



**Ernesto  
Mayz Vallenilla**

EL OCASO DE LAS UNIVERSIDADES

COLECCIÓN BICENTENARIO CARABOBO

**200**  
BATALLA DE  
CARABOBO

**Ernesto Mayz Vallenilla** Filósofo, profesor universitario, rector fundador de la Universidad Simón Bolívar, nacido en Maracaibo en 1925. Realizó estudios de posgrado en Alemania e incluso fue alumno de Martín Heidegger. Cuenta con una extensa obra, cuyos títulos han sido una contribución al estudio de la filosofía, la educación y la comprensión del ser latinoamericano, entre los cuales destacan: *Fundamentos de la meta-técnica* (1990), *Invitación al pensar del siglo XXI* (1998) y *Travesías del pensar* (1999). Falleció en Caracas en 2015.

« *El higerote*. 1945.

Elisa Elvira Zuloaga. Óleo sobre tela. 53,4 x 42,5 cm.



**105**

## **El ocaso de las universidades**

ERNESTO MAYZ VALLENILLA



## COLECCIÓN BICENTENARIO CARABOBO

---

### EN HOMENAJE AL PUEBLO VENEZOLANO

El 24 de junio de 1821 el pueblo venezolano, en unión cívico-militar y congregado alrededor del liderazgo del **LIBERTADOR SIMÓN BOLÍVAR**, enarboló el proyecto republicano de igualdad e “independencia o nada”. Puso fin al dominio colonial español en estas tierras y marcó el inicio de una nueva etapa en la historia de la Patria. Ese día se libró la **BATALLA DE CARABOBO**.

La conmemoración de los 200 años de ese acontecimiento es propicia para inventariar el recorrido intelectual de estos dos siglos de esfuerzos, luchas y realizaciones. Es por ello que la **COLECCIÓN BICENTENARIO CARABOBO** reúne obras primordiales del ser y el quehacer venezolanos, forjadas a lo largo de ese tiempo. La lectura de estos libros permite apreciar el valor y la dimensión de la contribución que han hecho artistas, creadores, pensadores y científicos en la faena de construir la república.

**LA COMISIÓN PRESIDENCIAL BICENTENARIA DE LA BATALLA Y LA VICTORIA DE CARABOBO** ofrece ese acervo reunido en esta colección como tributo al esfuerzo libertario del pueblo venezolano, siempre insurgente. Revisitar nuestro patrimonio cultural, científico y social es una acción celebratoria de la venezolanidad, de nuestra identidad.

Hoy, como hace 200 años en Carabobo, el pueblo venezolano continúa librando batallas contra de los nuevos imperios bajo la guía del pensamiento bolivariano. Y celebra con gran orgullo lo que fuimos, somos y, especialmente, lo que seremos en los siglos venideros: un pueblo libre, soberano e independiente.

**Nicolás Maduro Moros**

**PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA**



**Nicolás Maduro Moros**  
PRESIDENTE DE LA REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA

COMISIÓN PRESIDENCIAL BICENTENARIA DE LA BATALLA Y LA VICTORIA DE CARABOBO

---

**Delcy Eloína Rodríguez Gómez**

**Vladimir Padrino López**

**Aristóbulo Iztúriz**

**Freddy Nájnez Contreras**

**Ernesto Villegas Poljak**

**Jorge Rodríguez Gómez**

**Jorge Márquez Monsalve**

**Rafael Lacava Evangelista**

**Jesús Rafael Suárez Chourio**

**Félix Osorio Guzmán**

**Pedro Enrique Calzadilla Pérez**





# El ocaso de las universidades

ERNESTO MAYZ VALLENILLA





## Índice

- 15 **INTRODUCCIÓN**
- 27 **CAPÍTULO I**  
**ESCORZO HISTÓRICO-FILOSÓFICO DE LA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA**
- 27 I. La Universidad Medioeval
- 37 II. La Universidad Alemana
- 57 III. La Universidad Latinoamericana
- 75 **CAPÍTULO II**  
**SUPUESTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS DE NUESTRO SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR**
- 75 I. Presencia y raíz de los supuestos
- 79 II. Proyección institucional de los supuestos
- 82 *a) La burocracia administrativa y académica*
- 86 *b) Estructuras y rendimiento del modelo*
- 94 *c) La autoridad y su marco democrático*
- 101 III. Crítica de los supuestos
- 125 **CAPÍTULO III**  
**BASES PROGRAMÁTICAS PARA UN NUEVO SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

125	I. Descripción y fines del Sistema
137	II. Transformaciones y beneficios
159	<b>BASES FILOSÓFICAS PARA UNA REFORMA DE NUESTRO SISTEMA EDUCATIVO</b>
159	Introducción
161	I. La idea del hombre
163	II. El aprender y/o el enseñar
166	III. El saber
167	IV. La creatividad técnica
172	V. Lenguaje y creación
176	VI. Análisis y conclusiones
187	<b>CAPÍTULO IV</b>
	<b>CONCEPTOS PROSPECTIVOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR</b>
188	I. El saber técnico
195	II. El saber meta-técnico

*A mis nietos, quienes vivirán el siglo XXI*



# Introducción

I

Las ideas que recoge este opúsculo nacieron con posterioridad a nuestro ejercicio rectoral en la Universidad Simón Bolívar. Su origen, sin embargo, nada tiene de secretas amarguras, frustraciones o desilusiones. Brotaron, casi al margen, de un quehacer intelectual cuyo principal objetivo no era ocuparse de la *universidad* sino de la proyección organizativa que la *ratio technica* impone sobre el espacio y, por ende, en el diseño de las *instituciones* sostenidas por semejante fundamento.

La *universidad*, como tal, es una institución. De las más venerables y eficaces que el ingenio humano haya podido diseñar para satisfacer una perenne necesidad de su propia condición: la de crear nuevos saberes, transmitirlos y difundir sus energías transformadoras sobre la sociedad. La *universidad*, en este sentido, es un instrumento, condicionado y condicionante, cuya vigencia tiene una perfecta circunscripción histórica: aquella determinada por la envoltura epocal que posibilita la utilidad de su función instrumental.

Esta función instrumental —como se evidencia de la propia reflexión anterior— no se halla sostenida en el vacío: reposa y se apoya sobre bases —principios, ideas, convicciones— que le sirven como *fundamentos* o *supuestos*. Tales *supuestos*, como su propio cognomento lo delata, no siempre son patentes, manifiestos ni ostensibles, ya que actúan como subterráneos sustentáculos desde los cuales se erige la visible arquitectura de la *institución*.

Dada semejante característica, que los torna tácitos, se los considera muchas veces como obvios, evidentes y de suyo comprensibles. En cuanto tales, subrepticamente, pasan a formar parte de esa anónima e intangible corriente de virtualidades significativas que alimentan la tradición conformando un subsuelo o repertorio de nociones axiomáticas y, por tanto, indiscutidas. Sumidos en el trasfondo de la conciencia humana, llegan así a identificarse con una suerte de patrimonio intelectual transepocal. Perdiendo entonces un perfil actualizado, ganan en profundidad, adueñándose soterradamente del curso, modalidad y destino del pensar.

De allí que se requiera una labor de verdadera arqueología para detectar su cuasi olvidada presencia y aperebirse de la función que cumplen como agentes, de hecho enmascarados, en el proyecto ordenador de la realidad que efectúa el hombre. El cuerpo de toda *institución* —si ella es, como el caso de la *universidad*, transepocal— se nutre y sostiene de semejantes *fundamentos* que, transformados en nociones invisibles, sostienen su modelo organizativo, el cuerpo y la arquitectónica de sus enseñanzas, la finalidad de sus funciones y, en síntesis, su tarea y su misión de instrumento creado por el hombre para atender aquella sempiterna necesidad a la que hemos aludido.

Pero una vez que se descubren los *supuestos* —haciéndolos objetos de explícita consideración temática— esa imagen transepocal de la institución comienza a mostrar fisuras y resquebrajamientos. En lugar de una vigencia permanente, sus *bases o fundamentos* de sostén exhiben solo una condicionada, limitada y contingente validez: aquella que le confiere su estricta correspondencia con el saber de un determinado tiempo y la constelación de hechos que constituyen su horizonte histórico. Sus *supuestos* adquieren así una esencial relatividad y, en cuanto tales, descubren la intrínseca posibilidad de su eventual sustitución y cambio.



Desde esta perspectiva se otea de inmediato la precariedad ingénita de cualquier modelo universitario y la capacidad que tiene el hombre, dada su condición de hacedor y fabricante de la propia realidad, para modificar, transformar, o incluso forjar nuevos instrumentos que puedan cumplir más eficazmente su peculiar misión. Sabiéndose entonces en posesión de una potencia demiúrgica, su ímpetu inventivo lo lleva a negar para crear, a derribar para construir, a deshacer lo establecido para asentar nuevas y más eficientes fundaciones.

## II

Es semejante peripecia biográfica la ocurrida en nuestro propio caso con respecto a la *universidad*. Abocados al estudio de las radicales transformaciones que la *ratio technica* ha impuesto sobre la estructura y diseño del espacio —en cuanto trasfondo de la *realidad* y, por ende, de toda *institución* erigida sobre ella— pronto nos percatamos de que la *universidad* se hallaba sostenida en una concepción de aquel *espacio* que solo respondía a la organización del mismo operada por la *categoría de sustancia*.

El *espacio*, de tal modo, resultaba una noción, imagen o intuición, que correspondía a la de un *lugar* o *sitio* (*locus*), perfectamente *individualizado* por sus *fronteras* o *límites*, que lo encerraban o circunscribían oclusivamente. De tal forma —aunque ello no se ajuste estrictamente a su riguroso significado filosófico— semejante noción del *espacio* expresaba la de una *sustancia monádica*, absolutamente acotada en su particularidad, autónoma y/o autosuficiente en su jurisdicción. Pero bastaba que variase la correlativa *categoría* —y era precisamente esto lo que ocurría al intervenir la *ratio technica* y su primordial *categoría de función*— para que aquella noción espacial perdiera toda su vigencia... y la respectiva *institución*, fundada sobre ella, tuviera que ser transformada de raíz.

Siguiendo semejante pista —con la mirada siempre puesta, cual punto de referencia, en nuestro propio modelo institucional— pudimos coetáneamente constatar que, además de esta *base* o *fundamento* espacialiforme, en el intracuerpo histórico de nuestro modelo universitario actuaban también otros *supuestos*, aquellos provenientes de la concepción del saber científico arraigados en la tradición germánica, al par de los que, entroncándose anacrónicamente en algunas nociones medioevales, provocaron paradójicamente uno de los cambios más novedosos en la concepción universitaria de nuestro propio continente.

De allí que, si se revisa el itinerario que habremos de seguir, podrá percibirse claramente el riguroso orden que hemos adoptado para cumplir lo ya anunciado. En efecto: el Capítulo I está dedicado a plasmar un escorzo histórico-filosófico de la institución universitaria con el fin de descubrir y poner de relieve esas tres vertientes —subrepticias o subterráneas— que alimentan nuestro arquetipo de universidad.

Por su propia índole, se trata de un examen preliminar y en cierto modo introductorio, que procura acercar al lector hacia una serie de hechos indicatorios donde despunta o se vislumbra la presencia de aquellos *supuestos* en tres condensaciones histórico-institucionales: la universidad medioeval, la germánica y la latinoamericana.

Constituyendo esos tres modelos universitarios las fuentes nutricias, paradigmáticas y conformadoras de nuestro prototipo de universidad, el Capítulo II se halla dedicado a profundizar la influencia que de ellas se deriva para la organización y funcionamiento de nuestro mal llamado “*Sistema de Educación Superior*”. Sin adelantar lo que habremos de expresar al respecto —que será complejo y heterodoxo— el referido capítulo se subdivide en dos acápite: uno que apunta a diseñar la proyección institucional de los *supuestos* sobre aquel “*Sistema*”; y otro que, con intenciones eminentemente críticas, incide en su pormenorizado análisis.

Pero nuestros auténticos propósitos —si bien son radicalmente iconoclastas— no tienen, en forma alguna, un designio nihilista o simplemente destructivo. Si criticamos y negamos la vigencia histórica de algunos *supuestos* es porque, paralelamente, tenemos el convencimiento de que deben ser suplantados urgentemente por otros que respondan con mayor eficacia a los requerimientos de nuestro propio tiempo. Por eso el Capítulo III se encuentra dedicado, precisamente, a bosquejar las *bases* para un nuevo *Sistema de Educación Superior* esté de acuerdo con las exigencias que postula la *ratio technica* en su función de *logos proyectante y diseñador* de la *alteridad* en nuestra época.

Como resultado de semejante tentativa —constituyendo la *categoría de función* el eje vertebral de la *ratio technica* e imponiendo ella la disolución de todo aspecto *monádico y sustancialista*— nuestro itinerario desemboca en el delineamiento de un *Sistema sin instituciones* (o donde la única *institución* es el *Sistema* mismo) como ideal organizativo y funcional de nuestra educación superior. A fin de ilustrar los beneficios que esto ofrece, el párrafo final se halla dedicado justamente a precisar las transformaciones que la implantación de tal modelo implica y las ventajas que del mismo se derivan.

### III

Nada fácil resulta luchar contra los prejuicios —descubrirlos, analizarlos, criticarlos y tratar de suprimirlos— a fin de efectuar el necesario avance que exige toda transformación histórica. De más está decir —por esto mismo— que nos asiste una plena y lúcida conciencia acerca de la resistencia que hallarán las ideas que expondremos. Los hombres —a veces sin saberlo, y otras por irracional convencimiento— se aferran a ellos con dramática insistencia, tal como si abandonarlos significara que la vida perdiera su sentido y fundamento. Y, en verdad, tienen razón.

Sustituir un *supuesto* significa dejar momentáneamente sin sostén al mundo: despojarlo de las convicciones o ideas en las que se asienta y provocar la sensación de que flotara en el vacío. La gente se resiste, airada o temerosamente, a ello. Pero es necesario —en toda labor intelectual iconoclasta— proceder a semejante tarea des-prejuiciadora y des-mitificante, a pesar de las protestas o agresiones que pueda provocar.

Quien lo intente debe estar consciente de los riesgos y peligros a que se expone. Nosotros sabemos y presentimos cuáles pueden ser aquellos. Sin embargo, tan grande y profunda es la indignación que experimentamos frente a los resultados de nuestra educación superior —al observar cómo deforma, embota y castra a nuestros jóvenes— que nada podría hacernos disimular o callar lo que pensamos. Afrontando todos los riesgos y exponiéndonos a cualquier incomprensión, por injusta que resulte, hemos preferido dar a conocer las reflexiones que alimentan estas páginas.

Porque, además, el tiempo apremia. Cada día se hacen más evidentes los nefastos resultados que sobre nuestra juventud proyectan los vicios de un “*Sistema*” que adolece de toda vertebración en cuanto se refiere a sus metas y objetivos, cuyos niveles y funciones se superponen o mezclan sin concierto, y donde nada parece obedecer a un diseño coherente ni planificado, sino ser producto de la improvisación política, la complacencia y la anarquía.

A esto se añade un factor de nuevo cuño: avizorado el prometedor mercado que ofrece la limitada oferta estatal para cubrir la demanda de plazas estudiantiles en los establecimientos oficiales, una legión de inescrupulosos mercaderes (contando muchas veces con la cómplice anuencia de las autoridades) han hecho proliferar decenas de planteles docentes privados, o semiprivados, cuya verdadera meta es una sola: el afán de lucro y el mercantilismo. Sin importar la seriedad ni el rigor

científicos de los estudios que deben respaldar los títulos que otorgan, aquellos institutos los reparten con pasmosa liberalidad, confiando en el automático reconocimiento que les impartirá el Estado.

Pero no puede imputarse exclusivamente a ese factor el desorbitado crecimiento que ha experimentado nuestro mal llamado “*Sistema de Educación Superior*”. El sector oficial, de igual manera, ha contribuido irracionalmente a incrementarlo sin orden ni medida. En cada justa electoral presenciamos el deprimente espectáculo de los diversos candidatos que ofrecen —como atrayentes baratijas— la improvisada creación de nuevas universidades o institutos de educación superior en las distintas regiones que visitan. Sin importarles si existen o no las condiciones adecuadas para ello, ni saber si encontrarán profesores para cubrir las plazas, o si los dineros del erario público serán suficientes para mantener aquellos, lanzan irresponsablemente sus promesas... que luego se ven obligados a cumplir con desastrosos resultados. Con cada cambio de gobierno proliferan casi mágicamente las nuevas instituciones cuya creación madrugua cualquier día en la *Gaceta Oficial*, dócilmente apañada por el Consejo Nacional de Universidades. La precipitada fundación de tales establecimientos, al par de comprometer al ya sobrecargado presupuesto de la educación superior, significa lamentablemente una paralela degradación en su nivel de eficacia y credibilidad.

Mas sea porque la creación de una nueva universidad resulta económicamente desventajosa —o bien para evitar los escollos y peligros de las autonomías— nuestra educación superior, en los últimos tiempos, se ha visto exornada con una serie de nuevas instituciones (aparentemente novedosas por sus propósitos, aunque en el fondo simples repetidoras del modelo universitario tradicional) que han hecho multiplicar, hasta un límite casi irracional, la confusión y el desorden prevaecientes en nuestro “*Sistema de Educación Superior*”.

De tal suerte, al lado de las universidades han sido creados los colegios universitarios, los núcleos universitarios, los institutos universitarios de tecnología, los institutos universitarios politécnicos, los institutos universitarios pedagógicos, etc., cuya singular y abigarrada mezcolanza de títulos expresa, a las claras, el entrevero y la oscuridad que existen. En total, según las últimas estadísticas de la OPSU, el número de instituciones que componen el “*Sistema*” alcanza casi la centena.

Pero en la misma denominación de todas ellas —sea tácita o expresamente— se adivina una intención: son instituciones sucedáneas o sustitutivas de nuestras tradicionales universidades, cuya creación ha obedecido, las más de las veces, al propósito de descongestionar el crecimiento y plétora de la matrícula estudiantil en aquellas, ofreciendo a nuestros jóvenes la apetecida oportunidad de obtener un título universitario (o donde el epíteto “universitario” distinga al correspondiente instituto que lo otorgue) a fin de permitirles su natural y legítima aspiración de obtener un instrumento de trabajo y ascender en la escala social.

Se ha tratado así de diversificar el llamado “*universiducto*”. Pero el resultado ha sido que —sin lograr transformar la preferencia que siguen teniendo nuestros estudiantes por las universidades tradicionales— nadie sería honestamente capaz de discernir las presuntas diferencias que puedan existir entre un instituto universitario politécnico y una universidad experimental, o entre la función que se le atribuye a una universidad pedagógica (como ahora se la llama) y la que realizan las facultades de educación de nuestras tradicionales universidades, ya sean estatales o privadas. En la penumbra académica, todos los gatos parecen uniformar sus pelambres.

Pero este centenar de establecimientos educacionales —si se permite la metáfora— constituye un auténtico archipiélago carente de conexión y concierto entre sus múltiples miembros. Cada uno de ellos, por el contrario, encarna una institución aislada: de corte *sustancial* y *monádico*,

cuyo expreso ideal es la *autosuficiencia* y *autarquía*, tanto desde un punto de vista académico como administrativo. Cada una, por supuesto, se sabe parte de un “*Sistema*”, aunque tal “*Sistema*”, en la práctica, no pasa de ser un mero *flatus vocis* que no actúa ni funciona, o cuya presencia se diluye y debilita sofocada por la característica ambigüedad del Consejo Nacional de Universidades y las curiosas normas que lo rigen.

Pero no es la organización ni su correspondiente funcionamiento administrativo el peor de los defectos que exhibe nuestro mal llamado “*Sistema de Educación Superior*”. A la par del mismo —como producto de la supervivencia de categorías y estructuras medioevales en el intracuerpo académico de las instituciones que lo integran— puede constatarse la anacrónica inflexibilidad y rigidez que de ello se origina para el diseño de los planes de estudio que integran sus tradicionales carreras, con la consiguiente carencia de oportunidades que confrontan los jóvenes para adaptar aquellos a sus necesidades, vocaciones y aptitudes personales, sin exponerse a sufrir un rotundo fracaso o el implacable rechazo de las propias instituciones. El índice de deserción, repitencia y naufragio estudiantil es por ello de un nivel aterrador. Su costo —no solo en el aspecto material, sino en lo que se refiere a la frustración que produce en la juventud— es, sencillamente, pavoroso. El resentimiento y la amargura acumulados son, en tal sentido, un saldo social sumamente peligroso si se piensa en el porvenir que nos aguarda. Un hombre derrotado y lleno de rencores no es el mejor ciudadano para construir ningún país.

Mas, aparte de esto, como secuela o producto de los restantes *supuestos* que conforman su estructura, nuestras instituciones de educación superior exhiben otro vicio igualmente funesto: su acrítica y arraigada tendencia a imitar —las más de las veces en forma simplemente caricaturesca— ciertos rasgos y tendencias que, provenientes de la tradición germánica o latinoamericana, no tienen ya vigencia alguna en nuestro tiempo. Esto las obliga a practicar una suerte de farsa o beatería —tal

como es posible comprobarlo en la confusión que se hace de la docencia con la investigación, o de la democracia con la autonomía— cuyo desenlace, indefectiblemente, es la inautenticidad, anacronía, mitificación y/o mitologización de sus finalidades.

Todo esto, como es natural, obliga a una detenida y serena reflexión sobre nuestro “*Sistema de Educación Superior*”: sobre sus errores y fallas, sus fariseísmos y sus hipocresías, así como sobre la posibilidad de transformarlo, o la inaplazable necesidad de modificarlo totalmente desde sus propios fundamentos y raíces.

Es ello lo que intentaremos realizar en este opúsculo. Si nuestras críticas se centran primariamente sobre las universidades, esto no quiere decir que se limiten o restrinjan al ámbito de las mismas. Al tomar la *universidad* como ejemplo —para analizar desde su *realidad institucional* los *supuestos* que alimentan nuestro “*Sistema de Educación Superior*”— ello no solo se debe a su indiscutible primogenitura histórica como integrante de dicho “*Sistema*”, sino a la relevancia de la tarea que le corresponde cumplir dentro del mismo. Su análisis, en tal sentido, tiene un carácter eminentemente paradigmático y así esperamos que sea entendido.

Junto a nuestras reflexiones sobre el *Sistema de Educación Superior* —aunque no a modo de un simple complemento de las mismas— nos ha parecido oportuno añadir una conferencia que recientemente dictamos con el título de *Bases filosóficas para la reforma de nuestro Sistema Educativo*. Dos razones tenemos para ello. En primer lugar porque, además de la indisoluble conexión que podrá advertirse entre los dos trabajos, en esa conferencia se esboza el papel que ha de cumplir la *ratio technica* en la formación que debe impartirse a nivel de bachillerato y cuyo ideal educativo desemboca en el arquetipo del *homo technicus*. Constituyendo este la culminación de una auténtica *paideia* —erigida y desarrollada a partir de la *ratio technica*— aquella formación es y debe ser entendida



como un requisito indispensable para los resultados que pueden esperarse de los jóvenes en la educación superior. Si, por el contrario, semejantes contenidos formativos no existieran, nada pudiera hacerse para mejorar su rendimiento en este último nivel. En tal sentido, antes que un mero complemento, las ideas que se esbozan en esa conferencia constituyen un verdadero y funcional *supuesto* para el propio *Sistema* bosquejado. Sus proyecciones, en lugar de quedar reducidas a la educación media, pueden y deben extenderse, sin hiatos ni fisuras, al *Sistema* en cuanto tal.

#### IV

Debe el hombre luchar por sus ideas aun sabiendo que ellas no podrán tener una realización o efectividad inmediatas. No hay en esto escapismo ni utopismo. Hay, por el contrario, clara y lúcida conciencia acerca de las resistencias que confrontan y de las circunstancias que impiden su vigencia. Pero si sobre estas quiere actuar —para modificarlas y vencerlas a fin de lograr los necesarios cambios que hagan prosperar sus ideales— nada debe detenerlo, ni abrigar temor alguno de parecer iluso o vivir de fantasías. A tal respecto, lo que nuestras ideas testimonian no son quimeras, ensueños o vanas ilusiones, sino verdaderas y dinámicas posibilidades enraizadas en lo más profundo de nuestra anticipada realidad, divisada desde los propios gérmenes que preparan los tiempos por venir. La *ratio technica*, en tal sentido, como fuente energizadora y diseñadora de los mismos, no es un espejismo: es la auténtica y germinal raíz que nutre el estilo y sentido de la vida en el siglo que se acerca. No en balde el presente opúsculo lleva una dedicatoria no inspirada solo en el afecto, ni como despedida.

