinario. El profesor le da un tema para un trabajo. Una vez, aprobado, es decir, una vez que el profesor encuentra satisfactorio el trabajo, vienen las *Klausuren* y las pruebas orales. En las llamadas *Klausuren* tiene que escribirse un nuevo trabajo (en dos o tres horas por lo menos) sobre uno de los temas que ha dado el profesor. Los temas orales son casos prácticos (en derecho) o traducciones o conversaciones (en lenguas), etc. Pero dichos temas para las pruebas orales y escritas han sido anunciados por el profesor, de tal modo que el alumno no pueda aprenderlos de memoria de antemano, sino que éste se prepare para dictar, más o menos, una clase sobre ellos o para resolver un alegato ante un juzgado, etc. etc. Un tema de las pruebas escritas para lengua puede ser por ejemplo, la traducción al francés o al inglés de una lista de cinco poetas alemanes que el profesor menciona. Al

finalizar las pruebas recibe el alumno el resultado final, que no se da en notas, sino simplemente según la graduación de bueno, muy bueno y suficiente. El que desaprueba el examen tiene derecho a presentarse nuevamente, pero sólo una vez dentro de un plazo determinado. Es muy posible que en algunas pruebas reciba el alumno la calificación de “insuficiente”, y en tal caso puede volver a presentarlas dentro de un término fijo, que no es menor de medio año. Los alumnos que han presentado su examen de Estado tienen que hacer después sus años de *Referendariat*, los cuales pueden hacerse o bien en un bufete de un abogado o en juzgado (para los juristas) o en un colegio (para los otros que se dedican a la enseñanza) o como vicarios en alguna parroquia para los teólogos de las dos confesiones. Esta es la iniciación de la carrera que se llama *Studienrat* (literalmente, consejero de estudio y que equivale al profesor de bachillerato entre nosotros).

El doctorado en cambio no lo hacen quienes desean simplemente ejercer una profesión o dedicarse al magisterio secundario, sino que es más bien el comienzo de la carrera académica y en realidad sería éste lo que entre nosotros se llama “especialización”. Grados de Doctor sólo pueden dar las universidades oficiales (ni en Alemania ni en Europa en general hay universidades privadas. Las universidades llamadas confesionales se designan en Alemania con el nombre de *Hochschulen*, Escuelas Superiores, y no tiene categoría universitaria porque contradicen el principio constitucional de la libertad de la ciencia: están ligadas a un dogma. Hay una excepción: el estado de Baviera ha asimilado una de estas Facultades teológicas a Universidad. Hay otras especies de Escuelas superiores, como por ejemplo las escuelas técnicas y de música, las academias de bellas artes etc. Pero en estas Escuelas se dan fundamentalmente diplomas.) y por regla general solo se dan títulos de doctor en las Facultades tradicionales (con excepción, hoy, de las facultades de economía y ciencias políticas, que son en realidad una derivación de las facultades jurídicas), es decir: Facultades de teología (cat. y evang. Este título no es propiamente de Doctor (Dr.) sino que se diferencia de los demás doctorados en que se llama D., Facultad de derecho: Dr. Jur., Facultad de ciencias políticas y económicas: Dr.rer.pol et oec. (Dr.

Rerum politicarum et economicarum), Facultad de Medicina: Dr. med. (y dentistería: Dr.med.dent.), Facultad de ciencias naturales y matemáticas: *Dr.rer.nat et mat.*, Facultad de Filosofía: Dr. phil. En algunas universidades se han introducido otros doctorados, por ejemplo el de Dr. en medicina veterinaria (Dr.med.vet., y algunas escuelas técnicas han sido autorizadas para conceder doctorados (Dr.rer.tech. o Dr. Ingenieur). Pero en general los doctorados son solo títulos conferidos por las Facultades tradicionales. Nunca, por ejemplo, se introduciría en Alemania un doctorado en periodismo, no sólo porque no hay facultad, sino porque este estudio no es un estudio universitario, y porque además los periodistas en Alemania hacen sus estudios en las Facultades de Filosofía y de economía y ciencias políticas.