Conscientes, pues, estamos, hasta nuestros tuétanos, de las dificultades que circundan a las proposiciones que formularemos. Pero era nuestro insoslayable deber consignarlas y desarrollarlas por una doble

y complementaria causa. En primer lugar, porque tuvimos el honor no solo de ser miembros del equipo que redactó la *Ley de Universidades* en 1958, sino asimismo el de fundar una universidad y ocupar su rectorado. Ambas circunstancias hacían imperiosa una rectificación. En efecto, a pesar de haber desempeñado tan altas posiciones, cuando nos correspondió actuar (de lo que no nos arrepentimos, renegamos o consideramos un error) no habían llegado hasta nosotros las ideas, incitaciones y nuevas perspectivas que el trabajo sobre los problemas de la *ratio technica* nos ha deparado en los últimos años. Imponiendo aquellas un cambio radical en nuestro modo de pensar —en sus horizontes, juicios y valoraciones— hemos creído igualmente nuestro deber consignar los frutos de semejantes reflexiones, como testimonio de lo que este cambio significa, en relación con nuestras pasadas concepciones y actuaciones.

Tenemos, pues, conciencia de nuestra apostasía. ¿Pero qué es el auténtico vivir sino la incesante búsqueda de nuevos caminos? No pertenecemos, ni deseamos pertenecer, a esa clase de intelectuales que centran el ideal de su tarea en nunca contradecirse —o en ser ejemplos de una plena y absoluta coincidencia extendida desde su nacimiento hasta su muerte— con aquello que han pensado alguna vez. Si en ello radicase la grandeza del pensar, el más sublime sabio sería aquel que jamás pensado hubiese, puesto que no tendría nunca la posibilidad de argumentar contra sí mismo.

Nuestro ideal no es ese. Por el contrario, si algo apetecemos y anhelamos en la vida, ello es esa agónica lucha del pensar consigo mismo, en perenne diálogo con sus propias dudas, buscando constantemente nuevas verdades y saberes. Pensar y vivir son, en tal sentido, faz y contrafaz de un mismo afán: el que impulsa y mueve al hombre a perseguir lo aún desconocido y a vislumbrar la vaga silueta de su lejana presencia en el umbral del tiempo por venir.

# Capítulo I

## Escorzo histórico-filosófico de la institución universitaria

### I. La Universidad Medioeval

La *universitas* medioeval tiene su origen o antecedente más directo en las *scholas* que existían en aquella época. Tales *scholas* eran agrupaciones que reunían en su seno a quienes —por razones de oficio o de la incipiente división del trabajo que prevalecía entonces— se organizaban en *fraternidades* o *gremios*. En tal sentido, como lo ha precisado perspicazmente Rodolfo Mondolfo, el nombre de *universitas* en el medioevo no se aplicaba en abstracto —valga decir, referido a una específica modalidad del saber o a su correspondiente enseñanza— sino a la totalidad de los miembros de un *gremio* que se reunían con la finalidad de aprender y/o enseñar aquel saber (maestros y discípulos) “quienes podían considerarse en su conjunto (*universitas magistrorum et scholarium*), o bien distinguirse en dos gremios (*universitas magistrorum* y *universitas scholarium*)<sup>1</sup>. Las universidades de Bolonia y de París —que junto con la de Salerno son las primeras que se conocen— nacen respectivamente como *universitas scholarium* (valga decir, como reunión de discípulos que buscan y eligen a sus maestros) y como *universitas magistrorum* (constituida por maestros que ofrecen sus enseñanzas a los alumnos o aprendices).

De tales gérmenes —al amparo y con la ayuda de la Iglesia— se desarrolla la universidad medioeval como un instrumento destinado a propiciar la formación de quienes, interesados en aprender el saber de

---

[1]\_ Rodolfo Mondolfo, *Universidad, pasado y presente*, págs. 10 y ss. Edit. Eudeba, Buenos Aires, 1966.

su tiempo, pudieran coadyuvar mediante su preparación a la defensa de los intereses espirituales y temporales de aquélla. A ese respecto —una vez que la universidad medioeval es colocada bajo la égida eclesiástica— se hace evidente que, tanto su estructura académica como los fines que pretendía alcanzar con la formación impartida, respondían a la concepción religiosa del mundo que predominaba entonces. En esta —como es bien sabido— la idea de la verdad y el saber, en conjunción con el ideal de hombre que se perseguía, constituían una totalidad cuyo fundamento y/o unidad de sentido emanaba y se proyectaba a partir de la indiscutida existencia de una instancia trascendente y divina.

Conocida es, en tal sentido, la organización general que introdujo Alcuino en las siete *artes liberales* de entonces, clasificándolas jerárquicamente en las tres *formales* del *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y las cuatro *reales* del *quadrivium* (aritmética, geometría, astronomía y música). A las *artes reales*, posteriormente, se les agregarían la medicina y las ciencias naturales; mientras que de la *dialéctica* se destacaría específicamente la filosofía, considerándola no obstante como una simple sierva o esclava de las verdades supremas de la teología (*Philosophia ancilla theologiae*).

Desplegado en tal forma el espectro del saber —de su estudio y enseñanza— la universidad medioeval se organiza en las cuatro clásicas *facultades* que integraban su intracuerpo académico: la de *derecho*, la de *artes* (o *filosofía*), la de *medicina* y la de *teología*. Cada una de ellas recibían el nombre de *facultades* por cuanto —al concluir sus estudios y ser promovidos a la dignidad de *maestros*— quienes de ellas egresaban obtenían la *facultas docendi* (también llamada *licentia docendi* y/o *facultas legendi*) que los acreditaba para enseñar el conocimiento aprendido<sup>2</sup>.

---

[2]\_ No es nuestra intención historiar el nacimiento y evolución de la universidad medioeval. Los rasgos que esquemáticamente señalamos son únicamente aquellos que

Estas facultades —y/o las correspondientes disciplinas que representaban— constituían el universo del saber medioeval. Entre ellas, además, existían vínculos y relaciones que, a pesar de la diversidad de los objetos sobre los que versaban sus estudios, hacían de aquel universo una totalidad conexas y unitaria —tal como si fuera el *speculum* de la propia realidad que reflejaban— construida sobre una vivencia religiosa cuya cúspide y sentido reposaban en la noción de Dios en cuanto creador y arquitecto de la misma. Por ello, si bien es cierto que el nombre de *studium generale, commune* o *universale*, con el cual se designaba a la enseñanza universitaria no significaba “la totalidad de los estudios o de las ramas del saber, sino el carácter de escuela abierta a todos”<sup>3</sup>, no es menos cierto también que la índole unitaria y totalizadora propia de la teología —así como el indiscutible carácter de *saber fundamental* que ella reclamaba— imprimía en aquel saber los rasgos sistemáticos y jerárquicos que nos hemos atrevido a subrayar<sup>4</sup>.

De allí que, a pesar de la organización aparentemente uniforme y equipolente de las distintas *facultades* que integraban la universidad medioeval, el saber y la correspondiente formación impartidos en ellas

---

nos parecen absolutamente indispensables para el análisis de los supuestos histórico-filosóficos que nos interesa directamente examinar. Para un estudio exhaustivo de los orígenes y desarrollo de la universidad medioeval —entre la abundante literatura que existe— nos permitimos citar las siguientes obras: H. Denifle y E. Chatelain, *Chartularium Universitatis Parisiensis*, París, 1889-1897; *Chartularium Studii Bononiensis*, a cura dell’Istituto per la storia dell’Università di Bologna, Bologna, 1909-1939; H. Denifle, *Die Entstehung der Universitäten des Mittelalters bis 1400*, Berlín, Weidmann, 1885; Albano Sorbelli, *Storia della Università di Bologna*, Nicola Zanichelli, Bologna, 1944; Carlo Calcaterra, *Alma Mater Studiorum*, Nicola Zanichelli, Bologna, 1948; así como el ya mencionado opúsculo de Rodolfo Mondolfo, *Universidad: pasado y presente*, Eudeba, Buenos Aires, 1966.

[3]\_ Rodolfo Mondolfo, *Op. cit.*, pág. 11.

[4]\_ Cfr. nuestro ensayo titulado “Formas e Ideales de la Enseñanza Universitaria en Alemania”, publicado en el libro *De la Universidad y su teoría*, pág. 152 y ss., Universidad Central de Venezuela, Caracas, 1967; versión digital, pág. 10 y ss.

acusaban una definida línea ascendente. La teología, en cuanto tal, condensaba y resumía los conocimientos más fundamentales y, por ello mismo, era la que gozaba de mayor alcurnia y supremacía intelectual. Su verdad, en tal sentido, privaba sobre las restantes, y la posesión de ella, paralelamente, solo era accesible después de haberse dominado —mediante una decantada formación— las restantes disciplinas. La escala del ejercicio epistemático culminaba, de tal modo, en el reducido universo de sus postulados racionales, donde al par, como cuestión de fe y complemento de los mismos, operaba la intangibilidad de los dogmas revelados *via gratiae* en numinosa comunión con las fuentes del misterio.

Pero junto a la totalidad y conexión que mostraba el saber —vertebrado por la definida jerarquía que le prestaba su basamento teológico— la universidad medioeval exhibía otro rasgo. Era su carácter de institución nacida en el recinto de los conventos monacales. Esto le confería un cierto aislamiento —de realidad instalada entre límites, confinada a un marco, acotada por sus propios fueros— tanto en un sentido material como intelectual.

Verdad es que de aquellos conventos surgieron dos tipos de escuelas —la *schola interior o claustralis* y la *schola exterior o saecularis*— aunque en ambas, si bien la noción del espacio se refería aparentemente a una localización distinta, su ámbito espiritual seguía siendo el mismo: el recinto del convento. Ese ámbito era el de una dimensión oclusa y definida: encerrada y limitada intelectualmente por las fronteras del conocimiento y, desde otro punto de vista, por los muros y linderos que la circunscribían.

De tales características —excepcionalmente valiosas para proteger y conservar los tesoros del saber ante las amenazas de los bárbaros— surgió, asimismo, casi como obligada consecuencia, la noción de los privilegios por los que lucharon las universidades con el fin de defender y preservar su independencia —valga decir, su autonomía— frente a las

pretensiones de las comunas, los emperadores, e incluso de los propios pontífices romanos. Celosos estos por las prerrogativas que imponía la particular jurisdicción ejercida en un recinto guarnecido de inviolabilidad, menos podían tolerar el irrestricto desarrollo de algunas enseñanzas que, protegidas por su origen, pudieran cuestionar o subvertir el orden sustentado por las creencias admitidas.

Múltiples, variadas y altisonantes fueron las disputas que se suscitaron al respecto<sup>5</sup>. Mas, en todo caso, y a pesar de ello, aquella especie de aislamiento y recogimiento en sí mismas que exhibían las universidades medioevales les sirvió como escudo —dando pábulo al fortalecimiento de sus privilegios— para que en ellas se acentuaran algunos rasgos que originarían la más peculiar de todas sus características institucionales o, por así decirlo, el *supuesto fundamental* que sostendría la idea o modelo encarnado por ellas: su índole *monádico-sustancialista*. De semejante índole se derivarían —como veremos— no solo la rigidez de sus estructuras académicas, sino también el perfil perfectamente definido que ostentaba cada institución, así como lo propio e intransferible de sus peculiares ideales formativos.

Efectivamente: partiendo de aquel *supuesto* sustancial y monádico que hemos puesto de relieve —entendido como característica categorial que conformaba a cada institución particular como una entidad poseedora de una personalidad insustituible y única, en sí y por sí misma subsistente, y, por ende, autónoma y autosuficiente—, las universidades medioevales se concebían a sí mismas como *individualidades*, valga decir, como auténticas *mónadas* dotadas de las propiedades que distinguían a las realidades que Aristóteles había designado con el nombre de *prima substantia* (οὐσία πρώτη). En cuanto tales, cada universidad se auto

---

[5]\_ Cfr. Étienne Gilson, *Filosofía de la Edad Media*, Cap. VII, II, págs. 368-377, Edit. Gredos, S.A., Madrid, 1965.

objetivaba como una entidad autárquica, autosuficiente o subsistente por sí misma, circunscrita por un “*aquí*” (hic) y un “*ahora*” (nunc) —únicos, irrepetibles e igualmente sustancializados— los cuales servían de *límites* (πέρας) para definir o acotar su consistencia y contextura monádicas. De allí que cada universidad no solo considerase natural y legítima su pretensión de ocupar un espacio cerrado o encerrado por sus propios *límites* —*recinto, claustro, campus*—, sino asimismo invulnerable e inviolable. Pero, además, en relación al ejercicio docente, cada institución aspiraba no solo a tener un *pensum* particular e individualizado —incomparable y exclusivo— sino también a gozar de plena libertad o autonomía para desarrollar sus enseñanzas sin restricciones de ninguna especie. Del mismo modo —a fin de acentuar su individualidad— cada una de ellas tenía sus especiales y peculiares requisitos para ingresar, graduarse y obtener los títulos que otorgaba, cuyas características reflejaban la particular orientación que pretendía seguirse en cada caso.

Por supuesto que, tanto con respecto a la libertad de enseñanza como a las prerrogativas que las universidades exigían para ejercer una jurisdicción particular sobre los miembros de sus respectivos gremios, hubo enconadas disputas entre ellas y los poderes temporales o eclesiásticos. Así, por ejemplo, en los anales de la Universidad de Bolonia se recuerda vivamente la agria controversia que se suscitó cuando la Comuna de aquella ciudad quiso obligar a los doctores boloñeses a prestar un juramento de residencia perpetua a fin de que no pudieran abandonar la universidad. Frente a esta pretensión, maestros y discípulos lograron que, en 1158, Federico Barbarroja le extendiera especiales privilegios a la Universidad, garantizando no solo que sus maestros podían abandonar sus cátedras y regresar cuando lo quisieran, sino también otorgándole a los estudiantes un derecho de jurisdicción interna por



parte de la Universidad que los sustraía del poder civil y los eximía de los impuestos, contribuciones y servicios que pesaban sobre los demás habitantes de la urbe <sup>6</sup>.

Lo cierto es que este *supuesto* —que conformaba el perfil institucional de la universidad medioeval— se hallaba en perfecta correspondencia con la subyacente *categoría de sustancia* que asimismo actuaba y delineaba —implícita o explícitamente— las restantes parcelas de la realidad donde el hombre ejercitaba su ímpetu institucionalizante. Monádicos y sustancialistas eran los reinos, los feudos, las ciudades; sustancialistas y monádicas eran las formas de la producción, del trabajo y las relaciones económicas<sup>7</sup>; porque, en el fondo, la *categoría de sustancia* tenía —como eje y sostén de su ejercicio— un espacio, así como un correlativo horizonte temporal, que ya la previa actividad categorial habían objetivado también sustancial y monádicamente. La universidad, en tal sentido, no era una excepción. Era más bien el símbolo que, en el terreno cultural, servía de exponente ilustrativo de la actividad constituyente y ordenadora de aquella *categoría* sobre todos los planos de la realidad. La universidad en cuanto *mónada sustancial* —junto con las

[6]\_ Cfr. Rodolfo Mondolfo, *Op. cit.*, págs. 16 y 23.

[7]\_ Cfr. K. Marx, *El Capital*, Libro I, Sección I, Cap. I,1, pág. 8; I, D, 4, pág. 42; Cap. II, pág. 49; Libro III, XLVII, 1, pág. 729 (Edición Fondo de Cultura Económica, México, 1959).

Es de notar que en la Edad Media —según Marx— los productos del trabajo individual no eran propiamente *mercancías*, sino simples *valores y/o bienes de uso*.

La existencia de productos humanos que, en estricto sentido, carecían de auténtico significado de las *mercancías* —valga decir, que solo existían *consustanciados* con la concreta *materialidad corpórea* que los sostenía como tales (cfr. Marx, *Op. cit.*, pág. 49)— es, a nuestro juicio, la mejor prueba que puede aducirse para ilustrar la vigencia de la categoría de *sustancia* en el pensamiento medioeval. La *mercancía* —si algo encarna— es justamente la concepción *antisustancialista* del trabajo y las relaciones de producción, tal como ellas se plasman y desarrollan en el régimen capitalista.

otras *mónadas* constituyentes del universo— venían a ser simples fulguraciones de la “unidad primitiva” representada por el propio Dios<sup>8</sup>.

En tales universidades, como lo hemos dicho, se formaban los hombres que requería la Iglesia para afianzar su prestigio y poder —tanto espiritual como temporal— haciendo valer los eficaces instrumentos del saber y su control sobre los mismos. Bien pronto comprendieron esto los Papas —apreciando en todo su significado la inmensa importancia que aquellas universidades tenían para los fines de la Iglesia— y, en consecuencia, establecieron una política que, sin contrariar abiertamente sus fueros autonómicos, permitiera no obstante su indiscutible autoridad sobre ellas. Así lo vemos, por ejemplo, cuando en 1215, aduciendo delicadamente que su proceder se inspiraba en la amorosa solicitud de evitar evidentes “errores”, Inocencio III prohíbe la enseñanza de la física y metafísica aristotélicas en la Universidad de París. Lo mismo se trasluce de la actitud asumida por Gregorio IX, en 1231, cuando exhortaba a los teólogos a no alardear de filósofos (*nec filosofophos ostent*), recomendándoles que en sus enseñanzas se limitaran a presentar las cuestiones “cuyas soluciones pudieran encontrarse en los libros teológicos y en los escritos de los Santos Padres”<sup>9</sup>.

Bien claro era —como lo dice el propio Gilson con insospechable objetividad— que para Inocencio III o Gregorio IX la Universidad de

---

[8]\_ G. W. Leibniz, *Monadología*, N° 47. Como bien se sabe, la totalidad de las mónadas constituye el universo. Dios, en tal sentido, es “la unidad primitiva o sustancia simple originaria, de la cual son productos todas las mónadas creadas o derivadas, que nacen, por decirlo así, de la fulguración continua de la divinidad en cada momento”.

Nos excusará el atento lector la aparente anacronía de que se nos podría acusar por entremezclar y/o fundir concepciones supuestamente tan diversas como son las de Aristóteles y Leibniz. Sabrá asimismo dispensarnos —el benévolo lector— que no profundicemos en semejantes temas, los cuales nos desviarían demasiado de nuestros muy específicos y restringidos propósitos.

[9]\_ E. Gilson, *Op. cit.*, pág. 370.

París “no era parisiense ni francesa”, sino una fuerza espiritual y moral “cristiana y eclesiástica”, dotada del mismo derecho y la misma significación que el “Sacerdocio o el Imperio”<sup>10</sup>. Semejante fuerza —que emanaba del saber y la formación impartida— debía ser “en la Santa Iglesia como el árbol de la vida en el Paraíso terrenal y como la lámpara resplandeciente en la Casa del Señor”, según la expresión metafórica de Alejandro IV en 1255<sup>11</sup>.

La Edad Media presenció —casi hasta los albores de un tiempo colindante con el advenimiento de la nueva concepción del mundo que representaría el Renacimiento— la omnímoda autoridad del Papado, e incluso de obispos y clérigos, respaldada por la indiscutida supremacía intelectual que les brindaba el auxilio de las universidades, el carácter dogmático de los enunciados teológicos que prevalecía en sus enseñanzas, y la obediente subordinación que exhibía la ciencia frente a los dictados de la propia Iglesia. Las universidades, como órganos de ella, estaban obligadas no solo a ofrecerle su incondicional apoyo, sino a defender lo que se les ordenara en protección de sus dogmas. De tal modo, con creciente rapidez, a medida que se multiplicaban por todo el ámbito europeo, las instituciones universitarias se fueron transformando en un reservorio intelectual de la organización eclesiástica. Semejante situación no solo constituía un privilegio, sino que les garantizaba la atracción que ejercían sobre todos los que, interesada o desinteresadamente, buscaban en el cultivo del saber el sentido de su propia vida.

Pero esta situación —como bien se sabe— no solo varió con el deterioro y declinación del Papado, sino por obra del coetáneo y paralelo impulso que adquirió el desarrollo científico y la libre búsqueda de la verdad desde el propio inicio del Renacimiento. Varias fueron las causas

---

[10]\_ E. Gilson, *Op. cit.*, pág. 369.

[11]\_ E. Gilson, *Op. cit.*, pág. 371.

que influyeron en ello. No solo el súbito despertar de una inmensa y creciente curiosidad científica fue lo que hizo estremecer el recatado y temeroso afán de saber que hasta entonces parecía confinado al recinto de las universidades, sino que, al par de aquello, las condiciones políticas, económicas y sociales, permitieron a los espíritus más inquietos y avisados de la época buscar ayuda y protección fuera del seno de la Iglesia.

De tal manera, a medida que el Papado perdía su otrora avasallante dominio político y económico, a su lado emergían las cortes de cultos y ambiciosos príncipes, cuyo afán de poder y riqueza se combinaba con el refinado deseo de tener a su lado —como preceptores de sus hijos o protegidos suyos— a los hombres más sobresalientes y famosos de su época. Tal fue el caso de Kepler en Praga, bajo el reinado de Rodolfo II, o de Descartes en Holanda, en la corte de la Reina Cristina. Lo mismo sucedió con Leonardo —cuyos servicios fueron disputados por varios Príncipes— y, siglos más tarde, con Leibniz y Goethe. Pero en semejante o parecida situación podemos citar asimismo los nombres de Giordano Bruno, de Hobbes, de Tommaso Campanella, e incluso el del propio Galileo. Todos ellos, o bien no enseñaban en las universidades, desarrollando su labor investigativa y creadora como una actividad personal, o bien su contacto con aquellas, en funciones docentes, fue solo ocasional y fortuito. La búsqueda de la verdad científica y filosófica —podemos afirmarlo en términos generales— había ya comenzado a abandonar los límites de los *claustros medioevales* para expandirse, libre de trabas eclesiásticas y canónicas, o en abierta pugna con ellas, hacia los horizontes del mundo secularizado que paulatinamente iba descubriendo el Renacimiento como fruto de su ilimitado afán de nuevos conocimientos.

Las universidades —si bien continuaron funcionando como centros de enseñanza y formación— perdieron no obstante su condición de ser los emporios exclusivos de la sabiduría. A su lado, como representantes de la ciencia creadora de su tiempo, surgió una pléyade de brillantes y

excelsas figuras, cuya labor investigativa no se hallaba conectada directamente con sus tareas docentes, ni cuyo saber experimentaba sujeción ni deber alguno frente a los dogmas y exigencias de la Iglesia.

Semejante situación —valga lo sucinto de este simple esbozo en aras de la brevedad y lo específico de nuestros primordiales intereses— subsistió, claro está que con valiosas e indiscutibles excepciones institucionales, casi hasta las postrimerías del siglo XVIII y comienzos del XIX. Surge entonces —al lado del impulso organizativo que en Francia pretendía Napoleón dar a la enseñanza superior— el paralelo e inteligente esfuerzo que, para contrarrestarlo y superarlo, se inicia en Alemania a fin de lograr el rescate y resurgimiento de sus propias universidades.

## II. La Universidad Alemana

El movimiento de rescate y reorganización de las universidades alemanas fue una iniciativa que surgió y fue impulsada directamente por Federico Guillermo III. En ella se inscriben —de un modo eminente— las ideas y escritos preparados por Schelling en 1803 (*Lecciones sobre el método del estudio académico*), por Fichte en 1807 (*Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*), por Schleiermacher en 1808 (*Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán*) y, de manera primordial, por Guillermo de Humboldt en 1810 (*Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*).

Todas las ideas expuestas en aquellos trabajos, como bien se sabe, sirvieron de base y horizonte filosófico para la fundación de la Universidad de Berlín —inaugurada, definitivamente, el 15 de octubre de 1810, bajo la rectoría de Schmalz— y, posteriormente, para la radical reorganización que sufrirían las otras universidades alemanas, así como los demás institutos de educación superior, a partir de esa fecha.

Si algo hay de común en ese rico ideario —es, justamente, lo que de manera primordial nos interesa destacar— son dos *supuestos* que se imbrican y complementan mutuamente, a saber: 1º) la concepción de la idea de la universidad como imagen o reflejo de la ciencia; y 2º) su exclusiva finalidad científica, separada y distinta, por esto mismo, de las aplicaciones profesionales o pragmáticas que pudieran derivarse de ella. La formación científica y la praxis profesional quedaban, de tal manera, diferenciadas y aun divorciadas entre sí, lo que, en última instancia, convertía a la universidad en una institución que, si bien debía atender a los fines utilitarios que el Estado esperaba de ella, requería no obstante preservar enérgicamente la independencia de sus funciones frente a cualquier exacerbada injerencia que aquél pretendiese ejercer en sus planes de estudio o en la libre actividad de quienes, dentro de su seno, debían investigar y enseñar con una indisoluble unidad de propósitos.

Los *supuestos* que hemos destacado se perfilan —con mayor o menor claridad— en todos los escritos que hemos mencionado, pero tal vez sea en Fichte, Schleiermacher y especialmente en Humboldt, donde con mayor precisión y nitidez se formulan. De allí que, a fin de abreviar este esborzo, nos limitaremos a esbozar, esquemáticamente, las principales tesis que aquellos defienden en directa conexión con tales *supuestos*.

Un verdadero establecimiento de enseñanza superior —“la universidad o la academia, como habremos de decir por ahora, en el antiguo sentido de la palabra”<sup>12</sup>— debía, según Fichte, ser la expresión realizada del

---

[12]\_ J. T. Fichte, *Plan razonado para erigir en Berlín un establecimiento de enseñanza superior que esté en conexión adecuada con una Academia de Ciencias*, N° 4, pág. 18. En lo sucesivo este escrito se designará con las siglas *FPR*.

Las citas y sus respectivas páginas —tanto de Fichte como de Schleiermacher y Humboldt— corresponden a la compilación de sus escritos universitarios reunidos en una obra titulada *La idea de la universidad alemana*, publicada en la Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1959.

siguiente enunciado: “*una escuela del arte del uso científico del intelecto*”<sup>13</sup>. Constituyendo ese *intelecto* o *razón* (Vernunft) “*la libre actividad del concebir*”<sup>14</sup>, aquel establecimiento debía paralelamente encarnar un modelo de educación o formación mediante la cual se pudiera estimular —con “*conciencia clara y libre*”<sup>15</sup>— el autodesarrollo y dominio de las actividades de semejante *intelecto*. Solo así —mediante el consciente y reflexivo ejercicio de sus propias potencialidades racionales— podrían los hombres dejar de ser meros repetidores o usuarios del saber para convertirse en verdaderos “*artistas en el estudio*”<sup>16</sup>. “Si aquella actividad del intelecto —y las determinadas maneras en que procede la misma para concebir algo— *son elevadas a su vez a una clara conciencia*, resultará a causa de ello un arte reflexivo del uso del intelecto en el estudio. Un hábil desarrollo de aquella conciencia de la manera de aprender —en el estudio de cualquier dato y sin perjuicio del ahora abandonado estudio mecánico— no se orientaría por tanto, en primer término, hacia el estudio, sino hacia el desarrollo de la capacidad de estudiar”<sup>17</sup>.

La universidad —siendo la imagen del *intelecto* o *razón*— vendría a ser por ello la expresión realizada de una autoconciencia creadora. Su organización y sus fines, paralelamente, deberían reflejar las operaciones metas que el propio *intelecto* o *razón* se proponían para alcanzar el más elevado conocimiento a través de su génesis y desarrollo.

Tales enunciados se corresponden —casi literalmente— con los que Fichte había desarrollado en la *Segunda Introducción* de su célebre *Doctrina de la Ciencia*<sup>18</sup>. Allí —al referirse al proceso educativo— había

[13]\_ *FPR*, N° 5, pág. 20.

[14]\_ *FPR*, N° 5, pág. 19.

[15]\_ *FPR*, *ibidem*.

[16]\_ *FPR*, N° 5, pág. 20.

[17]\_ *FPR*, N° 5, pág. 19. Subrayado del propio Fichte.

[18]\_ J. T. Fichte, *Zweite Einleitung in die Wissenschaftslehre*, N° 10, pág. 94. Esta

afirmado que toda la clave del mismo radicaba en saber que el verdadero arte de aprender no consistía en recibir los conocimientos, sino en extraer estos “de nosotros mismos a consecuencia de una aptitud previamente alcanzada”<sup>19</sup>. “Todo descansa —añadía— en que se sea íntimamente consciente de la propia libertad mediante el continuo uso de ella con *clara conciencia* y en que ella haya llegado a ser más preciada para nosotros que todas las demás cosas”<sup>20</sup>.

Si se comprende bien esto —asienta por lo mismo en su escrito sobre la universidad— entenderemos también que “lo que concebimos con la conciencia de que lo aprendemos activamente y con conciencia de las *reglas* de esta actividad de aprender: eso será, a raíz de esta actividad propia y la conciencia de sus *reglas*, un elemento constitutivo típico de nuestra personalidad y de nuestra vida a desarrollarse libremente y a voluntad”<sup>21</sup>.

Tener *conciencia clara y libre* de las *reglas* de la actividad de aprender es —nada más ni nada menos— que tener asimismo conciencia y dominio de las *reglas* que rigen la estructura de la *conciencia* y conforman sus *procesos cognitivos* —determinando *eo ipso* la formación del *saber*— para desembocar, finalmente, en la creación de la ciencia. “Cuando se empiece a formar el hombre para su propia utilidad y como instrumento para su propia voluntad —pero no como instrumento inanimado para otros— entonces la doctrina de la ciencia será universalmente inteligible y fácilmente inteligible”<sup>22</sup>.

---

*Segunda Introducción* la había publicado Fichte en el año 1797. La edición que utilizamos es la de Felix Meiner Verlag, Hamburg, 1954. En lo sucesivo esta obra se designará con las siglas *ZE*.

[19]\_ *ZE*, *ibídem*.

[20]\_ *ZE*, *ibídem*. Subrayado del propio Fichte.

[21]\_ *FPR*, N° 5, pág. 19.

[22]\_ *ZE*, *ibídem*.



Un establecimiento de enseñanza superior—así se concreta y aclara este primer *supuesto* que hemos destacado— al ser la *imagen del intelecto* debía, al propio tiempo, ser “*una escuela del arte del uso científico*” del mismo<sup>23</sup> y, por tanto, orientar su aprender —así como los fines de su enseñanza y formación— hacia lo que aquel “*uso científico*” señala de manera exclusiva y preeminente. Nos abocamos —de tal modo— al análisis del segundo y complementario aspecto que se deriva del ya mencionado *supuesto*.

En efecto, según Fichte, muchas de las asignaturas enseñadas en la universidad —vgr. la teología, la medicina, el derecho— “*tienen una parte que no pertenece al arte científico, sino al muy diferente arte de la aplicación a la vida*”<sup>24</sup> o, expresado en términos actuales, a su *praxis y utilización profesional*. Pues bien —para decirlo con propias palabras de Fichte— “*redunda en provecho tanto de este arte práctico, que se aprende de la mejor manera por práctica directa hecha con la mayor seriedad bajo los ojos del ya diestro docente, como del mismo arte científico, que ha de purificarse hasta la máxima claridad y de concentrarse en sí mismo: que aquella parte sea separada de nuestra escuela de arte y en relación a ella se funden otras instituciones independientes*”<sup>25</sup>.

Lo que así quedaba taxativamente separado era la *ciencia* de la *profesión*. Un establecimiento de enseñanza superior, en tal sentido, debía dedicarse exclusivamente a la *ciencia*, dejando para otras instituciones (escuelas, institutos técnicos, etc.) la instrucción destinada al ejercicio o práctica de las profesiones. “*Para el sabio —dice rotundamente Fichte— la ciencia no debe ser medio para un fin cualquiera, sino que debe volverse fin ella misma; algún día, como sabio acabado, cualquiera que sea la forma en que aplique en el futuro su formación científica en la*

[23]\_ Cfr., *supra*.

[24]\_ *FPR*, N° 22, pág. 46.

[25]\_ *FPR*, *ibídem*.

vida, en todo caso tendrá solamente en la Idea la raíz de su vida, y verá solo desde ella la realidad y le dará forma y la adaptará de acuerdo con ella, pero no admitirá de ninguna manera que la Idea se conforme con la realidad”<sup>26</sup>.

Fichte procedía —si se quiere exacerbado por el deseo de hallar una absoluta coherencia entre sus postulados doctrinarios y la concreción de los mismos en una obra real— a extraer impávidamente los corolarios que se derivaban de sus premisas teóricas: la función creadora del *intelecto* o *razón* (Vernunft) —símbolo y sostén de aquel establecimiento de enseñanza superior— no toleraba ni admitía que semejante actividad se viera afectada por la mecanización, habitualidad y repetición que son propias del aprendizaje o adiestramiento de las profesiones<sup>27</sup>. La universidad o academia —“en el antiguo sentido de la palabra”—<sup>28</sup> debía concebirse según los estrictos delineamientos proyectados, o, en caso contrario, “*de no lograr por lo tanto ser otra cosa, las universidades debían se abolidas de inmediato*”.<sup>29</sup> Su plan —como se sabe— no fue acogido. Escrito en 1807, solo vino a publicarse, por vez primera, en 1817, aunque el propio Fichte, a decir verdad, fuese el segundo Rector, de 1811 a 1812.

Más diplomático y dúctil —sin enfrentarse directamente con los postulados de Fichte—, Schleiermacher asoma en sus propias ideas un cierto compromiso entre la universidad y las escuelas técnicas, aunque insiste en diferenciar los fines de la enseñanza universitaria de aquellos que tienen una específica intención especializada y pragmática. Su pensamiento, por esto mismo, parte de establecer las disimilitudes y

---

[26]\_ *FPR*, N° 10, pág. 28.

[27]\_ *FPR*, N° 5, págs. 18 y ss.

[28]\_ *FPR*, *ibídem*.

[29]\_ *FPR*, *ibídem*.

eventuales puntos de convergencia que existen entre las escuelas, universidades y academias.<sup>30</sup>

Si se examinan desde una perspectiva puramente gremial —lo cual, según Schleiermacher, no es lo más aconsejable— salta a la vista que la *escuela* puede ser caracterizada “como la reunión de los maestros con los aprendices”, la *universidad* como “la reunión de los maestros con los oficiales”, y la *academia* “como la asamblea de los maestros entre sí”<sup>31</sup>. Pero semejante caracterización —exclusivamente externa y formal— no es suficiente. Por eso, en lugar de contentarse con ello, Schleiermacher intenta que su análisis penetre hacia estratos más profundos a fin de esclarecer “qué significa cada una de ellas, en qué relación se encuentran y cómo se vinculan entre sí”<sup>32</sup>. “Porque sin haberlas comprendido a las tres, sería difícil que llegáramos a ponernos de acuerdo acerca de la esencia y la organización de aquella que a nosotros nos importa”<sup>33</sup>, valga decir, la *universidad*. Se trata, pues, de un intento descriptivo orientado a desvelar la esencia de la universidad y a precisar cómo —a partir de la misma— debe proyectarse su organización para cumplir las metas que de su propia esencia se derivan.

Por su función y jerarquía “las escuelas son totalmente gimnasiales”<sup>34</sup>. Su misión consiste en averiguar si los jóvenes que en ellas estudian podrían ser receptivos a la ciencia, o, al menos, si son capaces de elaborar los conocimientos que reciben. “De dos maneras —dice Schleiermacher— se debe manifestar si un hombre es apto para esta formación superior:

---

[30]\_ F. Schleiermacher, *Pensamientos ocasionales sobre universidades en sentido alemán, con un Apéndice sobre la erección de una nueva*, II, ed. Cit. pág. 23. En lo sucesivo esta obra se designará con las siglas *SPU*.

[31]\_ *SPU*, II, pág. 130.

[32]\_ *SPU*, *ibidem*.

[33]\_ *SPU*, *ibidem*.

[34]\_ *SPU*, *ibidem*.

por un lado, un determinado talento que lo encadena a un único campo de conocimiento; por otro, el sentido de la unidad y la interconexión recíproca de todo el saber, el espíritu filosófico”<sup>35</sup>.

Consciente de lo anterior, la escuela debe actuar sobre ambos aspectos. “Debe presentar, por un lado, en forma elemental, el contenido total del saber en bosquejos significativos, de modo que el talento adormecido se sienta atraído hacia su objeto, y, por otro, debe destacar principalmente aquello en lo cual la forma científica de la unidad y la relación puedan ser observadas muy pronto con claridad, de modo que, por la misma razón, sean simultáneamente el instrumento de todo otro saber”<sup>36</sup>. “Al mismo tiempo —añade Schleiermacher— también debe la escuela ejercitar metódicamente todas las fuerzas espirituales, de manera que se distingan con precisión unas de otras y sus diferentes funciones sean captadas claramente, fortaleciéndolas para que cada una de ellas pueda dominar con facilidad un objeto dado”<sup>37</sup>. “Lograr conjuntamente todo esto, mediante las operaciones más sencillas y seguras, es la meta de las escuelas”<sup>38</sup>.

Frente a la escuela —que por su función y jerarquía es una suerte de institución propedéutica o preparatoria en relación a la universidad— la academia es, por así decirlo, un organismo de jerarquía superior a esta última donde “se encuentran reunidos los maestros de la ciencia”<sup>39</sup>. Sus miembros —precisa Schleiermacher con refinada sutileza, señalando su indiscutible diferencia con respecto a la universidad— “constituyen todos un todo porque se sienten unidos por el sentido vivo y el fervor por la causa del conocimiento en general y la inteligencia de la necesaria

---

[35]\_ *SPU*, II, pág.131.

[36]\_ *SPU*, *ibídem*.

[37]\_ *SPU*, *ibídem*.

[38]\_ *SPU*, *ibídem*.

[39]\_ *SPU*, II, pág. 132.

relación entre todas las partes del mismo... aunque justamente por eso se separan también nuevamente en diferentes reparticiones, pues cada rama del saber necesita de una unión todavía más estrecha para poder ser elaborada profunda y adecuadamente”<sup>40</sup>. La academia —en el fondo— encarna y expresa la indeleble presencia del especialismo científico y, por eso mismo, es una institución donde el auténtico espíritu universitario se ve compelido a dar paso a aquello que precisamente niega lo que define su más peculiar e insustituible esencia: la exigencia de un saber integrado en una conexión dotada de unidad y totalidad<sup>41</sup>.

La universidad —en tal sentido— “interpreta también su propio nombre, pues en ella no deben reunirse solamente unos cuantos conocimientos, aun cuando fuesen los más elevados, sino que debe exponerse la totalidad del conocimiento, trayendo a consideración los principios y, simultáneamente, el esquema fundamental de todo el saber, de manera que de ello resulte la aptitud para penetrar en cualquier terreno del mismo”<sup>42</sup>.

La tarea de la universidad —contemplada desde semejante perspectiva— “es despertar la idea de la ciencia en los jóvenes más nobles, ya equipados con ciertos conocimientos”, “de modo que a su naturaleza quede incorporado el considerar todo desde el punto de vista de la ciencia: contemplar lo individual no en sí mismo, sino en sus conexiones científicas próximas, e inscribirlo en una gran conexión, en constante relación con la unidad y totalidad del conocimiento”<sup>43</sup>. O dicho en forma aún más rotunda: la enseñanza universitaria debe ser —primaria y fundamentalmente— filosófica<sup>44</sup>.

---

[40]\_ *SPU, ibidem.*

[41]\_ *SPU*, II, pág. 136.

[42]\_ *SPU*, II, pág. 135.

[43]\_ *SPU, ibidem.*

[44]\_ *SPU*, II, pág. 137. Debido a ello, la facultad de filosofía “es también la primera y, de hecho, la señora de todas las demás, pues todos los miembros de la universidad,

La preeminencia de la filosofía en la universidad —en cuanto fuente integradora y fundamentadora de sus diversos saberes— pone de relieve que aquella institución (tal como en su oportunidad lo había señalado Fichte) tiene como *base a fundamento* una determinada idea del *intelecto* o *razón*. Semejante *razón* o *intelecto* es, precisamente, la que hace posible que la filosofía actúe como raíz integradora del saber en una conexión unitaria y total.

¿Pero qué rasgos acusa esa *razón* o *intelecto* que —de un modo atemático aunque perfectamente nítido— maneja Schleiermacher como *base* o *fundamento* de su concepción de la universidad? En contraste con la idea de una *razón* o *intelecto* absolutamente puros —exentos de toda contaminación empírica y autogeneradores de sus propios contenidos, tal como eran los defendidos por el extremado idealismo fichteano—, Schleiermacher considera que en aquella idea no debían separarse, radical e incompatiblemente, los contenidos estrictamente racionales y la experiencia. “La vida de toda la universidad —dice en tal sentido— descansa en el hecho de que los jóvenes no se satisfagan tan solo con la forma vacía de la especulación, sino que, de la intuición inmediata de la razón y su actividad, se desarrolle la intelección de la necesidad y el alcance de todo saber real, para que, desde el comienzo, sea anulada la supuesta oposición entre razón y experiencia, entre especulación y *empirie*, y de ese modo no solo se haga posible el verdadero saber, sino que, por lo menos encubierto, se lo saque a relucir de acuerdo con su esencia”<sup>45</sup>.

Se entiende así —divisando su verdadero fundamento— el motivo por el cual Schleiermacher, en contraste con Fichte, asoma la posibilidad de que las escuelas técnicas superiores puedan y deban ser incorporadas a las universidades a pesar del carácter especial, pragmático y utilitario

---

a cualquier facultad que pertenezcan, deben estar enraizados en ella”. *Op. cit.*, IV, pág. 158.

[45]\_ *SPU*, III, pág 148.

de los conocimientos que imparten. A este respecto —según propone— “Las universidades deben ser organizadas de tal modo que sean, al mismo tiempo, escuelas superiores, a fin de seguir alentando a aquellos cuyos talentos —aunque renuncien a la más alta dignidad de la ciencia— pueden ser, con todo, muy bien aprovechados para esta”<sup>46</sup>.

Razones no faltaban a Schleiermacher —además de las teóricas que se derivaban del ya mencionado fundamento— para sostener sus afirmaciones y desarrollar convincentes argumentos a favor de las mismas. ¿No resulta “terrible y espantoso el pensamiento” —para todo aquel que participe en la formación de la juventud— “de establecer ya en la escuela, o al salir de ella, una separación entre aquellos que son aptos para la formación científica más elevada y los que están destinados a un rango subordinado”, enviando a estos últimos a establecimientos en los cuales se formarán mecánicamente, “sin las enseñanzas filosóficas de la universidad”<sup>47</sup>. “Tal pensamiento —se responde a sí mismo— no pertenece a una época en la cual, de acuerdo con la naturaleza de las cosas, toda aristocracia debe perecer, sino a una época en la cual se quiere precisamente cuidarla”<sup>48</sup>. De allí que, en lugar de esa abrupta y radical separación, sería mejor y más aconsejable “que las cabezas más destacadas pasen junto con las inferiores por las pruebas decisivas que se realizan en la universidad para crear una vida científica propia en los jóvenes y, solo cuando estos hayan errado su más alto fin, en su mayoría se ubicarán por sí mismos en el rango subordinado de los fieles y empeñosos trabajadores”<sup>49</sup>.

Por otra parte —así lo expresa en paralelo argumento—, ¿es que acaso el Estado no necesita de “estas cabezas de segunda clase” a quien puede

---

[46]\_ *SPU*, III, pág 146.

[47]\_ *SPU*, III, pág 145.

[48]\_ *SPU*, *ibidem*.

[49]\_ *SPU*, *ibidem*.

confiar “los asuntos superiores en cada rama”, sabiendo que “están penetrados por el espíritu científico” ...aunque sin ser auténticos filósofos?<sup>50</sup>. “En consecuencia —tal es el corolario que extrae— el propio Estado deberá preocuparse de que las universidades sean al mismo tiempo escuelas superiores especializadas en todos aquellos conocimientos utilizables en su servicio que estén en conexión inmediata con la auténtica formación científica”<sup>51</sup>.

¿Mas significa lo anterior, acaso, que en la enseñanza universitaria se justifica entonces un maridaje entre la profesión y la ciencia... así como la identificación entre ambas? En absoluto. Con extraordinaria perspicacia —aunque, asimismo, con gran nitidez— Schliermacher, al igual que Fichte, se opone resueltamente a semejante identificación, no solo separando ambos conceptos, sino defendiendo el irrenunciable carácter científico que debe prevalecer en la enseñanza universitaria para evitar su eventual confusión con la mera utilización profesional y pragmática del saber.

La falta de claridad —a este respecto— se origina por la desmesurada injerencia que el Estado pretende ejercer sobre la universidad y por la desnaturalización que ello provoca en los fines científicos de sus enseñanzas. “Las escuelas y universidades sufren cada vez más, a medida que pasa el tiempo, porque el Estado las considera establecimientos en los cuales las ciencias se cultivan no con fines científicos sino estatales, porque comprende equivocadamente y obstaculiza el impulso natural de las mismas de estructurarse totalmente de acuerdo con las leyes que la ciencia requiere, y porque teme que, si las dejara libradas a sí mismas, todo se movería muy pronto en el círculo de un estudio y una enseñanza estériles, muy alejados de la vida y la aplicación práctica, resultando

---

[50]\_ *SPU, ibídem.*

[51]\_ *SPU, ibídem.*



que, por causa del puro afán de saber, desaparecería el gusto por la acción, sin que nadie quisiera ocuparse de los asuntos civiles”<sup>52</sup>.

No se trata —observa, sin embargo, Schliermacher, con refinado tacto diplomático y retórico— de extremar las posiciones y suscribir “los discursos que sostienen actualmente algunos filósofos que saben muy bien dominar la juventud” y pretenden “alejarse a todos sus discípulos de cualquier actividad civil”<sup>53</sup>. Por el contrario, los jóvenes salidos de la universidad (aquellas “cabezas de segunda clase”, formadas científicamente, aunque ya convencidas de que no podrán aspirar a la más alta dignidad de la ciencia) bien podrían, sin embargo, “ayudar a gobernar a los hombres”<sup>54</sup>. “Contemplación y acción —aun cuando se opongan de palabra— trabajan siempre de la mano: la naturaleza misma determina exacta y equilibradamente la relación entre aquellos que se dedican a la ciencia pura y los demás”<sup>55</sup>. Basta comparar la gran cantidad de quienes pasan por las escuelas y universidades con el pequeño número de los que finalmente constituyen la academia de una nación —sin dejar de considerar cuántos de estos últimos son también servidores públicos— para tranquilizarse al respecto. Lo que no debe hacer el Estado es dejarse dominar por “falsas inquietudes” y dictar ordenanzas que desvirtúen el espíritu científico que debe prevalecer en la universidad. Pues, si lo hace... “el Estado se despojará a la larga, a sí mismo, de los beneficios esenciales que le proporcionan las ciencias, por cuanto cada vez le faltarán más aquellos que conciben y realizan lo grande y, con mirada penetrante, saben descubrir las raíces y la conexión de todos los errores”<sup>56</sup>.

---

[52]\_ *SPU*, II, pág. 142.

[53]\_ *SPU*, *ibidem*.

[54]\_ *SPU*, *ibidem*.

[55]\_ *SPU*, *ibidem*.

[56]\_ *SPU*, II, pág. 142.

Creía así Schleiermacher —con su argucia retórica y la indudable sutileza de su lenguaje diplomático— asegurar la sobrevivencia de la enseñanza científica en el seno de las universidades. Más que una concesión al espíritu profesional y pragmático, lo que pretendía era subordinar este —sin la tajante agresividad y unilateralidad de Fichte— a los fines científicos que en aquélla debían prevalecer por encarnar un *intelecto* o *razón* que, si bien conjugaba en su seno lo racional con lo empírico anulando su falsa oposición, desde sus raíces visiblemente kantianas hacía de semejante racionalidad la más alta y definitiva instancia creadora y ordenadora del saber.

El primer *supuesto* que hemos destacado en la idea general que inspira a la universidad alemana —valga decir, la concepción de ella como una imagen de la ciencia— encuentra su máxima y más depurada expresión en el pensamiento de Wilhelm von Humboldt. En forma directa y rotunda lo enuncia en el texto de su escrito de 1810 —del cual apenas se conoce un fragmento— publicado en 1896<sup>57</sup>. Aún sin nombrarlo, aquel escrito constituye una especie de polémico contrapunto con Schleiermacher, y asimismo una indirecta reivindicación de algunas de las ideas de Fichte. No obstante, a pesar de lo breve y conciso del texto, el propio pensamiento de Humboldt se destaca por su originario vigor en cuanto se refiere al papel que le asigna a la investigación en la universidad —en tanto que elemento dinamizador y creador de la ciencia—, así como por la clara y nítida jerarquía que le atribuye a esta en su función de *base* o *fundamento* de la propia institución.

A tal respecto, constituyendo la ciencia una creación o producto del *intelecto* o la *razón* —o del *espíritu* (Geist), como lo llamará Humboldt, siguiendo la directa influencia de Hegel— la condición que estos

---

[57]\_ W. von Humboldt, *Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín*. En lo sucesivo esta obra se citará con las siglas HEC.

habrían de adquirir, en cuanto *profundamentos* de la universidad, tendrían en el pensamiento de Humboldt una preeminencia semejante a la que ya les había atribuido Fichte en su memorable escrito. De tal preeminencia —de donde se derivaría, como una exigencia, la insustituible función que debía asignársele a la búsqueda exclusivamente científica e investigativa en la universidad— se desprendería, asimismo, la tajante separación que se establecería entre cualquier actividad profesional o práctica y la genuinamente académica.

“El concepto de los establecimientos científicos superiores como centros en los que culmina cuanto tiende directamente a elevar la cultura moral de la nación —dice Humboldt en la propia frase inicial de su escrito— descansa en el hecho de que estos centros están destinados a cultivar la ciencia en el más profundo y amplio sentido de la palabra”<sup>58</sup>. Lo que sirve y actúa como *base* o *fundamento* de todos ellos —y, específicamente, de la universidad— es, por tanto, aquella ciencia “abarcada por sí misma y en su totalidad”, “tal y como existe en toda su pureza”<sup>59</sup>.

Ahora bien —contemplada desde semejante perspectiva— lo esencial de la ciencia “es el principio de que ella no debe ser considerada nunca como algo ya descubierto, sino como algo que jamás podrá descubrirse por entero y que, por tanto, debe ser, incesantemente, objeto de investigación”<sup>60</sup>. La investigación —por ello— debe tener una función y jerarquía preeminentes en la organización interna de los establecimientos científicos superiores, so pena de que estos puedan confundirse con las escuelas, “donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos ya adquiridos y consagrados”<sup>61</sup>. Tan pronto se deja de investigar, la

---

[58]\_ *HEC*, pág. 209.