El doctorado es, pues, el comienzo de la carrera académica o el título que prepara para la actuación en la vida pública (como periodistas y escritores, y como un grado más para el logro del buen nombre). Para obtener un título de doctor en una universidad alemana se necesita igualmente ocho semestres como mínimo. Se exige menos conocimiento detallado de la rama que se estudia, pero en cambio es corriente la exigencia del conocimiento de dos asignaturas más (el examen de Estado exige solamente una de modo que en la facultad de filosofía un profesor de lenguas modernas tiene que saber francés e inglés, por ejemplo, o en otros tiempos un profesor de matemáticas tenía que hacer latín u otra asignatura de otra facultad), es decir, la llamada *Hauptfach* o asignatura principal, sobre la que el doctorando escribe su disertación doctoral, y dos *Nebenfächer* (asignaturas secundarias) que el alumno o candidato a doctorado puede escoger a su arbitrio, dando cuenta, eso sí, a los ordinarios respectivos, y teniendo la obligación de haberlas estudiado en la universidad por lo menos seis semestres (en algunas universidades sólo cuatro).

El doctorando, una vez que han cumplido el plazo de estudio, entrega su libro de estudio a la secretaria de la universidad. El libro de estudio es una libreta que todos los alumnos de la universidad tienen que tener, y en el cual registran, ellos mismos, semestralmente, al comienzo de cada semestre, las asignaturas que van a escuchar. Esto no quiere decir que el libro de estudio sirva de control de asistencia o de

calificación; el libro de estudio simplemente como un certificado de que el alumno se ha matriculado en cada semestre en el número de horas mínimo para que un semestre tenga validez universitaria, y sirve además para hacer la liquidación del dinero que debe pagar a la universidad, ya que cada alumno paga según el número de materias que registre en el libro de estudio.

La secretaría de la universidad hace la cuenta de los semestres registrados. Esto con el fin de comprobar que el alumno ha hecho los cuatro semestres reglamentarios en la universidad en que se va a graduar, y esto se hace así por el hecho de que el estudiante tiene la facultad de cambiar de universidad cuantas veces lo desee. Los semestres hechos en universidades extranjeras se reconocen igualmente, sin necesidad de que haya tratado cultural con los países en que se ha estudiado, pero con una limitación: que el alumno haya hecho registrar sus asignaturas en el libro de estudio respectivo, o que presente un certificado que sirva en su reemplazo. El número de semestres válidos en el extranjero es por lo general de dos solamente.

Tras la aprobación de la secretaría o aceptación al doctorado, tiene el alumno la obligación de ponerse en contacto con el profesor ordinario de la materia en que quiere doctorarse o con un docente de los adjuntos al ordinario, con el fin de proponer un tema de doctorado. El tema no puede ser uno de los que se están trabajando en otras universidades o un tema ya tratado en libros o revistas, pero si una vez dado el tema y ya adelantado su trabajo, aparece un libro o un trabajo sobre el tema propuesto, el alumno puede seguir con su tema, siempre que, naturalmente, se refiera a la mencionada publicación. La elaboración de un trabajo doctoral dura por lo menos dos años. Durante este tiempo el alumno tiene que seguir asistiendo a la universidad con un mínimo de cuatro horas semanales, que por lo general deben estar o de hecho están dedicadas a los seminarios y conferencias del profesor que dirige la tesis (*Doktorvater* se llama, es decir padre del doctorado).

La elaboración de una tesis doctoral es en Europa –con excepción naturalmente de España, en donde todo depende del profesor que se elija como director- exige el máximo de trabajo y concentración. Es corriente el caso del doctorando que domina

las lenguas europeas (inglés, francés, italiano y español) por lo menos para leer, y este conocimiento es casi una exigencia tácita. El tema de una tesis doctoral es un caso muy concreto de la ciencia en que se quiere obtener el doctorado, es decir, nunca se admiten temas de gran amplitud, por ejemplo: La expropiación en el derecho civil, o La teoría de la relatividad de Einstein, o La filosofía de Kant etc. etc. sino, para seguir con los mismos ejemplos, dentro de estos temas amplios se debe concretar un problema reducido para ser tratado con detalle, así: El artículo tal y tal sobre expropiación de bienes inmuebles en el código civil alemán, o El concepto del tiempo en la teoría de la relatividad o La crítica del empirismo en la Crítica de la razón pura de Kant, etc., etc.