[59]\_ *HEC*, *ibidem*.

[60]\_ *HEC*, pág. 211.

[61]\_ *HEC*, pág. 210.

auténtica ciencia se esfuma y convierte en algo superficial o vacío. A su verdadero *pathos* lo sustituye entonces el mero coleccionar y reunir resultados —perdiendo ella su auténtica conexión con la vida y actividad del espíritu— sin que se perciba la imperiosa necesidad de arrancarla desde las profundidades de aquel. En efecto: “solo la ciencia que brota del interior y puede arraigar en él transforma también el carácter, y lo que al Estado le interesa, así como a la humanidad, no es tanto el saber y el hablar, sino el carácter y la conducta”<sup>62</sup>.

¿Qué hacer entonces para preservar a la ciencia —en cuanto genuina y directa manifestación del espíritu— evitando el extravío que representa su fosilización escolar? “Lo único que se necesita —dice Humboldt al respecto— es mantener vivos y en pie los siguientes tres postulados del espíritu: en primer lugar, derivarlo todo de un principio originario (con lo cual todas las explicaciones de la naturaleza, por ejemplo, se elevarán del plano mecánico al plano dinámico, al orgánico y, por último, al plano psíquico en el más amplio sentido); en segundo lugar, acomodarlo todo a un ideal; y, finalmente, articular en una idea este ideal y aquel principio”<sup>63</sup>.

Pero así como en este enunciado no puede ocultarse una vaga reminiscencia de Fichte, sin duda que, de un modo ostensible y directo, el mismo se halla dirigido contra la opinión de Schleiermacher y su proposición de incorporar las escuelas superiores a la universidad. Para Humboldt, semejante intento representaba una verdadera herejía, y en modo alguno podía mostrarse de acuerdo con ello. En las escuelas —tal como ya lo hemos visto— solo cabe aprender y enseñar “los conocimientos adquiridos y consagrados”<sup>64</sup> y, por tanto, el Estado “no debe considerar a sus universidades ni como centros de segunda enseñanza ni

---

[62]\_ *HEC*, pág. 212.

[63]\_ *HEC*, *ibídem*.

[64]\_ *HEC*, pág. 210.

como escuelas especiales”<sup>65</sup>. Por el contrario, si algo le incumbe primordialmente al Estado es “el deber de organizar sus escuelas de modo que su labor redunde en provecho de los centros científicos superiores”<sup>66</sup>.

“Como tales escuelas —afirma por eso Humboldt— ellas no están llamadas a anticipar la enseñanza de las universidades”, ni estas constituyen “un mero complemento de la escuela, de igual naturaleza que ella, o un curso escolar superior”<sup>67</sup>. La auténtica labor de las escuelas —reducidas a sus verdaderos fines y de acuerdo con la índole de sus propias enseñanzas— debería consistir, por eso mismo, en representar una fase de la vida juvenil que prepare el tránsito del joven hacia la universidad, “de modo que se pueda respetar su libertad y su independencia, lo mismo en lo psíquico que en lo moral y en lo intelectual, desligándolo de toda coacción y en la seguridad de que no se entregará al ocio ni a la vida práctica, sino que sentirá el anhelo de elevarse a la ciencia, que hasta entonces solo de lejos, por decirlo así, se le había mostrado”<sup>68</sup>.

Una y otra vez —con verdadera y reiterativa obsesión a pesar de lo breve del texto— repite Humboldt su llamado al Estado para que mantenga separadas las escuelas y las universidades. Es un deber primordial del Estado —dice textualmente— “mantener en toda su pureza y su firmeza la separación entre los establecimientos superiores y la escuela (no solo en teoría y de un modo general, sino también en la práctica y en las diversas modalidades concretas)”<sup>69</sup>. Si no lo hace, o por cualquier circunstancia permite que las escuelas no preparen a los jóvenes “con vista a la ciencia pura” —aunque sin confundir su formación con la que debe impartirse en la universidad—, el talento de aquellos “se hundirá

---

[65]\_ *HEC*, pág 214.

[66]\_ *HEC*, *ibidem*.

[67]\_ *HEC*, *ibidem*.

[68]\_ *HEC*, *ibidem*.

[69]\_ *HEC*, pág. 211.

inmediatamente o antes de terminar su formación en actividades de carácter práctico, inutilizándose también para estas mismas tareas, o se desperdigará por falta de una aspiración científica superior, en conocimientos concretos y dispersos”<sup>70</sup>.

El anterior enunciado —como fácilmente se observa— recoge y abarca dos aspectos: 1º) la tajante separación entre el auténtico espíritu científico y la praxis profesional; y 2º) la identificación de semejante espíritu científico con un tipo de conocimiento dotado de unidad y totalidad.

En relación con lo primero, resulta evidente que la oposición entre *ciencia* y *profesión* brota en el pensamiento de Humboldt a partir de su propia concepción de la ciencia como un *problema permanente* —valga decir, en cuanto saber o conocimiento en constante progreso y desarrollo— que surge como fruto de la imprescindible *investigación* que debe energizar aquélla. *Investigar*, en tal sentido, significa no detenerse en los resultados obtenidos —contar con ellos o utilizarlos para obtener beneficios prácticos— sino asumir la actitud de un metódico y progresivo cuestionamiento de los mismos, a fin de lograr así el ininterrumpido avance del saber científico. La actitud profesional, por el contrario, es aquella que —una vez obtenidos los resultados— busca utilizarlos para lograr pragmáticamente fines beneficiosos o provechosos para el hombre.

A este respecto, la característica esencial de los establecimientos científicos superiores —tal como ya lo habíamos anotado— es “que no consideran nunca la ciencia como un problema perfectamente resuelto y, por consiguiente, siguen siempre investigando; al contrario de la escuela, donde se enseñan y aprenden exclusivamente los conocimientos adquiridos y consagrados”<sup>71</sup>. “La relación entre maestros y alumnos en estos centros científicos —añade Humboldt— es, por tanto, completamente

---

[70]\_ *HEC*, pág. 215.

[71]\_ *HEC*, pág. 210.

distinta a la que impera en la escuela. El primero no existe para el segundo, sino que ambos existen para la ciencia; la presencia y la cooperación de los alumnos es parte integrante de la labor de investigación, la cual no se realizaría con el mismo éxito si ellos no secundasen al maestro”<sup>72</sup>. La auténtica labor del maestro, en tal sentido, no es solo enseñar, sino coparticipar con sus alumnos en la labor investigativa que exige el genuino cultivo de la ciencia... enseñándolos a investigar.

*Docencia e investigación* comenzaron a formar —desde entonces— una indiscernible unidad en la tradición universitaria alemana, aunque, realmente, en cuanto enseñanza científica, la auténtica y determinante función de aquel binomio recaía primordialmente sobre la *investigación*. “El progreso de la ciencia —afirma Humboldt— es manifiestamente más rápido y más vivo en una universidad, donde se desarrolla constantemente y además a cargo de un gran número de cabezas vigorosas, lozanas y juveniles. La ciencia no puede nunca exponerse verdaderamente como tal ciencia sin empezar por asimilársela independientemente, y, en esas condiciones, no sería concebible que, de vez en cuando e incluso frecuentemente, no se hiciese algún descubrimiento. Por otra parte, la enseñanza universitaria no es una ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en lugar de ver en ella un medio auxiliar al servicio de este”<sup>73</sup>. Si las universidades se hallasen debidamente organizadas —apunta finalmente— “la profundización de la ciencia podría dejarse a cargo solamente de ellas, prescindiendo de las academias para estos fines...”<sup>74</sup>.

Estudiar o investigar es hacer ciencia y hacer ciencia, en el fondo, es cultivar asimismo la filosofía, valga decir, un saber o conocimiento dotado de unidad y totalidad... arrancado “de la profundidad del

---

[72]\_ *HEC, ibidem.*

[73]\_ *HEC*, pág.216.

[74]\_ *HEC, ibidem.*

espíritu”<sup>75</sup>. De allí que Humboldt señale expresamente: “Si en los centros científicos impera el principio de investigar la ciencia en cuanto tal, ya no será preciso velar por ninguna otra cosa aisladamente. En estas condiciones no faltará ni la unidad ni la totalidad, lo uno buscará a lo otro por sí mismo y ambas cosas se completarán de por sí, en una relación de mutua interdependencia, que es en lo que reside el secreto de todo buen método científico”<sup>76</sup>.

Mas para darle vida y existencia a tal método científico —como genuino baluarte potenciador de los centros o establecimientos científicos superiores—, el Estado no solo debía asegurarse de la riqueza, fuerza y variedad de las energías intelectuales de sus integrantes —seleccionando cuidadosamente a los hombres que allí se agruparían— sino también proporcionándoles una absoluta y perfecta libertad para realizar sus trabajos<sup>77</sup>. En tal sentido, como aquellos centros “solo pueden conseguir la finalidad que se proponen siempre y cuando cada uno de ellos se enfrente, en la medida de lo posible, con la idea pura de la ciencia, los principios imperantes dentro de ellos deben ser la soledad y la libertad”<sup>78</sup>. *Soledad* (Einsamkeit), entendida como condición de posibilidad para desarrollar con completa autonomía el encuentro del espíritu consigo mismo en la ardua y agónica lucha de enfrentarse con la verdad; y *libertad* (Freiheit), en cuanto garantía para que los frutos de semejante encuentro no fueran entorpecidos, coartados, o negados por la injerencia del Estado.

En tal sentido —con claras y hasta duras palabras— Humboldt no temió señalar con absoluta franqueza las fronteras que debía respetar el Estado si quería, realmente, erigir un verdadero establecimiento científico

---

[75]\_ *HEC*, págs. 211, 212.

[76]\_ *HEC*, pág. 213.

[77]\_ *HEC*, *ibidem*.

[78]\_ *HEC*, pág. 209.



que fuese un modelo para la Alemania que soñaba construir Federico Guillermo III. A este respecto —son sus términos textuales— el Estado debe tener presente “que su injerencia es siempre entorpecedora; que sin él las cosas de por sí marcharían infinitamente mejor”<sup>79</sup>. A pesar de la ostensible rudeza de semejante lenguaje —que en nada recuerda la esmerada sutileza y el tacto diplomático del estilo utilizado por Schleiermacher— fueron las ideas de Humboldt, en definitiva, las que más decisivamente influyeron en la fundación de la Universidad de Berlín.

### III. La Universidad Latinoamericana

Sería un grave error de apreciación histórica afirmar que el movimiento de Córdoba nació desde la nada, o que simplemente obedeció al estallido emocional de un grupo de jóvenes frente a la deteriorada situación moral y académica que exhibía la universidad donde estudiaban. Además de recoger los fermentos ideológicos y los profundos cambios que en la situación internacional había provocado la Primera Guerra Mundial —así como de responder a la atmósfera social, política y económica que se vivía en la Argentina— algunos de sus más significativos postulados reformistas tenían como inmediatos antecedentes doctrinarios otros pronunciamientos estudiantiles que —diez años antes— se habían hecho en nuestro propio continente. Efectivamente: en 1908 se celebró en el Uruguay el “Primer Congreso Internacional de los Estudiantes de América”, una de cuyas principales resoluciones fue la de proponer “la representación de los estudiantes en los Consejos Directivos de enseñanza universitaria, por medio de delegados nombrados directamente por ellos y renovados con la mayor frecuencia posible”<sup>80</sup>.

---

[79]\_ *HEC*, pág. 211.

[80]\_ Cfr. Arturo Ardao, *La Universidad de Montevideo*, págs. 91 y ss., Montevideo, 1950. El primer proyecto donde se proponía la representación estudiantil directa en

Esta petición fue acogida y promulgada en la “Ley de Reorganización Universitaria” que —ese mismo año— se aprobó en aquel país.

Mas, sin duda alguna, el movimiento de Córdoba fue, por sus características y repercusiones, el que recogió y expresó con mayor vigor lo que vendría a ser un nuevo ideario —o, si se quiere, un verdadero modelo— para la institución universitaria latinoamericana.

Frente a la ordenada y sistemática discusión filosófica que precedió a la reforma de las universidades alemanas, la llamada Reforma de Córdoba fue como una impetuosa vorágine de ideas y acontecimientos de cuyo seno emergieron los más diversos e inesperados efectos. Si bien sus inicios pueden filiarse formalmente en motivaciones exclusivamente académicas —como eran el malestar y las protestas que elevaron los estudiantes de aquella localidad por el atraso, el oscurantismo, el férreo autoritarismo y las corruptelas que afectaban a su propia universidad— pronto las directrices y ecos de aquel movimiento se extendieron a las otras instituciones universitarias argentinas, trascendiendo incluso las fronteras del país, hasta convertirse en una verdadera causa latinoamericana, cuyas manifestaciones aparecieron sucesivamente en Perú (1919), Chile (1920), Colombia (1922), Cuba (1923), Paraguay (1927), México

---

los órganos de gobierno de la Universidad se debió al Rector Alejandro Magariños Cervantes y data de 1877. Según el mismo, “habría 20 consejeros electivos, la mitad de los cuales podrían ser estudiantes del último año de la carrera” (Actas del Consejo, sesión del 24 de septiembre). Más tarde, por el Decreto-Ley del 13 de julio de 1878, los estudiantes de las diversas Facultades fueron co-electores del Rector y el Vice-Rector (de 1849 a 1878); y co-electores del Rector, el Vice-Rector y diez Consejeros elegidos entre los egresados (de 1878 a 1885).

Posteriormente, en 1907, con ocasión de prepararse la Ley que se votaría al año siguiente, la “Asociación de Estudiantes de Montevideo” se dirigió al Poder Ejecutivo para proponerle “que en el Consejo o Consejos universitarios tomen asiento una o varias personas nombradas directamente por los estudiantes, siendo renovadas con la mayor frecuencia posible”. Fue esta proposición la que recogió el “Primer Congreso Internacional de Estudiantes de América”.

(1931)... y así sucesivamente, casi hasta nuestros propios días, en las más diversas latitudes del continente<sup>81</sup>.

Pero esto mismo nos indica que, además de motivaciones puramente académicas y elementos exclusivamente locales, aquel movimiento encerraba en potencia algunos gérmenes y móviles que —sin duda alguna— eran los que provocaban la simpatía, adhesión y fervor que ella suscitaba en densos y heterogéneos sectores del espectro social y político de Latinoamérica. Así incluso lo sospechaban —o sabían con certeza de antemano— sus propios gestores. Ya el propio título del célebre “Manifiesto de Córdoba” indica que el mismo se dirige no simplemente a los estudiantes de aquella universidad... sino “a los hombres libres de Sud-América”<sup>82</sup>; y en sus primeras líneas —sin la menor vacilación— las palabras iniciales se proyectan hacia un auditorio y unos temas que, en lugar de ser académicos y locales, pretenden alcanzar una dimensión continental y un contenido altamente político: “Hombres de una república libre —dice en su propio comienzo— acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación

---

[81]\_ Para una cronología —donde se recoge panorámicamente el desarrollo y los efectos de la reforma de Córdoba en el ámbito latinoamericano— cfr. la obra titulada *La Reforma universitaria* (1918-1930), publicada en la Biblioteca Ayacucho, volumen 39 (En lo sucesivo esta obra será designada con las siglas RU).

Como no es nuestra intención historiar el origen y desarrollo de este movimiento —sino, conforme a los ya anunciados propósitos, destacar únicamente sus fundamentales *supuestos histórico-filosóficos*— para un estudio pormenorizado de aquellos otros aspectos nos permitimos señalar las siguientes obras: Gabriel del Mazo, *La Reforma Universitaria* (3 tomos), La Plata, Argentina, 1941; Carlos Cossio, *La Reforma Universitaria*, Buenos Aires, 1923; José Ingenieros, *La Universidad del porvenir*, Buenos Aires, 1920; Julio V. González, *La revolución universitaria*, Buenos Aires, 1922; y Alfredo L. Palacios, *La Universidad nueva*, Buenos Aires, 1957.

[82]\_ Este *Manifiesto* —cuyo título, precisamente, es “La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud-América”— se halla incluido en el volumen ya mencionado de la Biblioteca Ayacucho. Por su importancia, en lo sucesivo se designará con las siglas *MC*. La paginación corresponde a la de *RU*.

monárquica y monástica”. “Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana”. Y al final, subrayando la intención, sus términos son igualmente inequívocos: “La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su Federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que se inicia”<sup>83</sup>.

Este propósito americanista —o, más precisamente dicho, hispanoamericanista— no es simplemente accidental en la reforma de Córdoba. Como lo ha testimoniado Gabriel del Mazo —uno de sus más lúcidos mentores y, sin duda, su más solvente historiógrafo— aquel movimiento “llevaba un sentido de unidad y un mismo aliento americano por su origen y originalidad; americanista por sus fines más próximos, imprimió su tonalidad a toda una época, promoviendo acontecimientos, como una fuerza de la historia, como una conciencia de emancipación en desarrollo”.<sup>84</sup>

Esa “fuerza de la historia” —o sea “necesidad histórica”, como la llamaría Alejandro Korn (el primero de los Decanos elegidos con intervención estudiantil en la Universidad de Buenos Aires)— era la expresión de la abigarrada y compleja estructura de factores que, desde su trasfondo histórico-social, animaba y cohesionaba la reforma de Córdoba como eclosión de toda una época que luchaba por romper los moldes que la aprisionaban. “No debemos considerar estos movimientos, que han venido a perturbar el tranquilo ambiente universitario —expresaba Korn en su discurso de toma de posesión al cargo que asumía— como hechos aislados o fortuitos. Después de lenta gestación, se han insinuado en su punto, han estallado en otros y han repercutido en todos,

---

[83]\_ *MC*, pág. 7.

[84]\_ Gabriel del Mazo, *Reforma universitaria y cultura nacional*, Buenos Aires, 1955.

hasta imponerse con la implacable coerción de las fuerzas que surgen en su hora histórica. Debemos vincularlos no a causas ocasionales o transitorias, sino a la razón fundamental que los informa. No debemos apreciarlos, según sus rasgos humanos, tal vez excesivamente humanos, sino según la finalidad que los rige. Son la expresión aún inorgánica, vaga, quizás desorientada, de la honda inquietud que estremece el alma de las generaciones nuevas. Algún estrépito había de ocasionar el crujiir de los viejos moldes”<sup>85</sup>.

Los “viejos moldes” se resquebrajaban porque a su alrededor se cerñían —como fermentos creadores de la historia— una serie de dramáticos acontecimientos que modificaban radicalmente las perspectivas del tiempo y alteraban “las viejas formas de la convivencia social” y trastocaban, en consecuencia, el modo de “trasmitir los valores convencionales”<sup>86</sup>. En síntesis: se trataba de una crisis que afectaba los pilares fundamentales que sostenían la prevaleciente concepción del mundo ahora cuestionada y a punto de desmoronarse por el estallido de la Primera Guerra Mundial, el triunfo de la revolución bolchevique y el papel predominante que empezaban a desempeñar los Estados Unidos en el escenario del planeta. Europa, hasta entonces hegemónica en todos los órdenes, parecía debilitada y caduca. Su vieja cultura había perdido el encanto y la indiscutida solidez que antaño exhibía. “Frente a la civilización europea en crisis —ha escrito Gabriel del Mazo— quebrábase

---

[85]\_ Alejandro Korn, *Discurso del primer Decano electo con el voto estudiantil, RU*, pág. 131. En 1920, en un artículo publicado en la *Gaceta Universitaria*, titulado “La reforma universitaria y la autenticidad argentina”, Korn diría: “la reforma acaba de enseñorearse del último baluarte de la Universidad de La Plata. No ha triunfado por acaso. Si ha podido convencer la obstinada resistencia, si se ha sobrepuesto a la incompreensión de unos y a la malevolencia de otros, ha hallado bríos y tenacidad para mantener la larga contienda, es por ser la expresión de una necesidad histórica” (Op. Cit., pág. 141).

[86]\_ A. Korn, *ibidem*.

su magisterio intelectual y surgía para la juventud la exigencia vital del salvar nuestros pueblos del destino de los pueblos europeos”<sup>87</sup>.

Dentro de este marco —y, sin duda, apoyada por el gobierno radical de Hipólito Irigoyen— la emergente clase media argentina ve a las universidades como reductos dominados por la vieja oligarquía, el clero y la incipiente fuerza del capitalismo, lo cual contrariaba todo propósito de instaurar un orden más abierto y democrático que preservara a Latinoamérica de los peligros que habían precipitado a Europa en la hecatombe bélica”<sup>88</sup>.

Junto a la clase media, por lo demás, actuaba asimismo, prestándole apoyo y sostén ideológico, un movimiento más amplio y de mayores proporciones. Como lo ha señalado acertadamente Hanns-Albert Steger, muchos de los reclamos y consignas que enarbolaron los estudiantes argentinos —vgr. la asistencia libre y la docencia libre, la extensión cultural o la creación de universidades populares— fueron inspirados directamente por la Federación Obrera Regional Argentina, movimiento anarco-sindicalista, en clara conexión con el anarquismo italiano y

---

[87]\_ G. del Mazo, “La reforma universitaria”, *Revista de la Universidad*, Tegucigalpa, 1961.

[88]\_ Otro de los mentores y protagonistas de la reforma, Alfredo L. Palacios, en su *Mensaje a la juventud iberoamericana*, se expresaba así: “Nuestra América, hasta hoy, ha vivido de Europa, teniéndola por guía. Su cultura la ha nutrido y orientado. Pero la última guerra ha hecho evidente lo que ya se adivinaba: que en el corazón de esa cultura iban los gérmenes de su propia disolución. Su ciencia estaba al servicio de las minorías dominantes, y alimentaba la lucha del hombre contra el hombre”. “¿Seguiremos nosotros, pueblos jóvenes, esa curva descendente? ¿Seremos tan insensatos que emprendamos, a sabiendas, un camino de disolución? ¿Nos dejaremos vencer por los apetitos y codicias materiales que han arrastrado a la destrucción a los pueblos europeos? ¿Imitaremos a Norteamérica, que, como Fausto, ha vendido su alma a cambio de la riqueza y el poder, degenerando en plutocracia? Volvamos la mirada a nosotros mismos. Reconozcamos que no nos sirven los caminos de Europa ni las viejas culturas. Estamos ante nuevas realidades. Emancipémonos del pasado y del ejemplo europeo, utilizando sus experiencias para evitar sus errores” (*La Universidad nueva*, págs. 286, 287, Buenos Aires, 1957).

la *Università Popolare* de Luigi Fabbri<sup>89</sup>. “No debemos olvidar —añade Steger— que los trabajadores de la industria argentina eran en número considerable de origen italiano”<sup>90</sup>. No es raro por esto que, dentro de la lógica de los acontecimientos, los iniciales planteamientos académicos se fueran ensamblando en un contexto de claras y expresas motivaciones políticas, derivando finalmente hacia consignas y manifestaciones antimilitaristas y antiimperialistas, que abogaban por una mayor *democratización*, no solo en la universidad sino de la misma sociedad donde funcionaba aquélla.

En medio de semejante clima era natural que el eje vertebrador del movimiento de Córdoba (extendido rápidamente a otras universidades argentinas y, al poco tiempo, hacia otros países latinoamericanos) se fuese centrandó en una obvia y decidida preocupación social —cívica, política y ética— que, al par de trasmitirle un hondo entusiasmo, le prestaba un soporte de autenticidad y una indudable proyección en todo el ámbito de nuestro continente. Los espíritus más lúcidos de aquella época veían en sus signos la esperanza de la auténtica redención por la cual —a pesar de su formal independencia política— han clamado, desde siempre, todos nuestros pueblos. No en balde —a pesar de que, vista desde hoy, la expresión pueda parecer exagerada o simplemente retórica— Gabriel del Mazo llegó a decir que la reforma universitaria “es uno de los nombres de nuestra independencia”... “de la vieja independencia, siempre contenida o adulterada, pero siempre pugnante por revivir y purificarse”<sup>91</sup>.

Esa preponderancia de los problemas sociales —así como de la correspondiente formación que la universidad debía proporcionar a sus

---

[89]\_ Hanns-Albert Steger, *El movimiento estudiantil revolucionario latinoamericano entre las dos guerras mundiales*, México, 1972.

[90]\_ *Ibidem*.

[91]\_ G. del Mazo, *Reforma universitaria y cultura nacional*, Buenos Aires, 1955.

estudiantes en paralelo sentido— la expresa de manera muy clara Alfredo L. Palacios en el *Prólogo* de su obra ya citada. Como si se tratara de trazar un modelo contrario al de la universidad alemana —centrada, como hemos visto, en el culto por la ciencia y la excluyente formación que ella requiere—, Palacios nos dice: “Ya se tome a la investigación científica —la ciencia es la base de todas las profesiones— como el fin principal de la universidad, ya se considere esa investigación como medio para elevar la tonalidad ética e ideal de la vida, hay siempre, si se produce la vinculación espiritual entre profesores y alumnos, una acción educativa que no se circunscribe al campo de la acción científica sino que crea un ambiente social que envuelve al discípulo, haciéndolo un verdadero hombre. Mas, los que promovimos, en su hora, la reforma, queríamos que la universidad proporcionara un ideal de cultura para velar por el progreso de la sociedad y de su salud moral”<sup>92</sup>.

La universidad se concebía, de tal manera, como una herramienta o instrumento del cambio social. Su función primordial, si bien era formar al estudiante, exigía que en semejante formación se inyectasen los gérmenes y motivaciones que hicieran de ese estudiante un agente que actuara dinámicamente sobre su sociedad para transformarla. En 1923, con plena convicción de estar interpretando el más acendrado ideal de la reforma, así lo expresaba Carlos Cossio en su obra titulada *La reforma universitaria*. “La reforma universitaria —afirmaba Cossio— es parte de la reforma social a cumplirse en la universidad”<sup>93</sup>.

Mas para cumplir semejante finalidad social —y, en el fondo, revolucionaria— la universidad requería, sin ningún género de dudas, gozar de una plena *autonomía* que le permitiera ejercitar sin restricciones sus fundamentales cometidos. Por eso, en su heterogéneo y a veces impreciso

---

[92]\_ A. L. Palacios, *Op. cit.*, págs. 13, 14.

[93]\_ Carlos Cossio, *Op. Cit.*, RU, pág. 286.



contenido, aquella *autonomía* implicaba un abigarrado universo de significaciones identificadas vagamente con la noción de una absoluta *libertad*. Tal *libertad* correspondía o se aplicaba al derecho que se le debía otorgar a la universidad para elegir sus propias autoridades a fin de que estas gobernasen la institución sin injerencia alguna del Estado; para designar a sus profesores y para que estos pudieran formular los planes de estudio y ejercer la docencia sin ninguna traba; para que la universidad administrara los fondos que le suministraba el gobierno u obtuviese por su cuenta; y, finalmente, para que su recinto territorial gozara de una absoluta privacidad —o, si se quiere, de una inviolabilidad frente a cualquier acción de inspección o vigilancia que pretendiera efectuar toda instancia ajena a ella, incluyendo por supuesto al propio Estado.

La *autonomía* era, en el fondo, una *soberanía*. La universidad quedaba convertida, prácticamente, en un Estado dentro del Estado. En cuanto *soberana*, ella constituía una suerte de *república democrática* donde sus integrantes —como ciudadanos de ella que eran— debían designar sus propios gobernantes mediante una elección popular y directa. “La soberanía de la universidad reformista —dice Gabriel del Mazo en su obra *Estudiantes y gobierno universitario*— radica en el claustro pleno. Allí está la fuente de su derecho; allí la razón de su autonomía. En un Estado democrático la autonomía universitaria solo se legitima en la integración de la universidad con todos sus miembros y en el carácter democrático de su gobierno, basado en la universidad de la ciudadanía interna”<sup>94</sup>.

Profesores y estudiantes quedaban así transformados en *ciudadanos universitarios* —valga decir, en miembros del *pueblo universitario*— al cual pertenecían junto con los egresados, a quienes se les consideraba “*discípulos aprobados*”<sup>95</sup>. En estricta consonancia con esto —tratando de

---

[94]\_ G. del Mazo, *Op. cit.*, Buenos Aires, 1955.

[95]\_ Sobre este punto —el cual suscitó no pocas discusiones— cfr. el interesante

definir lo que era el *pueblo universitario*— la Federación Universitaria de Chile, en 1922, expresaba lo siguiente: “Llamamos pueblo universitario al conjunto de los alumnos que son la vida, el medio, el espíritu de la universidad: de los profesores y de los profesionales que conservan vínculos con la universidad, que nosotros llamamos los egresados”<sup>96</sup>.

La analogía mediante la cual se identificaba la universidad con una *república soberana* —cuyo gobierno debía ser elegido por los ciudadanos que constituían el *demos* o *pueblo universitario*— se hallaba plasmada, con perfecta nitidez, desde el propio *Manifiesto* con que se había iniciado el movimiento de Córdoba. “Hombres de una república libre —dicen un tanto equívocamente sus primeras palabras, sin precisar si se referían a la república argentina o a la propia universidad— acabamos de romper la última cadena que nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica”. Pero de inmediato la ambigüedad se disipa cuando, al insurgir contra el régimen (monárquico) imperante en la universidad, el texto reza: “La Federación Universitaria de Córdoba se alza para luchar contra este régimen y entiende que en ello le va la vida. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el *demos* universitario, la soberanía, el derecho a darse gobierno propio, radica principalmente en los estudiantes”. Y para que no hubiera lugar a dudas —casi al final del documento— se dice: “En adelante, solo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de almas, los creadores de verdad, de belleza y de bien”<sup>97</sup>.

Debemos anotar que este *supuesto* —verdaderamente fundamental para el modelo de la universidad latinoamericana y del cual se derivan

---

artículo de Carlos Quijano, titulado *Reforma universitaria*, publicado el año 1928, en Montevideo (RU págs. 259 y ss).

[96]\_ *Manifiesto de la Federación Universitaria, Chile, 1922, (RU, pág. 49).*

[97]\_ *MC*, págs. 3 y 4.

muchos de sus primordiales postulados reformistas— se erige a partir de una simple *analogía*, esto es, de un “*procedimiento por semejanza*” (*διὰ παραβολῆς*), como se llamaba en la antigüedad, cuyo valor veritativo es muy precario y frecuentemente ambiguo, equívoco y falaz. En efecto, la *analogía* consiste por lo general en atribuirle los predicados de un objeto a otro por vía de simple semejanza o similaridad, en cuyo proceder (quedando envuelta una generalización inductiva) no siempre se ofrece una garantía de verdad. Este es el caso —sin que sea nuestra intención insistir ni profundizar en semejante análisis— que sucede con la *universidad* y su comparación analógica con una *república*, de lo que a su vez se deriva la conversión de los profesores, estudiantes y egresados en el *pueblo universitario* —dotando automáticamente a todos sus miembros de la condición de *ciudadanos*, valga decir, de un título jurídico meramente ficticio— mediante el cual se les permite acreditar la *igualdad de sus derechos* para el ejercicio democrático que exige la elección de las autoridades en aquella *república*.

Pero de la anterior *analogía* se deriva otro hecho que ha sido de crucial importancia para el desarrollo del modelo universitario latinoamericano: es la constitución del *cogobierno universitario*. Bien sabido es que en el propio *Manifiesto de Córdoba* ello se planteaba de una manera equívoca —o, tal vez, táctica— al quedar cuestionado el concepto y/o noción de *autoridad*. “Queremos arrancar de raíz en el organismo universitario —decían los estudiantes— el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia”<sup>98</sup>. Mas los estudiantes, en verdad, a pesar de tan jacobino lenguaje, no pretendían *abolir* o *suprimir* toda *autoridad*, sino lograr su *democratización*.

---

[98]\_ MC, pág. 4.

Pues si es cierto que ya habían afirmado que “el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes”<sup>99</sup>... de inmediato asientan que “el concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios”. “La autoridad en un hogar de estudiantes —expresan, sin negar aquélla, sino condicionándola— no se ejerce mandando, sino sugiriendo y amando: *enseñando*”<sup>100</sup>.

Esa hermosa y profunda concepción de la auténtica *auctoritas universitaria* —que, sin duda alguna, jamás podrá perder vigencia— les sirve, no obstante, para exigir lo que realmente importaba obtener en aquel momento: el cambio del férreo y absolutista *autoritarismo* de los profesores por un régimen de poderes compartidos, valga decir, por una auténtica *democracia universitaria* donde hubiese participación estudiantil en los órganos gobernantes de la institución.

De allí que, frente al intento de reforma que pretendió imponer el interventor Matienzo donde no se contemplaba aquella participación<sup>101</sup>, los estudiantes reaccionaran vivamente: “La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria, ha sancionado el predominio de una casta de profesores”<sup>102</sup>. A fin de que esto no se interpretara erróneamente —o incluso para precisar que no estaban contra toda *autoridad*, sino contra la modalidad “*tiránica y obcecada*” que de ella combatían—, en el propio *Manifiesto* se expresa: “La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se

---

[99]\_ *MC*, pág. 3.

[100]\_ *MC*, *ibidem*.

[101]\_ Cfr. el libro de Carlos Tunnerman Berheim, *60 años de la reforma universitaria de Córdoba, 1918-1978*, Cap. III, Caracas, 1979.

[102]\_ *MC*, pág. 4.

levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad”<sup>103</sup>.

Al poco tiempo —como es sabido— las reivindicaciones exigidas por los insurrectos de Córdoba fueron aceptadas y apoyadas por el gobierno del presidente Irigoyen<sup>104</sup>. Los estudiantes comenzaron a formar parte de los órganos y consejos directivos de las universidades, en proporción de uno por cada tres profesores, a lo cual, posteriormente, se añadió la representación de los egresados. Saludando y justificando la participación de los estudiantes en los niveles de gobierno universitario, Alejandro Korn escribía en 1919: “La reforma es un proceso dinámico, su propósito es crear un nuevo espíritu universitario, devolver a la universidad, consciente de su misión y de su dignidad, el prestigio perdido. Al efecto, es imprescindible la intervención de los estudiantes en el gobierno de la universidad. Ellos y solamente ellos representan el ímpetu propulsor, la acción eficiente, capaz de conmovir la inercia y de evitar el estancamiento. Sin ellos nada se ha hecho ni se habría hecho. La forma en que han de intervenir es cuestión secundaria; lo importante es que constituyan un poder del cual en adelante no se pueda prescindir”<sup>105</sup>.

Mas no era, en verdad, “cuestión secundaria” la forma en que habrían de intervenir los estudiantes. Ya el propio Korn había avizorado el peligro desde el momento en que, incluso un año antes, pronunciara el discurso de toma de posesión al cargo de Decano. “La misma coparticipación de los alumnos en la designación de las autoridades universitarias —había expresado en aquella ocasión— es un hecho que impone los deberes correlativos. Es menester ejercerla con ecuanimidad, convencidos que la evolución lenta de las ideas y de los hombres no puede

---

[103]\_ *MC*, pag. 6.

[104]\_ Cfr. G. del Mazo, *La reforma Universitaria*, Tegucigalpa, 1961.

[105]\_ A. Korn, *La reforma universitaria*. La Plata, 1919, *RU*, pág. 138.

precipitarse más allá de cierto límite. Y permítanme los alumnos que, con la autoridad que ellos mismos me han dado, les haga una advertencia: *tras de las nuevas ordenanzas ha aparecido, como por generación espontánea, el tipo de docente empeñado en captarse la benevolencia del estudiante con la frase lisonjera que explota las flaquezas. Ese es el enemigo*<sup>106</sup>.

El *electoralismo* había aparecido en los predios de la universidad democrática y autónoma. En 1926, uno de los propios dirigentes estudiantiles propulsores de la reforma universitaria, Florentino V. Sanguinetti, así lo expresaba con toda crudeza ante los jóvenes uruguayos que lo habían invitado para que expusiera sus experiencias. “La reforma —decía Sanguinetti— trajo un régimen distinto. Una asamblea mixta, compuesta por igual número de representantes de los diversos brazos que constituyen las fuerzas activas de la universidad —profesores titulares, profesores suplentes y estudiantes— designaba a todas las autoridades dentro de cada instituto, de modo que los alumnos, por razones de táctica electoral, constituían un frente único, cuyos candidatos generalmente ganaban la mayoría a causa de la indisciplina y la incapacidad del cuerpo de profesores para organizarse. Al propio tiempo que la influencia estudiantil penetraba por esta vía indirecta, las necesidades gremiales hicieron que la gente moza, usando de su fuerza compacta, designara representantes salidos de sus filas con mandato directo, de manera que prácticamente los tres estados componentes de la asamblea tenían representados sus intereses en los cuerpos directivos de cada facultad, los cuales, reunidos en una asamblea general, procedían cada cuatro años a designar rector”<sup>107</sup>.

Para llegar a ser rector —o candidato de los estudiantes en cualquiera de los múltiples cargos universitarios— era necesario tener aquella

---

[106]\_ A. Korn, *Op. cit.*, *RU*, pág. 134 (El subrayado es nuestro).

[107]\_ F.V. Sanguinetti, *Reforma y contrarreforma en Buenos Aires, RU*, págs. 244 y ss.

condición que ya Korn había anticipado: ser lisonjero con ellos y explotar sus flaquezas para obtener su benevolencia o beneplácito.

El *oportunismo* y la *demagogia profesoraes* —coadyuvantes del *facilismo estudiantil*— hicieron entonces su entrada al recinto inviolable de las universidades democráticas y autónomas.

Pero si en el *Manifiesto de Córdoba* se había mencionado el “predominio de una casta de profesores”<sup>108</sup>, pronto el esquema aportado por la *lucha de clases*, de clara inspiración marxista, hizo irrupción en el ámbito de la intriga académica. Bajo tal lente, forzando la realidad de los fenómenos y transformando la relación *profesor-estudiante* mediante un nuevo *procedimiento analógico*, aquélla quedó convertida en el odioso y odiado antagonismo entre el señor y el siervo, el capitalista y el obrero, el explotador y el explotado. De tal mercancía intelectual —a pesar de la deleznable estofa y estulticia que revela— se nutrió más de una contienda académica y la misma sirvió, no pocas veces, para justificar el atropello o vejamen que recaía sobre quienes no transigían con la demagogia reinante.

Pero al estructurarse en nuestros países los partidos políticos —y al tener que enfrentar la prevaleciente autonomía universitaria como una realidad normativa que, en cierto modo, aísla y divorcia a las instituciones de los intereses del Estado— la principal línea estratégica de aquellos fue la de infiltrarlas y formar dentro de ellas sus propios cuadros militantes. Desde entonces el *electoralismo* —en lugar de ser la expresión de un torneo meramente académico— quedó transformado en una cruda lucha partidista por el poder. Desde la elección a los más altos cargos y dignidades, hasta el ascenso de los profesores en el escalafón, pasando por la distribución de las partidas presupuestarias, todos los asuntos concernientes a la marcha de las universidades son decididos, en última

---

[108]\_ Cfr. *supra*, nota N° 102.

instancia, por los representantes de los diversos partidos políticos que actúan en ella... o por sus dóciles acólitos “independientes”. El sueño de una república universitaria —autónoma y democrática, valga decir, autogobernada por sus propios profesores, estudiantes y egresados— se ha convertido así en una aberrante y descarnada *partidocracia* donde todo aquello se ha deshecho y esfumado. Un hombre con sobrada solvencia moral, como Augusto Salazar Bondy, escribió estas duras palabras: “La participación estudiantil en el gobierno (universitario) ha sido con frecuencia, más que propia participación, control del gobierno por el alumnado; y el interés por la problemática político-social del país y del mundo ha cedido el paso al sectarismo doctrinario o al monopolio de un partido”<sup>109</sup>.

Se pecaría de injusto, no obstante, si a la reforma universitaria latinoamericana, a pesar de los aspectos criticables que tiene, no se le reconociesen sus tangibles e incuestionables méritos. Aparte de los ya mencionados —donde, sin duda, se destaca la proyección histórica e integradora que tuvo para nuestros pueblos— cabe, asimismo, al modo de un simple y frugal inventario, anotar los siguientes: la libertad académica que impuso en la enseñanza e investigación científicas frente al dogmatismo y oscurantismo imperantes; la renovación de los métodos docentes —incluyendo la enseñanza activa y experimental— frente a la esterilizante enseñanza libresca, repetitiva y memorística, que existía hasta entonces; la asistencia libre de los estudiantes —como oportunidad para aquellos que por razones económicas o de trabajo no podían asistir regularmente a las clases— y que, en verdad, preludia en cierto modo la actual “universidad abierta”; y, por último, al menos por lo que significa como principio y criterio para la selección del profesorado, los concursos de oposición y la periodicidad

---

[109]\_ Augusto Salazar Bondy, “Reflexiones sobre la reforma universitaria”, *Revista Actual*, Universidad de Los Andes, N° 2, Bogotá, 1968.



de las cátedras. Asimismo —considerada desde una perspectiva de estricta justicia social— la gratuidad de la enseñanza a nivel universitario es un postulado que responde a una dramática realidad socio-económica y cuyos beneficios no pueden ni deben negarse a los numerosos y sufridos estudiantes que provienen de las clases pobres y más necesitadas de todos nuestros países.

Mas si tales logros, por sí mismos, justifican la reforma de Córdoba, sería también exagerado e injusto sostener que ella —y el modelo universitario que trató de acuñar— representan una suerte de panacea o un ideal que debe ser ciegamente imitado como un arquetipo deseable. Aparte de que su idea de la universidad se halla sostenida por una infundada *analogía* —lo cual la torna endeble y falsa para cualquier análisis filosófico y social que de ella se haga— es de observarse, asimismo, que su estructura académica repite y reitera, sin modificaciones importantes o significativas, las bases y formas sustancializadas que servían de sostén y diseño a la universidad medioeval. En este sentido, la reforma de Córdoba, así como el modelo universitario que desde entonces se impuso en el ámbito latinoamericano, son profundamente tradicionalistas y escasamente innovadores.



# Capítulo II

## Supuestos histórico-filosóficos de nuestro Sistema de Educación Superior

### I. Presencia y raíz de los supuestos

Si nuestro análisis se ha reducido al examen de los modelos institucionales representados por las universidades del medioevo, la alemana del siglo XIX y la que se desarrolló en Latinoamérica a partir del movimiento de Córdoba, ello se ha debido fundamentalmente a dos razones.

En primer lugar porque la mayoría de las universidades de Occidente se originaron o tuvieron su inmediata inspiración en las Universidades de París y de Bolonia, cuyos modelos institucionales (así como sus respectivos *supuestos histórico-filosóficos*) fueron adoptados tácita o expresamente por sus herederas<sup>110</sup>.

---

[110]\_ Oxford (1167-1168) nace por un éxodo de estudiantes ingleses de la Universidad de París, aunque la instauración de su facultad de derecho sigue la inspiración boloñesa, gracias a la intervención de Vaccario. De Oxford, a su vez, se origina Cambridge (siglo XII). De Bolonia proceden la gran mayoría de las propias universidades italianas: Padua (en 1222), Modena, Siena, Perugia; así como la de Montpellier en Francia, la de Salamanca en España, la de Coimbra en Portugal, la de Colonia en Alemania, la de Cracovia en Polonia, la de Praga en Bohemia, la de Fünfkirchen en Hungría y la de Glasgow en Escocia. Esta última —como lo ha subrayado Mondolfo— se jacta en 1482 de ser hija de la Universidad de Bolonia —“la más libre de todas”—, por lo cual en su Acta fundacional proclamaba lo siguiente: *accepta privilegio matris nostrae, Studii bononiensis, omnium Universitatum liberrimae*.

Para más detalles al respecto cfr. el ya citado opúsculo de R. Mondolfo —*Universidad: pasado y presente*— págs. 17 y ss.

\* Esta obra se publicó por primera vez en 1984.

Pero, en segundo lugar, porque nuestro propio modelo institucional —que, en el fondo, es el que nos interesa primordialmente analizar— aparte de exhibir una directa influencia de la universidad española (y, por ende, a través de ella, de la medioeval) es fruto, asimismo, de la rígida organización que, en la enseñanza superior francesa, imprimió Napoleón. A tal respecto, si en nuestro modelo institucional se acusan además algunos rasgos de la universidad norteamericana (sobre todo a partir de la segunda mitad del presente siglo<sup>111</sup>) cabe decir que la propia universidad norteamericana —aparte de la influencia anglosajona que indudablemente recibió en su fundación— es descendiente indirecta del modelo humboldtiano, transmitido a los Estados Unidos por el vigoroso impulso que dieron a sus universidades decenas de miles de estudiantes norteamericanos graduados en las universidades alemanas<sup>111</sup>. Nuestra propia institución universitaria —de tal manera— conjuga en su intracuerpo histórico-cultural la triple vertiente conformadora de los principales modelos que hemos escogido por ostentar aquella condición generatriz.

Es más: cabe destacar incluso que a través de la organización académico-administrativa de nuestras universidades —directamente recibida de la legislación napoleónica— en ellas se acentúa patentemente el carácter *monádico-sustancialista* que prevalecía en el modelo universitario medioeval, aunque ahora multiplicado y potenciado hasta el extremo por haberse transformado las *facultades* —que no ya la propia *universidad* en cuanto conjunto o reunión de estas— en auténticas *individualidades* autárquicas y autosuficientes<sup>112</sup>.

---

[111]\_ “Lo que cautivaba la imaginación de los estudiantes norteamericanos de las universidades alemanas —expresa Merle Curti a tal respecto— era su insistencia en la búsqueda desinteresada de la verdad a través de la investigación original. El ideal alemán postulaba que la verdad no es definitiva y que, en consecuencia, las premisas son susceptibles de revisión”. Merle Curti, *El desarrollo del pensamiento norteamericano*, págs. 507 y ss. Edit. Antonio Zamora, Buenos Aires.

[112]\_ En directa crítica al modelo napoleónico que ha prevalecido casi inalterable en

En tal sentido, si bien es cierto que se han hecho algunos ensayos para combatir esa tendencia hegemónica que tienen las *facultades* en nuestras universidades —introduciendo la *departamentalización* al estilo norteamericano— el funcionamiento y la eficacia que ello ha tenido ha sido más aparente que real. Si las universidades norteamericanas adoptaron el *departamento* para recoger en su seno la indisoluble unidad de investigación y docencia que Humboldt había proclamado, en nuestra realidad institucional semejante *departamentalización* se ha visto totalmente desvirtuada, sofocada o destruida por la omnímoda autoridad que ejercen las *facultades* y/o las *escuelas* a las cuales aquellos *departamentos* se adscriben<sup>113</sup>. De esta manera, a pesar de su cognomento anglosajón,

---

Francia, Etienne Gilson observó, en varias ocasiones, que en aquel país la universidad no era una institución que exhibiera una verdadera coherencia ni poseyera una intrínseca unidad orgánica. “Cada *facultad* —subrayaba Gilson en una serie de artículos periodísticos publicados en *Le Monde* el año 1947— lleva su vida propia, bajo un decano al que sus profesores conocen porque comparte, juntamente con su ideal de vida, sus ideales e inquietudes. *Pero el conjunto de facultades que se llama universidad no existe sino de nombre*, bajo un rector al que los profesores conocen mucho menos, y al que nadie interesa conocer” (Subrayados nuestros).

Este modelo o arquetipo de *facultad* es el que ha heredado nuestra propia universidad como legado de su organización napoleónica. Por ello, refiriéndose a la universidad latinoamericana, en su conocido *Informe*, Rudolph P. Atcon apunta lo siguiente: “La facultad es la única unidad académica orgánica en la universidad latinoamericana. Por tradición e inercia más que por ley, nadie concibe ni permite la posibilidad de que una universidad esté compuesta por unidades de *diversos tipos*, no todas ellas ‘facultades’”. Rudolph P. Atcon, “La universidad latinoamericana, clave para un enfoque conjunto del desarrollo coordinado social, económico y educativo en la América Latina”, pág. 32, *Revista Eco*, Bogotá, 1963.

[113]\_ “Se habla mucho de supuestos cambios a fondo en la universidad latinoamericana —dice Atcon en su mencionado *Informe*— encaminados a su departamentalización. Si bien es cierto que el término está de moda, los hechos desmienten la aseveración de un cambio intrínseco” (*Op. cit.*, pág. 38). “La llamada departamentalización —concluye Atcon— no es, la mayoría de las veces, más que barajar de nuevo y superficialmente las unidades ya existentes en una escuela o facultad. Al usar términos

nuestros *departamentos* no pasan de ser remedos o caricaturas de pequeñas *facultades* o *escuelas* disfrazadas.

Partiendo de tales realidades —sin ahondar por los momentos en su verdadera problemática— podemos ahora afirmar, de una manera general y como tesis programática que utilizaremos para introducirnos al análisis de nuestro mal llamado *Sistema de Educación Superior*, que en este prevalecen, mezclados y confundidos en su seno, los tres fundamentales *supuestos histórico-filosóficos* que provienen del triple legado institucional que ha conformado —a través de su tradición secular— la idea de la universidad en el Occidente. Tales *supuestos* son: el carácter *monádico-sustancialista* de aquella idea, heredado de la universidad medioeval; su concepción institucional como *imagen* o *proyección de la ciencia*, proveniente de la tradición germánica; y la constitución *democrática* de sus órganos y mecanismos de gobierno —siguiendo el modelo de una *república*— inspirado por el movimiento de Córdoba.

Nuestro análisis intentará destacar cómo estos *supuestos* —no en tanto que realidades aisladas sino conjugados entre sí y formando una indisoluble unidad histórica que actúa como trasfondo energizante de nuestro modelo institucional— originan graves consecuencias para la organización y funcionamiento de aquel *Sistema*. A su vez —partiendo de comprobar tales realidades— propondremos los indispensables correctivos para la implantación de un auténtico y funcional *Sistema de Educación Superior* que, consciente de las verdaderas necesidades de nuestro país, enfrente y supere los vicios que exhibe la deprimente situación que hoy conocemos y vivimos.