Además, para tratar de este problema el doctorando está en la obligación de conocer las obras y artículos de revista más importante sobre el tema, cualquiera que sea la lengua en que están escritas (para facilitar esto existen las bibliografías y boletines de las bibliotecas en los que se registra todo lo que se publica, y que el alumno debe aprender a manejar, es decir, que el alumno debe conocer los sistemas de clasificación decimal, las técnicas de biblioteca, el manejo de índices y registros bibliográficos etc. etc. Del mismo modo es indispensable aprender a leer un libro, y esto quiere decir, aprender a tomar apuntes según técnicas de racionalización del trabajo intelectual, saber además interpretar científicamente un texto y conocer la filología y la lingüística etc. etc. cosas estas que se aprenden durante los años de estudio en los seminarios, los que tienen, entre otras, la finalidad de enseñar a manejar las obras de consulta y las obras auxiliares para todo trabajo científico.

Una vez terminada la tesis doctoral, es revisada por el director y, o bien aprobada o devuelta para corrección. Cuando el trabajo ha sido íntegramente aceptado por el director de tesis, se entrega en seis ejemplares a la secretaría de la Facultad respectiva, la cual entrega a cada ordinario o profesor titular un ejemplar con el fin de que estos la lean y objeten la tesis si lo consideran conveniente. Es evidente que si un catedrático ha objetado una tesis, quien responde primero ante esta objeción es el

director de tesis, el cual, al aceptarla, se hace responsable ante la facultad de la seriedad del trabajo.

Tras la aceptación de la tesis vienen los dos exámenes de los *Nebenfächer* o asignaturas auxiliares, que deben presentarse ante el catedrático titular, y sólo por licencia ante un docente adjunto al ordinariato. Y, finalmente, tras la aprobación de dos exámenes, puede el alumno presentarse al examen que se llama *rigurosum*, en el cual el director de tesis actúa como relator y un profesor nombrado por el decano como co-relator. Ante los dos y sin carácter público de ninguna clase (los grados son secretos) defiende el doctorando la tesis. Si esta es aprobada en el *rigurosum*, tiene el doctorando, la obligación de imprimir un número determinado de ejemplares, destinados a las bibliotecas universitarias de Alemania. Desde el momento en que ha entregado los ejemplares adquiere el derecho universitario de ser doctor, derecho que puede ser negado por la universidad si el comportamiento público del doctor afecta la buena fama de ésta. El doctor sigue siendo toda la vida un miembro de la universidad, y no por haber estado en la universidad o por haber hecho un estudio universitario se llama un doctor académico, sino porque él sigue perteneciendo a la academia, al alma mater universitaria.

El doctorado es, empero, el primer camino a la verdadera especialización, es la coronación de la primera especialización universitaria.

El segundo paso es generalmente el de la llamada carrera académica o del profesorado universitario. El doctor que desee seguirla tiene que llenar algunas condiciones de carácter universitario, que son: el haber sido asistente en un seminario. El asistente es nombrado por el profesor ordinario y no es una distinción, sino que juega el papel de secretario del profesor que se entiende con los asuntos administrativos y que descarga al profesor del trabajo pequeño. Por derecho consuetudinario, el profesor ordinario suele nombrar asistentes en su seminario a aquellos que están por doctorarse o que ya doctorados tienen la intención de seguir la carrera universitaria o de la investigación. El provecho de las asistencias radica en el hecho de que el asistente entra en contacto más íntimo con el profesor ordinario,

quien por eso le confía trabajos de carácter científico, lo suficientemente laboriosos como para ser realizados por el mismo profesor pero con pérdida de tiempo para su investigación. Así por ejemplo los asistentes de seminarios suelen preparar catálogos bibliográficos, corregir pruebas de los libros del profesor ordinario, elaborar índices minuciosos de las mismas obras, comprobar la rectitud de las citas en las obras del catedrático, etc. etc. El asistente gana un sueldo como tal, que le permite vivir decorosamente mientras prepara su segunda tesis. Esta se llama “escrito de habilitación”. Para ser habilitado, tiene que ser presentado por el profesor, es decir, tiene que ser candidato ante la universidad como futuro docente. Por eso se dice en el lenguaje universitario que fulano de tal fue habilitado por el profesor tal, mientras que del doctorado se dice que se doctoró bajo o con tal profesor.

En el escrito de habilitación es más libre el estudiante, es decir, el doctor. El tema suele ser ya un tema amplio y de más pretensiones, y por lo general los escritos de habilitación son los mejores trabajos del doctorando y dentro de la ciencia obras fundamentales. Esto requiere naturalmente más tiempo para su elaboración. Un escrito de habilitación necesita por lo menos cuatro años de trabajo.

Cuando la facultad ha aceptado la habilitación, el doctorando se llama Dr. Habil; el Ministerio de Educación del *Land* de acuerdo a la rectoría de la universidad y con el decanato de la facultad, a propuesta del ordinario, y de acuerdo con los ordinarios de la facultad, concede la *venia legendi*, es decir, la facultad de leer y dictar conferencias. Con este paso ha cerrado el estudiante sus estudios de especialización, puede comenzar a enseñar y se llama docente privado. No porque enseñe privadamente, sino porque no tiene una cátedra ordinaria, es decir, pública y porque no representa públicamente dentro del gremio universitario una rama de la ciencia, sino que está adjunto a un ordinariato.

II

La organización de los estudios en la universidad alemana en lo que se refiere a la enseñanza en cuanto tal, divide la mencionada enseñanza en dos: conferencias y seminarios. Las conferencias y seminarios pueden darlas y dirigirlos los docentes privados y los profesores ordinarios, extraordinarios y los lectores. Pero por lo general el alumno tiene que registrar en su libro de estudio por lo menos una conferencia y un a seminario del ordinario.

En las conferencias se tratan temas monográficos o de carácter general y tienen la función de orientar al alumno en los problemas de la materia. En las conferencias el alumno tiene una actitud pasiva, es decir, no tiene derecho a interpelar o preguntar. Por lo general los profesores ordinarios exponen en las conferencias los resultados de sus propias investigaciones sobre un tema.

El peso del aprendizaje recae, en cambio, en los seminarios. Estos no son mesas redondas en las que el profesor repite o trata nuevamente los problemas que ya ha dado a conocer en las conferencias, ni tampoco son el reemplazo de cátedras o conferencias, para las cuales no se ha nombrado aún un profesor ordinario. Los seminarios son círculos de trabajo e investigaciones, y la actividad mayor corresponde al alumno, quien, bajo la dirección del profesor aprende el manejo de los libros de consulta, el método de investigación, el uso de bibliografía y hace los primeros trabajos escritos. En los seminarios tiene el alumno el derecho de interpelar y preguntar y de discutir con sus compañeros de estudio. Según el carácter propio de estas dos partes de la enseñanza, los seminarios se hacen en el salón del seminario, y las conferencias en el aula. El seminario es el centro o instituto de investigación y tiene una biblioteca propia que se llama *Präsenzbibliothek* o biblioteca para la consulta en sala, en la cual se encuentran las obras *standard* y las obras especializadas, lo mismo que las revistas. En cada seminario hay mesas individuales de trabajo, un director o varios directores y varios asistentes y docentes. Los alumnos pueden consultar al profesor en el seminario durante las horas de consulta que él, por obligación, tiene que fijar públicamente. Se entiende que, según esta organización, el seminario es prácticamente el centro de la vida universitaria. En él se entera el

alumno de la marcha de la ciencia en el mundo y aprende a manejar los libros, tiene contacto con el profesor y con los asistentes y docentes y se inicia en la vida académica. Esto no quiere decir sin embargo que el seminario sea el órgano de control.