Si este *Sistema* puede ser adoptado por otros países —o si su eficacia puede ser o no garantizada teniendo en cuenta las condiciones y

---

de moda, la universidad se engaña a sí misma y a los demás e, incidentalmente, impide que se produzcan las modificaciones realmente necesarias” (*Op. cit.*, pág. 42).

características del nuestro— será cuestión que dejaremos abierta. Pero lo que diremos al respecto no carecerá de importancia para ilustrar el grado de conciencia histórica que nos asiste al esbozar estas ideas con la plena convicción de vivir en una época donde la *ratio technica* impone rasgos de homogeneidad y vigencia planetarias. Sin embargo, por su propia índole y las profundas transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales que suponen, sabemos de antemano que nuestras ideas conforman un proyecto cuyo eventual cumplimiento no puede ser inmediato... y cuya realización depende de decisiones humanas que no podemos anticipar ni promover.

## II. Proyección institucional de los supuestos

La pretensión de encarnar una institución autónoma y autosuficiente —perfectamente individualizada en sus caracteres— era sustentada en la universidad medioeval por su índole *sustancialista* y *monádica*. Semejante rasgo actuaba en ella como un *supuesto* —tácito o expreso— que conformaba su perfil y diseñaba su funcionamiento. El ámbito u horizonte que circunscribía su actividad —tanto en un sentido material como espiritual— se hallaba por esto confinado a los *límites* definidos por aquella misma *categoría de sustancia* que le servía de *soporte* o *fundamento* a su *institucionalidad*.

Ahora bien —como lo señalamos desde la propia *Introducción* y se trasluce del examen que hemos realizado anteriormente— todos y cada uno de los *supuestos* que nutren a los diversos modelos institucionales de la universidad tienen un carácter eminentemente histórico. Brotan y son la expresión de necesidades o contingencias epocales, responden instrumentalmente a metas y objetivos perseguidos por los propios diseñadores del modelo, y, en síntesis, resumen la interacción del hombre con su correspondiente mundo —acicateado, en el fondo, por un afán

de poder— a fin de imponer sobre el mismo su dominio y plasmar la impronta de sus ideales.

Nuestro propio tiempo —dinamizado y dirigido por los designios de la *ratio technica*— ha visto debilitarse la hegemonía que, en todos los órdenes del pensamiento y de la actividad humana, había ejercido secularmente la *categoría de sustancia*. En su lugar, como proyecto ordenador de la *alteridad*, enraizado en aquella *ratio technica*, ha aparecido la *categoría de función*.

A partir de esta —en estrecha vinculación con las restantes *categorías* que integran la mencionada *ratio technica*<sup>114</sup>— la *alteridad* exhibe la consistencia y el comportamiento de un auténtico *sistema*. Lo peculiar de la *categoría de función*, en tal sentido, es la transformación que impone sobre los entes que integran la *alteridad* —sea cual fuere su peculiar textura o contenido— desvirtuando en ellos su presunta *individualidad* y, por esto mismo, su pretendida *autonomía* y *autosuficiencia*. De esta manera, en lugar de hallarse constituida esa *alteridad* por un *conglomerado* de entidades *independientes* y *autosubsistentes*, su textura es la de un *conjunto* donde cada *miembro* o *ingrediente* de la misma es objetivado y definido por la *función* que ejerce dentro del *sistema*.

En esta forma —al perder su *individualidad*— las entidades que integran la *alteridad* se ven sometidas a un cierto proceso de *homogeneización* y, de tal modo, resultan intercambiables y/o complementarias entre sí, ya que dentro del *sistema* lo determinante no es la actividad que aisladamente pueda desarrollar cada *individuo*, sino el rendimiento total del *conjunto* que conforman<sup>115</sup>.

Pero si este reordenamiento de la *alteridad* operado por la *ratio technica* se ha proyectado sobre muy diversas y significativas parcelas de

[114]\_ Cfr. nuestro libro *Ratio Technica*, págs. 36 y ss., Editorial Monte Ávila, Caracas, 1984.

[115]\_ Para más detalles sobre estas cuestiones, cfr. *Ratio Technica*, págs. 38 y ss.



aquella —alterando, vgr., la dimensión, funcionamiento e interrelación del poder político y su correlativo dominio, modificando las normas y convenciones jurídicas, innovando los cánones de la producción y las relaciones económicas, y, en síntesis, transformando de raíz (tanto en sí mismas como en sus aplicaciones) las nociones del espacio y del tiempo— subsisten, sin embargo, como islas *sustanciales y monádicas*, algunas instituciones (entre ellas las universidades) que, aferrándose a la tradición secular que afianza sus *supuestos*, se niegan a perder sus privilegios, a reformar su *status*, o a trasmutar su índole, sin quererlos adecuar a las exigencias de la época. Son, en cierto modo, instituciones reaccionarias y anacrónicas, cuyo funcionamiento no se acopla a las necesidades y características de la sociedad en que se insertan y cuya eficacia, por esto mismo, se ve cada día más cuestionada en sus resultados.

A este respecto, las características institucionales que presentan cada una de las universidades que componen el conglomerado de nuestro mal llamado *Sistema de Educación Superior*<sup>116</sup> —en tanto que pretenden ser entidades *individualizadas y autosuficientes*— originan graves consecuencias para el funcionamiento del mismo. Semejantes consecuencias se proyectan no solo sobre sus aspectos administrativos, sino también sobre el rendimiento académico que sería deseable esperar en vista de nuestras apremiantes necesidades socio-económicas y de las propias exigencias que emanan del saber de nuestro tiempo.

A fin de lograr la máxima claridad en nuestra exposición —así como la necesaria concatenación y complementariedad entre los múltiples aspectos mencionados— dividiremos aquella en tres acápites, dedicados

---

[116]\_ Recuérdese que tomamos a las universidades solo como exponentes ejemplares y/o fenomenológicos de las *instituciones* que componen el “*Sistema*”. Al lado de ellas —como bien se sabe— existen casi setenta institutos de educación superior que exhiben una índole similar (desde un punto de vista institucional) al de las mismas. En efecto: cada uno de ellos pretende existir como una *mónada aislada y autosuficiente*.

a destacar los evidentes efectos que sobre cada una de tales facetas arroja la índole *monádico-sustancialista* de las instituciones al conjugarse con los otros *supuestos* que constituyen su trasfondo histórico.

*a) La burocracia administrativa y académica*

Nuestro “*Sistema de Educación Superior*” se halla compuesto por 92 instituciones<sup>117</sup>. En cada una de tales instituciones existe una administración autónoma —o que pretende serlo— integrada, generalmente, por los mismos departamentos, oficinas y secciones, que si bien no siempre ostentan una denominación idéntica, se hallan destinados a cumplir funciones similares. Se trata, en síntesis, de una administración que, si bien puede ser mayor o menor en cuanto se refiere al número de sus empleados y a la complejidad de su organización, se repite o reitera paralelamente en cada una de las instituciones que componen el “Sistema”.

El número de empleados administrativos en tal “Sistema” —debido precisamente a semejante circunstancia— resulta desmesuradamente elevado. Solo en las universidades nacionales (según estadísticas de la OPSU) había para 1981 un total de 24.899 empleados administrativos y obreros. Únicamente en la Universidad Central de Venezuela, por ejemplo, el número de empleados administrativos y obreros alcanzaba la cifra de 7.869, mientras que el personal docente y de investigación era de 8.525; en la Universidad de Los Andes el personal administrativo y obrero era de 3.408, el docente y de investigación llegaba a 3.305. Debemos advertir, sin embargo, que en el personal administrativo no se

---

[117]\_ Según un cuadro elaborado por el Departamento de Estadística del CNU-OP-SU, aquella cifra —para 1984— se descomponía en la siguiente forma: universidades, nacionales 16, privadas 10; institutos pedagógicos universitarios, nacionales 6, privados 1; institutos politécnicos universitarios, 4; institutos universitarios de tecnología, nacionales 18, privados 20; colegios universitarios, nacionales 7, privados 6; institutos universitarios militares, 4.

incluía el personal técnico, de servicio, a los preparadores y ayudantes docentes. Para el año 1983, en la Universidad Central, este personal —que, en cierto modo, cumple también funciones administrativas— se elevaba a 2.511 personas.

Pero no solo es desmesurado y escandaloso el número de empleados administrativos que tiene cada institución, sino que, de ese mismo hecho se deriva una consecuencia verdaderamente perjudicial y lamentable para su buen funcionamiento. Es la complejidad y lentitud con que marchan los trámites que deben cumplirse para lograr la solución o conclusión de cualquier asunto, por común o corriente que sea la índole de este: la simple petición de un libro para la biblioteca, el pedido de materiales o aparatos para un laboratorio, la reparación de cualquier desperfecto en alguna oficina. Es tan elevado el número de burócratas que existe —y tan grande el esfuerzo que estos deben realizar para justificar sus funciones y estipendios— que aquellas diligencias se ven sometidas al control y supervisión de innumerables instancias, encargadas de revisarlas, conformarlas, codificarlas, asentarlas en los registros, elevarlas al control de otras instancias, etc., etc., antes de que puedan recibir el “visto bueno” o “autorización” de los máximos jerarcas. En ello, además de un tiempo precioso, se pierde la eficacia y, a veces, la puntualidad y pertinencia con que deben realizarse las primordiales tareas académicas.

Es evidente que el impresionante crecimiento y multiplicación del personal administrativo en nuestras universidades (y/o en casi todos los institutos de educación superior) no ha surgido por obra del azar, ni son los propios burócratas quienes se han designado para desempeñar los cargos. Si alguna causa visible o tangible tiene ese fenómeno, ella debe imputarse no solo al carácter autosuficiente que tiene o pretende tener cada institución, sino a la derivación que semejante carácter ha experimentado al conjugarse —prestándole apoyo o soporte— con

otro de los *supuestos* que nutre nuestro propio modelo institucional: el linaje *republicano-democrático* que ostenta su *autonomía* y el *ejercicio de la autoridad* dentro de ellas.

En efecto: si la universidad se concibe *análogamente* como una *república democrática* —aparte de que sus autoridades deben ser elegidas por el voto de todos los “ciudadanos” que integran el “pueblo universitario”<sup>118</sup>—, el ejercicio de sus cargos significa compromisos, concesiones y transacciones con los *gremios y/o sindicatos* que actúan dentro de los confines o límites de cada una de las “*repúblicas*” que componen el “*Sistema*”.

Ahora bien: mientras que las autoridades de cada institución se encuentran prácticamente aisladas dentro de ellas por obra de aquella misma autonomía y autosuficiencia que defienden, los *gremios y/o sindicatos* se hallan organizados a nivel nacional, teniendo en consecuencia un poder incomparable en relación con la precaria “autosuficiencia” de las respectivas autoridades aprisionadas en su propia “autonomía”. Se hallan estas, realmente, en estado de absoluta indefensión para hacer frente a las constantes peticiones y exigencias de los *gremios* (estudiantes, profesores y empleados) las más de las veces acompañadas por acciones o presiones violentas —huelgas, paros, asambleas, protestas— que interrumpen las actividades y obligan finalmente a que las autoridades capitulen vergonzosamente. Cada capitulación contempla no solo un aumento en los salarios, sino la creación de nuevos cargos, exigidos por los sindicatos para incrementar el número de sus afiliados y con ello su poder.

Pero la consecuencia que de esto se deriva es directa y axiomática: a medida que aumenta el número de empleados administrativos —y con

---

[118]\_ Ya veremos, a su debido tiempo, las restantes consecuencias que de ello se desprenden. Por ahora —en aras de la deseada claridad que quisiéramos mantener en nuestra exposición— nos reduciremos exclusivamente a perfilar los efectos que se proyectan para el incremento de la burocracia.

ello el presupuesto destinado para tal fin— automáticamente se ve disminuido el que debería emplearse para atender los aspectos y necesidades estrictamente académicos de la institución. Es trágico, a este respecto, lo que acontece en la mayoría de nuestras universidades: mientras no hay dinero para adquirir libros o revistas destinados a la biblioteca, o los profesores tienen muchas veces que comprar de su bolsillo los materiales que requieren para las prácticas en los laboratorios, la frondosa burocracia administrativa crece ilimitadamente, estrangulando con sus exigencias a nuestras instituciones de educación superior.

Pero el flagelo burocrático no se limita exclusivamente a la administración entendida en sentido estricto. También en el plano académico —en correspondencia con aquélla— ha surgido y proliferado una paralela burocracia. Apoyándose en las viejas *estructuras sustancialistas* que existían en las universidades medioevales cada institución cuenta con un impresionante espectro de cargos académicos: desde el rectorado y los múltiples vicerrectorados hasta los decanatos de las facultades, pasando por las direcciones de escuelas e institutos, hasta desembocar en las periclitadas cátedras. El desempeño de cada uno de estos apetecidos cargos proporciona, en aditamento a la remuneración estrictamente profesoral, una jugosa y estimulante “prima”. Esta burocracia académica —además de absorber una considerable cantidad del presupuesto total en cada institución— constituye asimismo uno de los más disputados aspectos que se dirimen en las luchas electorales dentro de ellas. Pues al par de las remuneraciones por los cargos directivos, a través del control de los mismos se manejan los mecanismos de ingreso y selección del nuevo personal, los beneficios y ayudas para los correligionarios, así como las innumerables prebendas que depara el disfrute del poder (viajes, invitaciones, etc.), sin contar con los inefables beneficios que de ellos se derivan para una eventual jubilación...

*b) Estructuras y rendimiento del modelo*

El *supuesto monádico sustancialista* que alimenta el trasfondo histórico de nuestro modelo universitario —además de provocar la proliferación de una asfixiante burocracia— se proyecta sobre la rígida organización de sus estructuras académicas y la inflexibilidad de sus planes de estudio. Ambas características, al par de ser una de las causas que con mayor peso gravitan sobre el fracaso estudiantil y la defectuosa formación que reciben nuestros jóvenes, originan un creciente aislamiento entre las diversas instituciones que componen el “*Sistema*”. Es más: tal aislamiento —así como la atomización de funciones que produce— no se observa únicamente a nivel interinstitucional, sino dentro del propio seno de cada institución y de las múltiples dependencias que la integran (facultades, escuelas, cátedras, etc.). De todo ello se derivan importantes consecuencias, que debemos analizar a fin de enjuiciar la eventual eficacia y rendimiento del modelo.

Si cada *universidad* pretende ser una *mónada autónoma*, lo mismo puede decirse de cada una de las *facultades* que la integran, de las *escuelas* e *institutos* que funcionan dentro de estas últimas, hasta descender finalmente a las *cátedras* que componen los *departamentos*, consideradas como “*las unidades académicas primordiales*”<sup>119</sup> —valga decir, como los verdaderos *átomos* o *sustancias individualizadas*— de todo este modelo institucional.

En efecto, si “por su especial naturaleza a cada *facultad* corresponde enseñar e investigar una rama particular de la ciencia o la cultura”<sup>120</sup>, a cada *escuela* “corresponde enseñar e investigar un grupo de disciplinas fundamentales y afines dentro de una rama de la ciencia o de la cultura”<sup>121</sup>, hallándose la *cátedra* integrada “por uno o más profesores que

---

[119]\_ Ley de Universidades, art. 69.

[120]\_ Ley de Universidades, art. 47.

[121]\_ Ley de Universidades, art. 68.

tienen a su cargo la enseñanza o la investigación de una determinada asignatura”<sup>122</sup>.

Se observa aquí —a través de la taxonomía académica que brindan tales enunciados— además de un principio atomizante del saber<sup>123</sup>, el claro y evidente propósito de concebir paralelamente a cada una de aquellas estructuras como *parcelas*, *esferas* o *regiones*, separadas rígidamente por una *línea divisoria* que parecería impuesta por los propios *límites* o *fronteras* del saber que las sustenta. Semejante criterio —que, en el fondo, trasunta la aplicación epistemológica del *supuesto monádico-sustancialista* del espacio a la propia arquitectónica del saber— ha convertido a nuestro modelo institucional en un archipiélago de estructuras académicas cerradas en sí mismas, sin vínculos con sus afines o vecinas (y menos aún con la totalidad), tal como si aquel modelo fuese la viva imagen de un universo aristotélico-leibniziano conducido hasta sus extremas consecuencias.

Semejantes consecuencias —por desgracia— se manifiestan en múltiples planos y niveles. De allí lo costosa, incómoda, estéril y anacrónica que resulta la enseñanza que se imparte o se recibe; lo inflexible y artificial de sus fronteras; los obstáculos que, derivados de aquellas, impiden

---

[122]\_ Ley de Universidades, art. 69.

[123]\_ A fin de que no se nos acuse de haber olvidado o desvirtuado lo que, en su tiempo, nosotros mismos redactamos, debemos señalar que, si bien en el artículo 47 de la Ley se establece que el cometido de cada *facultad* es el de “enseñar e investigar una *rama particular* de la ciencia o la cultura”, enseguida se añade: “pero todas se integran en la *unidad de la universidad* y deben cumplir los *supremos fines* de esta”. Semejante aspiración, sin embargo, no ha pasado de ser una vana ilusión. El funcionamiento de cada una de las *facultades* —en su praxis cotidiana— demuestra que aquella integración no se cumple ni respeta. La atomización del saber (y la correspondiente “monadización” de las *facultades*) es una realidad irrefutable y evidente. La culpa no es de nadie. Son los propios *supuestos y fundamentos* que sostienen la Ley los que determinan sus inevitables consecuencias.

que los jóvenes puedan realizar con libertad y provecho sus estudios de acuerdo con las exigencias de su propia vocación. Todo esto —conjungado con otros factores adicionales que señalaremos a su debido tiempo— conspira contra la posibilidad de implantar un auténtico y funcional *Sistema* en nuestra educación superior.

Efectivamente: así como cada una de las *universidades* tiene sus propios *planes de estudio*, cada una de sus *facultades* tiene sus propios *programas* o *curricula* para las diversas asignaturas que integran sus *pensa*. Ahora bien, semejante disimilitud —que, en el fondo, pudiera ser beneficiosa y productiva— se transforma en una realidad negativa puesto que, celosas de su autonomía y autosuficiencia, cada *universidad* solo otorga valor académico a sus propios *planes de estudio*. El estudiante que pretenda trasladarse de una a otra institución —para proseguir en esta su carrera— debe someterse a un proceso de *equivalencia*. O, si ya ha logrado un título, lo espera el calvario de una *reválida de estudios*, lo que significa incluso exámenes o pruebas en algunas asignaturas ya aprobadas.

Pero hay más: incluso una misma asignatura (vgr. la física, la química, etc.), puede ser enseñada —dentro de la propia *universidad*— en una forma diferente y, en consecuencia, tener un *programa* distinto en sus diversas *facultades*. Se requiere entonces de una revisión de los *programas* para ver si lo que se enseña con respecto a la física en la *facultad de ingeniería* corresponde a lo que de ella se exige en la *facultad de ciencias* o viceversa.

Lo que esto patentiza nuevamente es que no solo las *universidades* —sino sus propias *facultades*, *escuelas* y *cátedras*— son concebidas y funcionan como unidades cerradas, aisladas entre sí, perfectamente convencidas de que su *individualidad* es el único criterio que acredita y sostiene su razón de ser. El profesor *universitario*... no es tal. Es profesor



de la *facultad de...* y, aún más, de la *escuela, departamento o cátedra* a que se halla adscrito. Esto significa que su vida académica no gira en torno de los principios o intereses científicos de la institución en cuanto tal, sino de aquellos que se derivan del estrecho círculo de su disciplina y/o de los contemplados desde la particular perspectiva de su *cátedra*.

Una *cátedra* —tal como hemos visto— es aquella última unidad académica encargada de enseñar una “determinada asignatura”<sup>124</sup>. Ya la propia denominación —a través del correspondiente adjetivo— denota que a semejante asignatura se la concibe dentro de unos límites fijos y precisos que señalan sus fronteras y características —perfectamente individualizadas e inconfundibles— en relación a cualquier otra “parcela” o “esfera” del saber. El saber, en tal sentido, se concibe así bajo el espectro de la misma *espacialidad sustancializada* que servía como *supuesto y sostén* para delimitar, demarcar, determinar, acotar y definir las realidades —tanto materiales como espirituales— en el mundo medioeval<sup>125</sup>. Dividido en “parcelas”, “esferas”, “regiones” o “porciúnculas” cada vez más pequeñas, en el saber ocurre no solo el fenómeno del especialismo sino que al par, a través de una miope visión de este mismo, en su seno se infiltra paulatinamente la visión monofacética y aislada de su alcance y sentido<sup>126</sup>.

---

[124]\_ *Ley de Universidades*, art. 69.

[125]\_ Las propias edificaciones universitarias reflejan este fenómeno. Cada *facultad* tiene su propio edificio y aulas, sus laboratorios, bibliotecas y auditorio, de uso exclusivo para su alumnado y profesorado. El *campus universitario* es un conglomerado de *zonas* aisladas y cerradas entre sí, que no funcionan integradamente, sino siguiendo el mismo principio o esquema atomizante y desintegrador del correspondiente saber.

[126]\_ Hay, en cambio, otra actitud, perfectamente compatible con el especialismo, que sin negar a este, lo enriquece y dinamiza. Es la del especialista consciente de los *principios y fundamentos* que sustentan su propio saber. En conocimiento de ello, su actitud no solo se halla dirigida constantemente hacia la progresiva clarificación de tales *principios*, sino a la necesaria búsqueda que esto suscita en relación con saberes

Pero la consecuencia más dramática de ello no solo se refleja en el estéril aislamiento a que se ve condenado el profesor universitario, dedicado al solitario cultivo de su incomprendida disciplina, sino a los férreos moldes que se le imponen a los estudiantes en su formación académica y profesional. Cada *facultad* y cada *escuela* —como hemos dicho— tienen sus propios *pensa* y *programas de estudio*. A ellos, como verdaderos aparatos ortopédicos, debe amoldarse y ceñirse estrictamente cada alumno para satisfacer las exigencias de su respectiva “carrera” o “especialidad”<sup>127</sup>.

Entiéndase que nuestra posición no pretende denostar al especialismo, ni en contraposición sustituirlo por un anacrónico enciclopedismo. Esto, además de absurdo, resultaría extemporánea. Sin el especialismo de los conocimientos no existirían los espectaculares avances que presenciamos cada día en la ciencia.

Pero hay diversos matices y sentidos del especialismo. Existe una suerte de especialismo obtuso y miope. Es el del pretendido “sabio” que no se interesa, en absoluto, por averiguar cuáles son los *fundamentos* o *principios* que sostienen y posibilitan sus propios conocimientos, ni qué

---

afines, imprimiendo en sus investigaciones un entusiasmo epistemático que avanza desde el núcleo hacia la periferia. Dominado por semejante actitud, el especialista no solo se halla abierto hacia lo *universal*, sino que intenta igualmente insertar su propio saber en el contexto de la *totalidad funcional* de un auténtico *sistema* (entendido este término, por supuesto, en su acepción contemporánea). Esta modalidad del especialismo es la que posibilita la verdadera *interdisciplinariedad* que hoy energiza los más espectaculares avances de la ciencia y la tecnología.

Nuestro modelo universitario —desgraciadamente— no solo desalienta, sino que impide o imposibilita el desarrollo de este *especialismo funcional*. De allí nuestra crítica. [127]\_ Si bien el artículo 147 de la *Ley de Universidades* expresa taxativamente que los alumnos están obligados a seguir “además de los estudios especializados que debe impartir cada Facultad, los cursos generales humanísticos o científicos que deberá prescribir el Consejo Universitario”, semejante indicación no ha tenido una real y eficaz aplicación en nuestro medio.

relación pueden tener estos con otros contenidos de saber distintos a los suyos. Vive encerrado en su “parcela” como un topo en su cueva, sin importarle lo que a su alrededor sucede. Sin negar la posibilidad de que semejante actitud pueda conducir al logro de resultados inesperados, creemos que, por lo general, desemboca en la infecundidad.

Ninguna libertad u opción existe para combinar, entremezclar, integrar o fundir estudios de diversa índole, complementarios o interfuncionales entre sí, y, menos aún, para confeccionar cada estudiante el *pensum* o *curriculum* que se adapte a su verdadera vocación o a las exigencias personales de su espíritu y/o de su situación socioeconómica. El cartabón para todos los estudios es anónimo, común y homogéneo. Cada alumno representa solo una cifra impersonal que debe someterse a los mismos requerimientos y responder —como un instrumento automatizado— a las normas coercitivas que le impone el correspondiente *plan de estudio*.

La consecuencia —para expresarlo resumidamente— es la masiva deserción y el elevado fracaso estudiantil que señalan nuestras estadísticas. Según los datos que tenemos, suministrados por la OPSU, en el “Sistema” de educación superior, por cada cien alumnos que se matriculan solo el 5,47% egresa del mismo, acentuándose tal pérdida incluso en las propias universidades<sup>128</sup>. Más impresionante resulta aún esta cifra si se compara el número de alumnos que ingresan y egresan relacionándolo con el correspondiente número de profesores de cada institución. Aquí, por el contrario, se acentúa la proporción negativa en los institutos para-universitarios<sup>129</sup>.

---

[128]\_ Según estadísticas de la OPSU, para el año 1980-81 el total de alumnos egresados en relación con el de matriculados fue de 5,15%; en 1981-82 fue de 5,52%; y durante el año 1982-83 de 5,75%. El porcentaje en las universidades fue el siguiente: de 4,40% para el año 1980-81; de 4,92% para el año 1981-82; y de 4,31% para el año 1982-83.