En el seminario, pues, se tratan problemas concretos. Por regla general se hacen lecturas comentadas o ejercicios prácticos. Para ello el profesor expone varios temas, que los alumnos escogen voluntariamente. El trabajo sobre cada uno de estos temas se llama *Referate*, y no suele ser muy extenso, sino del tamaño de una ponencia, es decir, máximo de seis páginas (si bien hay *Referate* o relaciones que pasan este número). El tema se refiere al asunto tratado en el seminario. Los seminarios suelen durar dos horas —en menos tiempo no se alcanzaría a terminar el trabajo—. Una primera parte está dedicada a la lectura y comentarios del texto, a las preguntas de los alumnos, etc. y la otra a la discusión de las relaciones presentadas por los alumnos. Por estos trabajos nos se recibe calificación ninguna, pero en algunas universidades se exige que para presentarse a examen de doctorado o del Estado se hayan hecho un número determinado de tales trabajos.

Hay seminario superior, medio y seminario inferior. La graduación depende del tema. De todos modos, para entrar a un seminario medio se requiere haber estado en un seminario inferior y para entrar en un seminario superior el haber estado en un seminario medio. Para la entrada es además necesario, con frecuencia, la presentación de un examen de aceptación, pero no con el fin de controlar o de dar una calificación, sino para saber si el alumno sabe lo suficientemente como para darle al trabajo del seminario un nivel medio que no perjudique la actividad. Como condición indispensable para participar en un seminario se considera la presentación personal ante el profesor. De este modo le queda al profesor la posibilidad de hacer su selección. Pero la participación en un seminario no significa una distinción.

III

Según lo expuesto en las páginas anteriores resulta evidente que en Alemania es imposible hacer un curso de especialización en un año. Si se exceptúan los cursos de vacaciones de uno o dos meses o algunos cursos que por ejemplo en Hamburgo han comenzado a introducirse para estudiantes de lengua española, no hay cursos de especialización planeados con esa finalidad en Alemania. O se entiende por especialización el paso por la universidad desde el comienzo y por el tiempo mínimo de cuatro años, con la asistencia a seminarios etc. o se comprende como especialización la carrera académica después del doctorado que exige por lo menos seis años de trabajo. En cualquiera de los casos la especialización exige más de dos años.

Pero no sólo desde el punto de vista del tiempo requerido para una auténtica especialización se precisa un mínimo de cuatro años. El estudiante de los países de lengua española, especialmente el colombiano, carece de los fundamentos necesarios para hacer tal estudio, es decir, carece de los conocimientos generales exigidos en las universidades europeas —con excepción de España— para poder hacer tales estudios. En lo que se refiere a Alemania baste mencionar el caso del latín. Todo estudiante universitario tiene que haber hecho por lo menos el llamado pequeño latín, que consiste en traducir sin diccionario a Cicerón, Tácito, Ovidio, etc. etc. De esto no están exentos los estudiantes de medicina, quienes tienen obligación de hacer ese curso. Igualmente puede decirse del conocimiento de otras lenguas. Cualquier bachiller alemán está en capacidad de leer en inglés y francés, con lo cual lleva una ventaja al estudiante colombiano, ya que en las universidades alemanas no hay un libro de texto, sino que el profesor suele recomendar varios libros de lectura para una misma asignatura. A eso se agrega el que el estudiante extranjero necesita por lo menos un año para aprender el alemán lo suficientemente como para entender las conferencias, tomar parte en los seminarios, elaborar trabajos, y leer con provecho las obras recomendadas para cada tema y en cada semestre por el profesor. No menos importante resulta el tener en cuenta el cambio fuerte de la universidad. El estudiante

colombiano está habituado a prospectos, libros de texto, conferencias microfilmadas, pénsumes. En Alemania no hay tales cosas. El único "prospecto" que hay, y que se publica semestralmente contiene indicaciones sobre las formalidades que tiene que llenar el alumno para matricularse, sobre los nombres del cuerpo docente y sobre las conferencias y seminarios que se van a dar en cada facultad. Pero esos programas varían cada semestre. Así resulta que un estudiante colombiano pierde el primer semestre orientándose en el funcionamiento de la facultad, aprendiendo a ir a los seminarios, buscando aulas, averiguando qué clases toma o si es necesario tomar tal y tal, o porqué no hay una clase sobre planeación, por ejemplo, etc., etc. Y no es extraño que la primera impresión sea de gran desilusión. El estudiante espera encontrar una universidad poblada de genios que funciona con la precisión de un reloj, con puestos de información, con controles rigurosos, etc., etc. Y nada de eso hay. Todo lo contrario: parece que no hay genios universales, que nadie sabe nada de nada, que todo es desordenado, que nadie exige nada, que no tiene que dar exámenes, que el profesor no tiene ningún libro de texto, que no hay conferencias mimeografiadas, etc., etc. Tan sólo el segundo semestre puede ser aprovechado, y no totalmente. El estudiante se da cuenta que tiene que aprender más inglés y francés, más matemáticas y más química, que quizá tiene que aprender latín... con un profesor alemán, etc., etc. Y si es doctor ya, extraña que no lo traten como tal y sin duda alguna se da cuenta de que cualquier estudiante de entre sus compañeros sabe más que él y su profesor juntos. Es evidente, el estudiante alemán está menos enterado de la literatura y de política, conoce menos la vida de Adenauer, no sabe seguramente quién es Dr. López de Mesa o el Profesor Cecilio Posada, a veces es muy seguro que un estudiante de derecho no haya oído nombrar a Furtwängler ni a Julien Green. Pero sin duda, él sabe más de su materia que el estudiante colombiano que habla de Kant y de Gide y que, en sus discursos universitarios, cita desde la Biblia a James Joyce. Esta doble impresión de extrañeza y desilusión por el nivel cultural del estudiante alemán, agregados a la desorientación, a la ignorancia del idioma y quizá a la tácita y callada conciencia de su ignorancia, y no

menos a la comprobación de que no hay control de asistencia ni exámenes finales, conduce casi inevitablemente al desperdicio de tiempo.

Esto no obsta empero para que audaces vuelvan a Colombia asegurando haber hecho una determinada especialización, haber conocido a los profesores tales y tales, haber tenido éxito en seminarios, o como dice pintorescamente la expresión, haberse puesto de ruana la universidad alemana. Cuántos hay que explotan de buena fe de los colombianos — ¡y no menos los extranjeros que se dan cuenta de esta buena fe— y se dicen discípulos de tales y tales —y recuérdese aquí el fatal beso Ferri!!!²⁸ — profesores europeos, cuando en realidad sólo han ido a saludarlos aquí quizá se hayan hecho tomar una fotografía con ellos. No hay profesor europeo que no esté dispuesto a conceder una entrevista a un visitante del extranjero, aunque el visitante sea un ignorante, y en Alemania los profesores tienen sus horas públicas de consulta.

La especialización del estudiante colombiano en Alemania es una verdadera imposibilidad en dos años, o cuando se pasa más tiempo, una rareza. Unos ejemplos bastan para ilustrarlo. Un “profesor” de una universidad departamental vino con préstamos ICETEX a “especializarse” en filosofía. El estudio de la filosofía en Alemania exige el conocimiento del griego y del latín, lenguas que no se enseñan en el bachillerato colombiano y que en la universidad se enseñan con gran deficiencia, debido a la absoluta carencia de material de enseñanza en lengua española. El “profesor” ignoraba naturalmente tales lenguas. Sin embargo, con todo fervor de “especialista”, se matriculó en la universidad y se inscribió en un seminario. Ninguno de los temas propuestos por el profesor le pareció interesante, y como deseaba presentar una relación escogió uno (que podría ser el tema de un tratado de un filósofo griego.) Lo hizo traducir al alemán y lo leyó. No sólo la locura de la relación movió al profesor a detener la lectura tras las primeras líneas. El “profesor” interpretó tal detención como un triunfo: su relación estaba tan generalmente hecha que el profesor alemán —a quien quería convencer— consideró suficiente diez líneas. En Friburgo, donde pasó otro semestre, después de haber estado en Múnich, quiso hacer

²⁸ Se refiere al beso que el penalista italiano Enrico Ferri le dio al líder popular Jorge Eliécer Gaitán el día de su graduación en Italia. [N. de. E.]

lo mismo, pero allí el profesor lo calló con dureza, lo cual ocasionó el resentimiento de nuestro profesor, quien no volvió a pisar la universidad. Este especializado, quien envió la relación en alemán a Colombia como prueba de su aprovechamiento, enseña hoy en una universidad colombiana. Caso semejante ha sido el de un abogado que con préstamo de ICETEX fue enviado a hacer una especialización jurídica. Al cabo de un año, volvió a Colombia, sin haber visitado el seminario respectivo, cuya localización ignoraba. Otra persona enviada a estudiar “planificación” (una asignatura que no existe en Alemania) después de viajar y visitar algunas ciudades alemanes, durante ocho o nueve meses, volvió a Colombia a ocupar una cátedra en una universidad de la ciudad, etc., etc.