[129]\_ Para el año 1980-81 la relación de *alumno-profesor* fue la de 10,9 en el “Sistema

Durante ese mismo año, la relación entre *alumno-egresado* y *profesor* fue de 0,57 distribuida así: 0,54 para las universidades; 0,9 para los institutos universitarios pedagógicos; 0,1 para los institutos universitarios politécnicos; 0,6 para los institutos universitarios de tecnología; y 0,7 para los colegios universitarios.

Para el año 1982-83 esa misma relación fue de 0,69 para el total de la educación superior, distribuida así: 0,54 para las universidades; 1,59 para los institutos universitarios pedagógicos; 0,71 para los institutos universitarios politécnicos; 1,03 para los institutos universitarios de tecnología; y 1 para los colegios universitarios.

De todo ello se evidencia —clara y taxativamente— una irrefutable consecuencia: el altísimo costo de nuestra enseñanza superior y los ínfimos resultados que se obtienen en ella<sup>130</sup>. Según los cálculos hechos por la OPSU cada alumno significa una inversión de Bs. 15.373,21<sup>131</sup>, sin

---

de Educación Superior”. Esta cifra se distribuye de la siguiente manera: 11,1 para las universidades; 10,3 para los institutos universitarios pedagógicos; 6,8 para los institutos universitarios politécnicos; 8,6 para los institutos universitarios de tecnología; y 8,9 para los colegios universitarios.

[130]\_ Para el año 1982 el presupuesto total de la educación superior era de Bs. 5.089,3 millones. De ellos, Bs. 4.251,7 millones correspondían a las universidades. El solo presupuesto de la UCV se elevó ese año a Bs. 1.395,4 millones.

La educación superior, que atiende al 7% de la matrícula estudiantil de todo el “Sistema Educativo Nacional”, recibe el 38% del presupuesto total de este (Bs. 13.500 millones). Esta última cifra, si se le añaden las cantidades que se destinan a la construcción y dotación de edificaciones educativas, representa el 20% o más del Presupuesto Nacional.

[131]\_ Esta cifra se distribuye así: el costo por alumno para las universidades es de Bs. 16.479,94 (en la UCV esta cifra se eleva a Bs. 25.825,43); de Bs. 12.741,30 en los institutos universitarios pedagógicos; de Bs. 19.648,17 en los institutos universitarios politécnicos; de Bs. 9.439,34 en los institutos universitarios de tecnología; y de Bs. 8.876,53 en los colegios universitarios.

¿No resulta trágicamente desmesurada y/o dilapidada esta inversión si se compara con los ínfimos y lamentables resultados obtenidos?

contar, por supuesto, lo que su eventual fracaso significa como saldo de frustración, amargura y rencor acumulados, *nolens volens*, en quienes se sienten víctimas de una realidad que no logran racionalmente comprender ni pueden justificar frente a sí o frente a los demás...

Pero el elevado número de profesores en relación con el de alumnos que deben atender —y/o al precario resultado de su enseñanza— no se puede imputar exclusivamente al *supuesto* que hemos hasta aquí mencionado y utilizado como argumento explicativo. Otra razón de ello debe buscarse en la combinación de tal *supuesto* con aquel otro proveniente del modelo germánico que, soterrada y tácitamente, alimenta igualmente nuestro esquema institucional.

Efectivamente: tal como puede colegirse de los enunciados que anteriormente se han hecho en relación a las *facultades, escuelas y cátedras*<sup>132</sup>, cada una de ellas se encuentra encargada de realizar una doble y complementaria tarea: *enseñar e investigar*. El personal de nuestras universidades es, indisolublemente, “*docente y de investigación*”<sup>133</sup>. Ello quiere decir que, al igual que en la universidad humboldtiana, cada miembro de aquel personal tiene como obligación indiscernible enseñar lo que investiga y, paralelamente, tratar a cada uno de sus alumnos como si fueran potenciales científicos a quienes debe instruir no solo con los resultados de sus pesquisas, sino asimismo transformar en futuros investigadores a fin de que se dediquen a la *búsqueda* de la verdad y de los valores trascendentales del hombre<sup>134</sup>.

---

[132]\_ Cfr. *supra*, págs. 69 y ss.

[133]\_ *Ley de Universidades*, Título III, Cap. 1, Sección IX, art. 71 y ss.

[134]\_ Recuérdese el artículo 1º y definitorio de la *Ley de Universidades*, que textualmente reza: “La Universidad es fundamentalmente una comunidad de intereses espirituales que reúne a profesores y estudiantes en la tarca de buscar la verdad y afianzar los valores trascendentales del hombre”.

Ahora bien: tan digno y hermoso enunciado, si en verdad ha servido para impulsar parcialmente la investigación en nuestras instituciones universitarias, ha sido utilizado a la par como pretexto y excusa para que en ellas proliferen el peor de los vicios y la más despreciable de las beaterías. Todo profesor se siente con el derecho inalienable de no dar más de seis horas de clases semanales —y, a veces, menos— aduciendo la urgencia impostergable de sus trabajos de investigación. El resultado de ello es que, a medida que crece el número de estudiantes, se eleva vertiginosamente el de los profesores-investigadores a tiempo completo o dedicación exclusiva, puesto que ninguno de ellos quiere ser un mero docente, sino aprovechar el tiempo libre que dejan las seis horas de ex-tenuante docencia... en labores de “investigación”. Pero lo cierto es que los auténticos resultados de la investigación en nuestras universidades —si bien no pueden calificarse de nulos— no corresponden tampoco, en su valía y dignidad científicas, a los elevados costos que aparentemente se invierten en ellos. Mas, si hubiese dudas en tan problemático cálculo, aquellas deben disiparse al examinar los tangibles exponentes que se han aportado para cuantificar los resultados en materia de enseñanza. La inserción del postulado humboldtiano en nuestro modelo universitario —tal como habremos de verlo al incidir directamente en su crítica— ha sido una de las fuentes que han originado más dispendios, farsas y fariseísmos, en el verdadero rendimiento de nuestra educación superior.

*c) La autoridad y su marco democrático*

Además de las consecuencias que hemos visto derivarse de la concepción *republicano-democrática* de la universidad, es ahora necesario mostrar cómo —al combinarse aquella con el *supuesto monádico-sustancialista* que le sirve de base a su organización institucional— se producen otros efectos verdaderamente nefastos para su funcionamiento y gobierno.

Si la elección de las máximas autoridades de cada universidad “autónoma” resulta un torneo de barata demagogia y partidocracia, los mismos rasgos se repiten en los comicios destinados a la elección de los decanos de cada una de sus facultades, de los profesores que integran los consejos de estas y sus correspondientes escuelas y, por supuesto, de los representantes estudiantiles ante los diversos organismos directivos de la institución.

En semejantes espectáculos electorales —con el generoso apoyo de los partidos que intervienen en la lucha— se gastan verdaderas fortunas y los candidatos utilizan los más sofisticados medios de propaganda, tal como si se tratara de pugnas centradas en cargos políticos de interés nacional. En el fondo, lamentablemente, no les falta razón. Tras cada cargo y dignidad académica que se disputa, existen cuantiosos intereses en juego. Por ello los partidos —con sus diligentes cuadros de activistas infiltrados en cada uno de los estamentos universitarios— luchan abierta y denodadamente para lograr el máximo control de los organismos académicos o administrativos de las instituciones. Su cuota de poder en estos no solo significa el manejo de suculentos presupuestos, sino el progresivo aumento de sus miembros y simpatizantes en aquellas.

Pero el *supuesto* republicano-democrático que analógicamente opera en nuestra universidad —como hemos dicho— se encuentra asimismo combinado con el paralelo *supuesto* monádico-sustancialista que sostiene su modelo institucional. Ello significa que, al proyectarse conjuntamente ambos *supuestos* sobre su organización, la universidad queda convertida en un conglomerado de entidades o estructuras que tienen un funcionamiento independiente —en cierto modo “autónomo” y “auto-suficiente”— dentro de su propio seno. Tal es el caso de las *facultades* con respecto al *rectorado*, de las *escuelas* con respecto a las *facultades*, y aun de las *cátedras* con respecto a aquéllas.

En lo que concierne a los procesos electorales son los mismos —en estrecho paralelismo con lo ya anotado la escogencia de los *decanos* no depende de la del *rector*, ni sus electores (y/o votos). Exactamente sucede —en relación a los *decanos*— con los representantes de los profesores (y estudiantes) ante los *consejos* de cada una de las *facultades*. Y, por último, en referencia a tales profesores o estudiantes, con los representantes de sus respectivos gremios elegidos para los *consejos* de cada *escuela*.

La consecuencia de todo ello es doble: existe una evidente atomización del poder y, a su vez, el vínculo de autoridad entre los diversos organismos es sumamente débil (por no decir inexistente) ya que el origen de sus respectivos mandatos emana de diversas fuentes. Cada representante se siente únicamente obligado con sus electores y a ellos, exclusivamente, debe lealtad. El *rector se* encuentra rodeado por *decanos* que no tienen razón alguna para obedecerle y cuya responsabilidad está comprometida con su propia *facultad*. Este mismo *decano*, a su vez, se halla vigilado —en el consejo de su *facultad*— por los celosos representantes de los profesores y estudiantes, cuyas funciones son precisamente controlar y aminorar su autoridad. Y, como si fuera poco, lo mismo acontece (en el consejo de cada *escuela*) frente al *director-representante* del *decano*, quien es supervisado por los profesores y estudiantes elegidos dentro de la propia *escuela* a fin de salvaguardar sus intereses frente a los de la *facultad*.

Semejante panorama se complica —asumiendo contornos cuasi irracionales— si se le añade el ingrediente político que matiza y determina cualquier proceso comicial. El *rector*, en algunos casos, se ve obligado a compartir su gestión con un “equipo” de *vicerectores* elegidos con los votos de partidos adversos al de su propia tendencia o simpatía. Todo un sutil e intrincado juego de intereses y compromisos es necesario entonces para adoptar cualquier medida. Los *decanos*, por su parte, forman a veces mayorías políticas contrarias al *rector*; y, en su propia



*facultad*, frecuentemente, se hallan en una situación similar frente a la oposición que encarnan los profesores y estudiantes que controlan su gestión en los consejos.

Este complicado mecanismo de relojería política —que surgió en 1958 como una respuesta frente a los abusos del exagerado autoritarismo que caracterizó la universidad de la dictadura— es una de las principales causas que provocan el estado de permanente conflicto, tensión y parálisis en que viven nuestras universidades. Si bien todo autoritarismo es pernicioso —sobre todo cuando el mismo es producto de la arbitrariedad— aquel mecanismo se ha exacerbado porque en la institución se ha perdido la noción y el sentido de la verdadera *auctoritas*. La razón de ello es fácil de explicar. Desnaturalizada la vida académica por la influencia de la *partidocracia*, a los cargos y dignidades universitarios solo puede accederse por intereses y combinaciones políticas. Desde el *rector* hasta el *director de escuela* son representantes —directos o indirectos, mediatos o inmediatos, abiertos o solapados— de fórmulas y coaliciones de índole política. De allí que, frente al ejercicio de su autoridad, se ensaye automáticamente el mecanismo del contra-poder y la anti-autoridad. El resultado de esto —además de la tensión y el enfrentamiento que provoca— es la parálisis o entramamiento de las necesarias decisiones que requiere una gestión directiva para ser eficaz.

En ausencia de una verdadera *auctoritas* —intelectual y académica— cualquier iniciativa del jerarca es interpretada con sospecha y desconfianza. Tras cada acto se adivina una maniobra, tras cada palabra una celada, tras cada medida un paso para favorecer a sus acólitos. Los mecanismos del contra-poder entran en acción y la universidad, la facultad o la propia escuela, se sumen en el inmovilismo. El fluido desarrollo de los asuntos se entorpece y dificulta: el enfrentamiento político prevalece y predomina, como un signo ominoso, en las más inocentes sesiones de los organismos directivos de la institución.

De allí que la vida cotidiana de nuestras universidades sea una verdadera caja de sorpresas donde inesperadamente estallan los más insólitos conflictos. Las autoridades saben que pisan siempre terrenos movedizos, rodeados de asechanzas, en los que deben prevenir traiciones o jugadas inspiradas por los más sutiles ardidés políticos. Su actitud, más que prudente, se torna temerosa o timorata, recelando la invisible trama de las emboscadas que presienten. Todo ello, nuevamente, conspira a favor de la indecisión. La consecuencia es el anquilosamiento y letargia de las instituciones.

Por supuesto que así como todo *autoritarismo* es nefasto y negativo, necesario y urgente resulta rescatar el imperio y ejercicio de la *auctoritas* en la vida académica. Pero ello, sin embargo, no puede realizarse dentro de la concepción *republicano-democrática* que prevalece en nuestras instituciones. El eje fundamental de aquélla es sostenido por la ficción jurídica que representa la igualdad de todos los “ciudadanos” que integran la “república” para ser elegidos y electores. Dentro de semejante esquema —como es evidente y natural— no puede existir ni ser reconocida una *auctoritas* especial a nadie. Todos los “ciudadanos” —sean cuales fueren sus méritos y credenciales— son portadores de los mismos derechos subjetivos a la hora de votar y ser elegidos por sus “conciudadanos”. Por ello, si se quiere recuperar el principio de la *auctoritas*, es indispensable transformar radicalmente el modelo que lo imposibilita y, en su lugar, proyectar otro donde aquél encuentre su auténtico sentido y razón de ser. Los parámetros académicos de la *auctoritas* son los méritos acumulados por sus portadores. Si su sentido es el respeto y la admiración que inspiran la sabiduría y el talento, su verdadero horizonte de inserción lo ofrece únicamente la *meritocracia* como principio ordenador de las instituciones.

Pero difícilmente funciona la *meritocracia* conjugada con la *partidocracia*. Para los partidos políticos —que son los verdaderos manipuladores

y monopolizadores del poder— menos importantes son las credenciales científicas de los candidatos que su manifiesta docilidad para cumplir los compromisos adquiridos. Con ello se instaura, inevitablemente, el imperio de la *mediocracia* en los niveles directivos de las instituciones. Un especial matiz de semejante *mediocracia* lo encarnan los profesores y/o estudiantes que lideran los correspondientes gremios y cuya influencia es una indiscutible credencial de mérito para escalar hacia posiciones de poder.

La solución para implantar la *meritocracia* no es —no puede ni debe ser— abolir la política en la educación superior. Esto, además de absurdo, resulta irrealizable e infecundo. Pero no se debe confundir la política con la *partidocracia*. A ningún hombre (y menos a quien trate de acceder a los niveles superiores del saber) puede o debe pedírsele que se mantenga como un ser aséptico, indiferente y ajeno, frente a los problemas que vive su país. Ello sería un eunuquismo intolerable. Todo profesor o estudiante —si quiere ejercer a plenitud los derechos que le otorga nuestra Constitución— debe permanecer alerta ante el acontecer político y ser un agente que dinamice, con su acción o sus ideas, la vida de su propia comunidad. La educación superior, en tal sentido, debe ser la fragua donde se forjen los futuros dirigentes del país y, en consecuencia, la correspondiente formación que imparta debe contemplar el constante estudio crítico de las diversas corrientes doctrinarias que integran el pensamiento político de la humanidad<sup>135</sup>. Solo a las dictaduras o a los regímenes totalitarios —sea cual fuere su signo— les puede interesar que los hombres permanezcan silenciosos e ignorantes, como seres resignados y apáticos, al margen del acontecer político. Una verdadera democracia, por el contrario, debe preocuparse por el

---

[135]\_ Cfr. el ensayo “Universidad y Humanismo”, que se halla incluido en nuestro libro *De la Universidad y su teoría* (Universidad Central de Venezuela, 1967).

constante progreso y fortalecimiento de una cultura política en todos los niveles y, de manera primordial, en aquellos que, por los instrumentos críticos que son capaces de manejar, puedan ejercer una labor creadora en el desarrollo del pensamiento político.

Pero esa inquietud y formación política que debe impartirse en la educación superior no tiene que desembocar necesariamente en la *partidocracia*, ni tener como ideal o paradigma el modelo *republicano-democrático* que sostiene el diseño de nuestras instituciones en la educación superior.

Si los partidos políticos —como naturales organizaciones que encauzan y definen las corrientes de opinión en un régimen democrático— aspiran a influir en la educación superior, semejante iniciativa no requiere un obligado divorcio con la *meritocracia*. Bastaría que ellos tuviesen clara conciencia de que el *supuesto* sustentador del modelo *republicano-democrático* de nuestras instituciones descansa en una simple y formal *analogía* —endebles e inconsistentes y, por tanto, sustituibles y mejorables— para que su eventual iniciativa pudiera abrazar otro signo y ser guiada por intereses y motivaciones más cónsonos con la auténtica índole de aquéllas.

No hay, en tal sentido, razón alguna para pensar que un partido político tenga que preferir a un profesor demagogo e irresponsable —de bajo nivel académico y carente de una verdadera *auctoritas* por su falta de méritos y credenciales— frente a quien sea merecedor del respeto de la comunidad educativa por su vida consagrada al estudio y la creación del saber.

Mas ello depende, primordialmente, del grado de conciencia política que hayan alcanzado los partidos como auténticos ductores y sostenes de la vida democrática en un país. Si por el desarrollo de aquella conciencia los propios partidos son capaces de frenar y limitar sus

tentaciones hegemónicas —sea cual fuere el precio que hayan de pagar por esto— comprenderán asimismo que no en todos los sectores de la realidad social pueden ni deben aplicarse los mismos esquemas o principios que rigen para otros. Cada sector tiene su propia consistencia y, por ende, su estilo y normas peculiares. Constituyendo la *meritocracia* un rasgo indisoluble de la vida académica —sin cuyo auxilio no es posible concebir ni sostener la necesaria *auctoritas* y *jerarquía* que deben prevalecer en el proceso de la enseñanza-aprendizaje<sup>136</sup>— resulta insensato y contraproducente que la acción de los partidos pretenda ignorar o abolir semejante principio en la educación superior. Su homologación o sustitución por otros —cuya vigencia, por lo demás, es innegable en el plano de la vida ciudadana— encarna por ello no solo una falacia, sino un estéril subterfugio que, a la postre, dañará y destruirá tanto a las propias instituciones de educación superior como a quienes propicien semejante desafuero en ellas. Sin tener asegurada la capacidad crítica y creadora de sus futuros dirigentes, los partidos se verán condenados a una inevitable esclerosis de sus propios idearios.

El principio meritocrático de algunas instituciones que funcionan en el seno de la democracia —aunque parezca paradójico afirmarlo— resulta un requisito indispensable para asegurar la existencia, vigor y fortaleza de esa misma democracia. Ello debería ser comprendido por los propios partidos políticos interesados en mantener las virtudes del régimen que los posibilita.

### III. Crítica de los supuestos

Todo supuesto —en cuanto *fundamento* o *base* de cualquier institución diseñada por el hombre— tiene un carácter eminentemente histórico:

---

[136]\_ Cfr. la Lección titulada “La crisis universitaria y nuestro tiempo” (1970), que se halla incluida en nuestro libro *El sueño del futuro* (Editorial El Ateneo, Caracas, 1984).

se halla condicionado por una realidad socio-económica, responde a determinadas motivaciones culturales y persigue el logro de ciertas metas proyectadas por su propio creador. En síntesis: se inserta en un mundo que, por su misma índole, es cambiante o transformable con el paso del tiempo y el necesario sucederse de las generaciones.

Ese carácter histórico que exhibe todo *supuesto* arroja, en relación con el mismo, una doble y complementaria consecuencia: su limitada validez y su intrínseca sustituibilidad. Si aquellas condiciones y motivaciones cambian, o si los fines perseguidos dejan de tener vigencia, el *supuesto* puede y/o debe ser modificado (valga decir: suplantado) buscando su adecuación y enlace con los nuevos objetivos.

Pero, en referencia a esta mudanza de objetivos, debemos puntualizar un dual matiz: a) si los fines para los que fue proyectada una institución caducan por completo —esto es: si pierden su sentido— aquella institución cesará o desaparecerá inevitablemente; y b) si los fines solo cambian, se alteran o transmutan, ella puede también variar, modificarse o innovarse, ajustando su funcionamiento a las nuevas metas.

Con respecto a las instituciones proyectadas para realizar el proceso educativo —o, aún más precisamente dicho, de aquellas correspondientes a su nivel superior— si bien los fines que las han inspirado a través de los tiempos son, en cierto modo, permanentes y constantes, es posible detectar en ellos un incesante cambio que no solo afecta al modo de ser alcanzados, sino también a los contenidos y valores que los constituyen. O expresado aún más taxativamente: si las metas de la educación superior pueden resumirse transepocalmente en el triple objetivo de conservar, transmitir y crear el saber —fórmula que, hasta hoy, mantiene su vigencia— el modo de realizar esa labor, así como los contenidos axiológicos que con ello se persiguen, acusan una radical y ostensible variación.

Esto no es arbitrario ni casual. Todo proceso educativo —y, por ende, toda institución cuyo designio sea cumplir sus objetivos— descansa en una estructura integrada por tres *ideas* que le prestan soporte a sus correspondientes fines.

Tales *ideas* son:

- a) una *idea del hombre* que, actuando como un modelo o paradigma, oriente el proceso educativo hacia una meta en la cual quede expresado el tipo ideal de hombre que se aspira a formar;
- b) una *idea del saber* que sirva para determinar los contenidos y la modalidad de la correspondiente formación que se debe proporcionar para alcanzar y realizar eficazmente el anterior objetivo; y
- c) una *idea del aprender* (y, por supuesto, del correlativo *enseñar*) que sea capaz de funcionar como un medio o instrumento idóneo a fin de que el educando aprehenda y acreciente el saber que pretende enseñársele.

Ahora bien: todas y cada una de tales *ideas* —como asimismo el proceso educativo que sostienen— son esencialmente históricas. Variando aquellas, no solo cambian o se modifican la forma y los contenidos del correspondiente proceso, sino también (como una necesaria consecuencia) las instituciones diseñadas para su realización. Es ello precisamente lo que ocurre en nuestra época. Transformada radicalmente la *idea del hombre* —que servía como paradigma o modelo del proceso educativo— tanto el *saber* como el respectivo modelo de *enseñanza-aprendizaje* se han visto igualmente cuestionados.

Como producto de semejante crisis —ahondada, incluso, por la inmanente acción de sus propios ingredientes— los *supuestos* de las instituciones han sufrido un profundo cambio. En efecto: la *idea de hombre* que contemporáneamente orienta el proceso educativo —y/o su

correspondiente ideal formativo— contiene algunos gérmenes que no solo adversan, sino que niegan y desconocen por completo los *supuestos* que hasta ahora sostenían a nuestras tradicionales instituciones de educación superior. Su crisis, en tal sentido, no es parcial, circunstancial o contingente, sino que incide sobre los más hondos y seculares estratos que conformaban las verdaderas *bases o fundamentos* del modelo.

La *idea de hombre* que orienta el proceso educativo en nuestro tiempo es la del *homo technicus*: su correspondiente ideal es el *tecnita*. Para el *tecnita* nada hay de definitivo, hecho o acabado, ni en el mundo ni en los entes. Todo cuanto pueda existir es, por principio, creable y transformable, factible y perfectible. El *tecnita* actúa, en consecuencia, como un verdadero *demiurgo* cuya capacidad de invención y construcción es capaz de incidir no solo sobre la *alteridad* sino, incluso, sobre su propia vida.

El hombre, en tal sentido, resulta una institución del hombre: una obra sujeta a sus designios y proyectos, cuya existencia y consistencia pueden ser producidas y plasmadas por su propio arbitrio. El *tecnita*, el *homo technicus*, es de esta manera una suerte de operador dotado aparentemente de *i-limitadas* facultades y cuyo poder solo reconoce *límites* en ciertas horas estelares cuando debe retroceder ante el fracaso o la impotencia de su ostensible extravío<sup>137</sup>.

Lo que mueve al *tecnita* —como resulta evidente— es un omnímodo y desmesurado afán de poder. La *ratio technica* —que es el logos vertebrador y ordenador de sus prodigiosas creaciones— tiene en aquél su fuente ontogenética: su origen y razón de ser. Las *categorías* que la informan son, en tal sentido, solo formas o moldes sintácticos que confieren inteligibilidad y coherencia a sus proyectos de dominio. Mediante ellas

---

[137]\_ En relación al tema, cfr. nuestro libro *El dominio del poder*. Editorial Planeta, Barcelona, 1983.



se subordinan todos los fenómenos a un solo designio teleonómico: la obediencia que deben a su artífice o señor<sup>138</sup>.