La falta de seriedad de miles de estudiantes de este tipo no logrará, por más multiplicadores de cultura que se instituyan, llenar el gran vacío que hoy tiene el país. Así como es dudosa la eficacia de tales programas, y más que dudosa es contraproducente porque abre la puerta al diletantismo y la audacia de la improvisación, a la autopropaganda irresponsable, etc., es dudoso el criterio de que sólo se puede estudiar en el extranjero lo que no se puede estudiar en Colombia. El país está atravesando una época de crecimiento social e industrial, que requiere (de) reformas indispensables en sus instituciones jurídicas, por ejemplo, los códigos civil y penal, los códigos de procedimiento, la organización jurídica de la enseñanza y de la universidad, etc etc. Pero todos los profesores colombianos de derecho civil —hay que reconocerlo con toda objetividad— no suman un Kipp o Wolf, un Boehmer o un Wieacker, quienes, por ejemplo, son constantemente llamados a Inglaterra a dictar conferencias, a dar cursos y a atender consultas. Todos los miles de economistas colombianos con sus especializaciones de seis meses en Universidades como Syracuse, hay que reconocerlo objetivamente, no suman un Röpke, el consultor del Prof. Erhard. La selección de becarios o de candidatos al extranjero suele hacerse en Alemania por una junta de profesores quienes examinan personalmente y en detalle al candidato, sus cualidades intelectuales y morales, sus capacidades de estudio, su madurez y no por sus buenas calificaciones lo que, según ha probado hasta la saciedad la pedagogía

moderna, no sirve de criterio para medir la inteligencia y la madurez de juicio de nadie. Los favorecidos con esa beca tiene que presentar —sin formulario— un plan detallado de estudios: los realizados y los que ha de realizar, un plan que es casi un trabajo de doctorado, y el cual es examinado por un profesor de una universidad alemana. Si el plan es aceptable, recibe una beca por un tiempo determinado, es decir, por el tiempo que él considere necesario para llevar a cabo esos estudios. Pero es evidente que el éxito de tal selección radica en la capacidad de los profesores que seleccionan, lo suficientemente informados como para poder juzgar la sensatez o insensatez de uno de esos trabajos, por más que éste esté escrito en griego o español. Por lo demás, puede agregarse que los países europeos no han sido inspirados hasta ahora para hacer préstamos de estudios en serie: el 75% de los estudiantes ingleses están becados por el gobierno. Francia gasta millones de millones en becas, Alemania ha recibido del gobierno para atender a estos gastos cerca de 150 millones de DM. Y pese a la actual situación crítica que atraviesa Francia ésta sabe que de mil estudiantes becados hay evidentemente 85% que desaprovecha relativamente la beca, pero 15% restante es pago con creces del dinero invertido. Alemania no se hubiera repuesto tan rápidamente de los vacíos que dejó la guerra si no hubiera actuado en este sentido con la generosidad con que lo hace, aún en los primeros años en que se constituyó nuevamente la fundación científica del alemán y la sociedad alemana de investigación, dedicadas únicamente a facilitar por medio de becas generosas la formación de estudiantes que pudieran llenar muchas plazas en la industria, la banca, la universidad y el comercio. Los ministerios alemanes dan constantemente becas a estudiantes, aunque el Ministerio no tenga que ver nada con la universidad y aunque el estudiante no tenga que ver nada con el ministerio. Y es que, del mismo modo como la vida cultural y académica alemana se basa en el generoso principio de la libertad de la ciencia, así, pues, se sabe que la formación de 10 buenos profesores cuesta lo que gasta para mil”.