Una de las parcelas sobre las que con mayor pasión e insistencia ha incidido el afán de poder en nuestra época ha sido la del *espacio* o *extensión*, conjugándose en ello, como un ingrediente adicional, la noción y/o representación del *tiempo*. A través de sus espectaculares creaciones —y, específicamente, de las conquistas propiciadas por los medios de comunicación y los increíbles avances de las armas— la *ratio technica* ha logrado, prácticamente, doblegar o anular las *magnitudes extensivas* (distancias, latitudes, etc.) que separaban a los hombres. De tal modo —transformando al espacio en un medio homogéneo, valga decir, en un *habitat* o *morada* sin divisiones ni fronteras— ha convertido al planeta en una auténtica *cosmópolis* donde todos los *puntos* o *lugares* del globo terráqueo se hallan conectados y aun cohesionados entre sí. Dentro de esta nueva realidad —formando una *estructura funcional*— cada uno de ellos depende de los otros (y, en última instancia, de la *totalidad* donde se integran) como si fueran *miembros* o *momentos* de un *sistema*.

No existe ya —es lo que nos interesa primordialmente que se advierta— aquel conglomerado de *lugares* o *sitios individualizados* que podían ser determinados o acotados (tal como si fueran unas verdaderas entidades *sustancializadas* y *monádicas*) mediante coordenadas singulares cuya constitución, a su vez, la conformaba una intersección de *puntos* y/o *instantes* también *individualizados* gracias a la misma *categoría de sustancia* que actuaba como sostén de ellos.

Por el contrario, desde esta nueva perspectiva, tanto la organización del espacio como los correlativos aspectos temporales que de la misma se derivan, se encuentran bajo la égida de la *categoría de función*. De

---

[138]\_ Para más detalles, además de la obra ya citada, cfr. *Ratio Technica*, Monte Ávila Editores, Caracas, 1984.

tal manera —en vez de hallarse compuesta por *lugares* o *sitios individualizados*— la *extensividad espacio-temporal* exhibe el aspecto de una *red* o *sistema* donde todos sus miembros integrantes se muestran interconectados e interrelacionados *funcionalmente* entre sí. En semejante realidad —habiéndose evaporado la *categoría de sustancia*— su vigencia, tanto ontológica como epistemológica, resulta prácticamente perdida para nuestra época.

Pero esta reorganización y/o transformación que exhibe la *extensividad* no se ha reducido a las nociones o conceptos científicos de la misma. Por el contrario —brotando aquélla desde la propia praxis técnica en su actuación sobre la *alteridad*— su configuración se ha proyectado a los más diversos órdenes de la realidad: desde el físico hasta el jurídico, y, por supuesto, sobre todas las instituciones cuya fisonomía y contextura dependen, en alguna forma, de su enclave o basamento espacialiforme<sup>139</sup>.

Piénsese, por ejemplo, en lo que ha ocurrido con la organización y producción de las gigantescas fábricas post-industriales; en los mecanismos financieros que rigen el mercado transnacional; en las normas y convenciones jurídicas que hasta ahora prevalecían en los ámbitos marítimos y aeronáuticos, o incluso del espacio interestelar; aunque no menos —a pesar de hallarse aún solo en fase larval— en la incidencia transformativa que ya se advierte sobre la conciencia del lenguaje, del arte, de la filosofía y la religión. No hay —podemos decirlo sin titubeos— parcela alguna de la realidad y de la actividad humana donde aquella transformación no haya repercutido o se puedan vislumbrar, como síntomas precursores, sus primeras influencias.

Como una constante definitoria de su intervención, siempre encontraremos los mismos signos: la sustitución de la *categoría de sustancia*

---

[139]\_ Cfr. nuestro ensayo titulado “La lucha contra el Espacio”, publicado en el libro *Ratio Technica*.

por la de *función* y/o la correlativa conversión de las *entidades monádicas e individualizadas* en *miembros o momentos* de un *sistema*. Todo ello, como es evidente, ha provocado (o comienza a gestar) un profundo cambio en el basamento y perfil tradicional de las *instituciones* que el hombre había diseñado para atender sus necesidades y enseñorearse sobre la *alteridad*.

Una de las instituciones donde ya es posible advertir aquellos síntomas —en pleno estallido a pesar de los forzados ocultamientos de los tradicionalistas— es en la universidad de nuestra época. Sometida su *espacialidad* al influjo funcionalizante de la *ratio technica*, no solo su venerable *claustró* se ha visto sometido a un continuo proceso de disgregación o dispersión por la constante proliferación de núcleos, sucursales o dependencias accesorias, sino que incluso, rompiéndose el propio *límite* que pretendía encerrarla en un *recinto* (mediante una imaginaria *línea divisoria* que circunscribiera su *individualidad*), la institución de hoy comienza a funcionar como una “*universidad abierta*” —“*sin muros*” o “*a distancia*”— ya que el *espacio* que la sustentaba ha perdido todo vestigio de *sustancialismo* y, por ende, de estricta *localización*.

Pero a tal fenómeno se añade otro factor similar y paralelo. Pues también en la propia índole y contexto del *saber* se ha operado un coincidente proceso de *desustancialización* y/o *funcionalización*. Gracias al mismo —evaporándose las artificiales divisiones que lo disgregaban en *parcelas, esferas* o *regiones*, aisladas y autosuficientes— sus falsas fronteras se ven hoy continuamente superadas por la creciente *interdisciplinariedad* que cada día cobra mayor impulso a partir del propio *especialismo*<sup>140</sup>.

De tal manera —en estrecho paralelismo con lo sucedido en el *espacio*— los linderos divisorios del *saber* se, tornan cada vez más flexibles, interconectados e interrelacionados entre sí, perdiendo *eo ipso* su

[140]\_ Cfr., *supra*. Cap. II, B, observación N° 123.

eficacia para ejercer una acción atomizante y monadizadora entre sus miembros. Su espectro —desde semejante perspectiva— es el de un auténtico *sistema* cuyos miembros, inscritos *funcionalmente* en una *totalidad*, son capaces de acoplarse, fusionarse y fecundarse mutuamente, a fin de cumplir la auténtica teleonomía del *sistema*: el *dominio* de la *alteridad* en total.

Esta doble vertiente *desustancializadora* —que, en el fondo, responde a un mismo propósito y razón— ha influido de un modo determinante, no solo sobre la propia idea de la universidad, sino en la progresiva disolución de todas las estructuras académicas y administrativas que, como un reato del *supuesto* cuestionado, proyectaban en su seno la tradicional división en dependencias y entidades paralelamente *sustancialistas* y *monádicas* (facultades, escuelas, departamentos, cátedras, etc.).

Concebida la finalidad de su enseñanza de un modo funcional —valga decir, donde el *saber*, además de su índole *interdisciplinaria*, apunte a la formación del *homo technicus*— resulta un contrasentido pensar que la noción misma de este admita aquella artificial división de los conocimientos en porciúnculas aisladas y/o supuestamente limitadas a la esfera particular de cada ente y/o región entitativa. En efecto: si la meta del *saber* radica en el *dominio* de la *alteridad* en total —incluyendo, por supuesto, al propio hombre— su posesión y manejo deben hallarse dirigidas a imponer su absoluto señorío sobre aquella *alteridad* como expresión de una *supranaturaleza* (funcional y sistemática) proyectada y creada por el propio hombre<sup>141</sup>.

Ahora bien, para cumplir este designio, en lugar de *saberes* que se ajusten a una ontología de corte sustancial —donde cada ente y/o región de entes tiene una índole propia y acabada, como si fueran frutos

---

[141]\_ Cfr. el ensayo titulado “Supranaturaleza y Metatécnica”, incluido en mi libro *Ratio Technica*, págs. 247 y ss.

de una obra perfecta y respetable, a la que el *saber* debe adecuarse—, el *tecnita* parte de una doble y complementaria suposición radicalmente diferente: a) nada existe, ni en el mundo ni en los entes, que deba ser acatado o respetado; y b) en consecuencia, todo es inventable y construible, moldeable o transformable, de acuerdo con los designios impuestos por el propio demiurgo humano y su *ratio technica*.

Se comprende, entonces, que para este demiurgo no resulten aceptables —ni mucho menos utilizables y eficaces— aquellos *saberes* que, de acuerdo con una ontología y epistemología sustancialistas, dividían la realidad en compartimientos estancos y autosuficientes, pretendiendo en ello reflejar la índole individualizada y esencial, inconfundible e intransferible, de cada ente y/o región de entes en que se descomponía el espectro de la *alteridad*.

Por el contrario, si ni el mundo ni los entes existen de antemano como algo perfecto y acabado, sino que su contextura y leyes pueden ser inventadas, transformadas o impuestas por su propio constructor, el *saber* correspondiente puede y debe ser también factible y perfectible como fruto de la inagotable creatividad del demiurgo humano. Es por ello que —frente a una *alteridad* ya hecha y a un *saber* fijo y eterno— el hombre actual ha comprendido que aquella y este son y deben ser obras eminentemente históricas, en permanente devenir y gestación, como resultado del ímpetu transformativo que energiza su propio afán epistemático.

A aquellos *saberes* aislados y escindidos correspondía —como ya hemos visto— la concepción de una universidad dividida en *facultades*, *cátedras* y *escuelas*, como asimismo, en estricta simetría, las *carreras unidimensionales* diseñadas según los respectivos cartabones *sustancialistas* de la paralela ontología. En oposición a ella —como ahora se comprende— lo que cabe y debe implementarse ha de ser un modelo (o,

mejor dicho, un auténtico *sistema*) que exhiba un espectro académico radicalmente distinto al tradicional.

En efecto: frente a las vetustas y unidimensionales *carreras* —que eran expresión de un *saber sustancialista*— las que deberían diseñarse habrían de ser (aunque suene un tanto a paradoja) verdaderas *especialidades interdisciplinarias*. En estas —contrariamente a los aislados y monofacéticos *saberes* que en aquellas se ofrecían— deberían proporcionarse al aprendiz las posibilidades de escoger, enlazar o fusionar, distintos y complementarios *saberes*, que al fecundarse mutuamente brindarían a sus poseedores y operarios la oportunidad de penetrar en la abigarrada índole de una *alteridad* cuyo funcionamiento y leyes no son ni pueden ser ajenos a la propia acción diseñadora del demiurgo humano.

Solamente así —dotándolo de semejante instrumento epistemático inventivo y descifrador al mismo tiempo— podrá el hombre adecuar su formación a las aspiraciones de la época, al par que impulsar el desarrollo del *saber* hacia los verdaderos cauces que proyecta y requiere la exigente idea de hombre que preside aquella.

Pero esa combinación, mezcla o fusión de los *saberes*, no es posible que se realice en el seno de una institución rígidamente dividida en *facultades* —donde a cada una de ellas corresponde “enseñar e investigar una rama particular de la ciencia o la cultura”<sup>142</sup>—, ni menos donde las *escuelas* y las *cátedras* monopolizan, simbólicamente, la posesión y manejo atomizado de los conocimientos. La crisis que experimenta la universidad contemporánea se entiende así en todo su alcance y dramaticidad. Su índole *sustancialista* y *monádica* no resiste —ni es capaz de absorber en sus obsoletas y caducas estructuras— el vigoroso impulso que orienta y vivifica al *saber de* nuestro tiempo.

---

[142]\_ *Ley de Universidades*, art. 47.

La decisión, en tal sentido, se torna cada día más impostergable. Es una tarea perentoria *idear* —valga decir, *inventar*, para expresarlo en lenguaje de *tecnita*— un nuevo *modelo* o *sistema de educación superior* que, sustentado por los modernos *fundamentos* que ofrece la *funcionalización* del *espacio* y del *saber*, sea capaz de adecuarse a las exigencias que aquella le plantea. Semejante adecuación debe incidir no solo sobre los aspectos académicos que hemos vislumbrado —cuyos detalles se verán ampliados en el próximo capítulo— sino también sobre la organización de sus mecanismos administrativos. Asimismo —como el *supuesto* examinado no actúa independientemente de los que integran el modelo en su conjunto— habrá también que analizar su influjo sobre estos, así como las consecuencias que de semejante hecho se derivan para nuestro intento.

Efectivamente —al par de presenciar la crisis del *supuesto monádico-sustancialista* en que se apoyaba el perfil espacialiforme de la universidad tradicional— nuestro tiempo ha sido testigo del cuestionamiento y derrumbe que ha sufrido el que sostenía la concepción institucional de la universidad alemana: la pretendida unidad de la enseñanza y la investigación en el seno de la misma. A ello ha contribuido —en forma indirecta aunque determinante— la señalada y coetánea disolución de aquel primer *supuesto*.

No ha sido inocuo ni inocente, a tal respecto, el acelerado crecimiento que —como fruto de la ruptura y expansión del primitivo *claustro*— ha experimentado la universidad contemporánea. Dispersa su unidad territorial en una multiplicidad de establecimientos y dependencias subsidiarias —en los que ficticia y nominalmente se conserva a veces la reminiscencia del *recinto*—, la institución actual ha sido objeto de una ampliación sin precedentes. Proyectada para enfrentar el desmesurado crecimiento de la población discente y los requerimientos de la sociedad

industrial, en ella difícilmente puede mantener su vigencia el *supuesto* que sustentaba la universidad germánica.

En efecto, cuando en tiempos de Humboldt se inauguró la Universidad de Berlín, el año de 1810, su población estudiantil era de 256 alumnos y su cuerpo docente no sobrepasaba los 54 profesores. Se trataba —por su estilo y finalidades— de una universidad de *élites*, valga decir, destinada exclusivamente a la formación de una aristocracia intelectual cuya primordial misión consistía en fomentar la ciencia y la cultura que Alemania requería para afianzar su posición en el concierto de los pueblos europeos. Lo mismo —con ligeras variantes cuantitativas aunque con finalidades semejantes— ocurrió posteriormente en el resto de las universidades que siguieron el modelo de la humboldtiana.

Ahora bien: desmesuradas y asombrosas —en relación con tales cifras— son las que exhiben las mismas universidades (y no solo estas sino las de cualquier país del mundo) en los tiempos que vivimos. Si en el año 1950-51 la Universidad de Berlín tenía 5.649 estudiantes, en 1982-83 su número se elevaba a 49.647<sup>143</sup>. Se calcula que la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene 328.000 estudiantes y 24.000 profesores<sup>144</sup>. La Universidad de Buenos Aires, Argentina,

---

[143]\_ La Universidad de München (Ingolstadt), entre los años de 1811 a 1815, tenía 374 estudiantes; en 1950-51 su matrícula estudiantil era de 10.878 y en 1982-83 de 67.539; la de Heidelberg, que entre 1811 y 1815, contaba con 300 estudiantes, en 1950-51 tenía 4.269, elevándose esta cifra a 24.328 en 1982-83; la de Tübingen, que en 1811-1815 tenía 264 alumnos, en 1950-51 contaba con 4.374 y en 1982-83 con 21.082.

El número total de estudiantes en Alemania Occidental durante el año 1980-81 era de 1.044.210; en ese mismo período, el total del personal docente era de 129.781 (Datos extraídos del *Statistisches Jahrbuch 1983 für die BRD*).

[144]\_ Cfr. *Evaluación y marco de referencia para los cambios académico-administrativos*. Universidad Nacional Autónoma de México, 1984. “La población escolar a la que la Universidad ha venido impartiendo educación —se dice en la referida publicación— se ha incrementado en un 700% en los últimos 20 años y en un 300% tan solo de 1970 a la fecha” (pág. 18).



tenía para el año 1979 cerca de 189.413 estudiantes<sup>145</sup>. En 1982 —a pesar de las restricciones impuestas para disminuir el número de estudiantes que, en 1976, había alcanzado la cifra de 461.187 solo en las universidades nacionales del país— la matrícula estudiantil en ellas se elevaba a 317.493 alumnos y el número de profesores alcanzaba a ser de 54.240<sup>146</sup>. Entre nosotros, para el año 1957-58, la Universidad Central de Venezuela contaba con 6.546 estudiantes y cerca de 1.143 profesores<sup>147</sup>. En el año 1982-83 la población estudiantil de la UCV era de 52.289 alumnos. El número de sus profesores, para el mismo período, era de 6.966<sup>148</sup>.

En la universidad humboldtiana —como puede entenderse sin esfuerzo— cada profesor podía y/o debía enseñar e investigar al mismo tiempo. Para ello, como un instrumento indispensable, cada catedrático titular contaba con su correspondiente laboratorio o instituto, donde asistido por sus ayudantes realizaba sus búsquedas, exploraciones y pesquisas, en el campo de su especialidad. Sus lecciones, o bien sus seminarios, se nutrían de los resultados de aquella fructífera labor, destinada (según palabras textuales de Humboldt) a formar unos jóvenes cuyas cabezas “piensan conjuntamente con la del profesor” y cuyas observaciones críticas “espolean a quien se halla habituado a esta clase

---

[145]\_ Udual, *Censo Universitario Latinoamericano*, México, 1981. Cfr., asimismo, *Algunas tendencias de las universidades latinoamericanas*, de Pablo Latapí, págs. 18 y ss., publicado por la Asociación Internacional de Universidades, Unesco, JSC 78/WS/3.

[146]\_ E. F. Savastano y J. C. Lavignolle, *Informe nacional sobre la eficiencia y la calidad de la universidad nacional en la Argentina en el período 1973-1983* (Ponencia presentada en la reunión de Gulerpe, México, 1984).

[147]\_ *Boletín Estadístico de la UCV*, N° 5, año lectivo 1966-67; y Dirección de Economía y Planeamiento, *Boletín Estadístico* N° 4. Para ese mismo año, la Universidad del Zulia tenía 653 estudiantes y 183 profesores; la de Los Andes, 1.403 estudiantes y 199 profesores. Actualmente, tanto en lo que se refiere a estudiantes como a personal docente, ambas tienen cifras aproximadas a la UCV.

[148]\_ Datos suministrados por la OPSU, Departamento de Estadísticas, 1984.

de estudios”<sup>149</sup>. Por esto —concluía Humboldt— “la enseñanza universitaria no es ninguna ocupación tan fatigosa que deba considerarse como una interrupción de las condiciones propicias para el estudio, en vez de ver en ella un medio auxiliar al servicio de este”<sup>150</sup>. Por el contrario, como lo dice sin la menor sombra de duda, en Alemania “es precisamente la cátedra lo que ha permitido a estos hombres (los profesores) realizar los progresos que han hecho en sus especialidades respectivas”<sup>151</sup>.

¿Pero cómo hacer —cabe preguntarse— para proporcionar un laboratorio, o siquiera las mínimas condiciones para investigar, a 4.000, 6.000, 24.000 ó 54.000 docentes? Es más: ¿tienen todos ellos, acaso, disposición y aptitudes para semejante labor? ¿Cómo compatibilizar, por otra parte, la creciente cantidad de horas de docencia que se exige a un profesor universitario (en vista del exorbitante número de alumnos que requieren enseñanza) con el sosiego intelectual que demanda la investigación? “En todas las grandes universidades —escribía Humboldt— hay siempre profesores que, desligados de los deberes de la cátedra en todo o en parte, pueden dedicarse a estudiar o investigar en la soledad de su despacho o de su laboratorio”<sup>152</sup>. El enfrentarse con la idea pura de la ciencia y, por ende, el considerarla como un problema no resuelto, exigía por esto, como un doble e ineludible principio, la *soledad* y la *libertad*.

¿Pero cómo encontrar aquella *soledad* en medio del tumulto masificador de la universidad contemporánea? ¿Cómo concebir esa *libertad* cuando el profesor, forzado por las circunstancias, debe enseñar lo que demanda la formación profesional de sus alumnos?

---

[149]\_ *HEC*, pág. 216.

[150]\_ *HEC*, *ibidem*.

[151]\_ *HEC*, pág.215.

[152]\_ *HEC*, pág.216.

Nos topamos así con otro problema que, por su índole específica, ha cuestionado colateralmente el *supuesto* humboldtiano. En efecto, el incremento de la matrícula estudiantil no solo ha incidido sobre aquel *supuesto* por las razones ya anotadas, sino porque la enorme masa de individuos que hoy acude a las universidades solo tiene —como interés primordial y exclusivo— obtener una preparación profesional que los capacite para el desempeño de un trabajo.

Si en la universidad germánica las ocupaciones prácticas y/o profesionales eran secundarias —ya que la misma, como señalara Humboldt, debía dedicarse a la ciencia pura y al cultivo de sus problemas no resueltos, dejando para la escuela la enseñanza de “los conocimientos adquiridos y consagrados”<sup>153</sup>—, en cambio son estos (bajo la forma de un *saber profesional, instrumental y aplicable*) los que, en su mayoría puede y debe transmitir la universidad contemporánea. Ni la actitud general de los estudiantes está guiada por un amor desinteresado hacia el saber, ni los propios reclamos y exigencias que la sociedad formula a la universidad son los de formar científicos que se dediquen a la investigación. La universidad —y, en general, la educación superior— tienen como una finalidad primordial e ineludible formar los profesionales y técnicos que las necesidades sociales y la creciente división del trabajo demandan perentoriamente. La enseñanza de las profesiones, en tal sentido, cuestiona así también la discutible vigencia del *supuesto* humboldtiano en la universidad actual.

Pero hay otro factor —quizás más importante y decisivo que los anteriores— el cual provoca directamente la crisis y ruptura del *supuesto* mencionado. En efecto, si bien es cierto que muchas universidades (sobre todo en los países desarrollados) destinan cuantiosos recursos presupuestarios para mantener la investigación en su seno, no es menos

---

[153]\_ *HEC*, pág. 210.

cierto que, por su complejidad, su índole y su costo, la investigación que en nuestros días actúa como auténtica pionera y descubridora de caminos en la ciencia ya no es capaz de realizarse en las instalaciones y con los recursos económicos con que cuentan las universidades. Es más: su carácter reservado —secreto y muchas veces estratégico en relación con los propios fines de la Industria y/o del Estado— solo permite que ella sea accesible a una minoría de personas sobre quienes recaen las máximas medidas de vigilancia y protección. Resulta por ello evidente que ningún profesor —cuya actividad investigativa tenga un real interés para los fines competitivos de la Industria o los de seguridad de algún Estado— pueda compartir el resultado de aquélla con sus estudiantes.

Frente a esta situación —que, conjuntamente con las otras circunstancias señaladas, tiende a separar las tareas del investigar y el enseñar— son variados y múltiples los caminos que se han ensayado para tratar de mantener su añorada conjunción y/o para lograr su necesaria fecundación en otros planos que no sean los estrictamente universitarios.

En tal sentido —sin pretender agotar este complejo tema, sobre cuyas dificultades insistiremos en el próximo capítulo— pudiéramos esquemáticamente señalar que, al menos, cabe distinguir tres modalidades mediante las cuales se realiza el cultivo de la investigación en nuestros días: a) en los laboratorios de algunas universidades y/o instituciones de educación superior subvencionados por la Industria o el Estado; b) en instalaciones especializadas de las propias industrias cuyo enorme costo absorben aquellas para mantener la competitividad de sus productos; y c) en institutos de investigación *ad hoc*, sostenidos directamente por el Estado con fines estratégicos.

Como es natural —y resulta casi innecesario señalarlo— la viabilidad de cada proyecto investigativo con respecto a estas posibilidades depende primordialmente de su naturaleza y fines específicos. Lo mismo

puede expresarse acerca de su compatibilidad con la enseñanza. En todo caso —y es, primordialmente, lo que nos interesa señalar— el *supuesto* humboldtiano se encuentra radicalmente cuestionado por la realidad de la universidad contemporánea y el entorno de la sociedad que la rodea. Si su vigencia quiere propugnarse —atendiendo conjuntamente las otras exigencias que para la educación superior se plantean desde nuestro tiempo— es necesario *inventar* un nuevo *sistema* que, consciente de tales circunstancias, permita no obstante mantener la indispensable conjunción de la investigación y la enseñanza en sus más altos niveles.

También el tercer *supuesto* —mediante el cual la universidad se identificaba con una *república democrática y soberana*— ha sido cuestionado y relativizado por la realidad de nuestra época. Y es que, no en balde, al igual que en los casos anteriores, las condiciones históricas que le conferían validez se han transformado y aquel ha perdido su vigencia.

En el caso específico de la reforma de Córdoba —y limitándonos al escenario latinoamericano que nos interesa primordialmente analizar— podemos afirmar que aquella concepción (y/o el *supuesto analógico* que la alimentaba) poseía una justificación indiscutible para realizar los fines institucionales que se proponía la universidad en tal momento.

Rodeada por un medio extremadamente conservador y reaccionario —representado por un clericalismo a ultranza y una sociedad pacata y atrasada— no solo resultaba comprensible, sino legítimo y loable, que ella tomara sobre sus hombros la misión de convertirse en abanderada de una lucha social progresista, en asumir la vanguardia contra la enseñanza dogmática y en utilizar todo su prestigio para apoyar un movimiento de redención latinoamericanista que preludiva el ideal de una integración continental.

Era por tanto procedente y explicable que —consciente de la oposición que confrontaría y de las indudables amenazas que surgirían de los

sectores afectados— la universidad adoptara la precaución de robustecer sus tradicionales fueros hasta convertirlos en verdaderos escudos protectores que le prestaran una absoluta invulnerabilidad a su quehacer revolucionario. Armada y amparada por los mismos, llegó a encarnar de tal manera una auténtica *república soberana* que (no metafórica sino realmente) funcionaba como un *Estado independiente* dentro del Estado.

Se entiende así perfectamente que, para evitar la imposición de unas autoridades reaccionarias por parte de un gremio de profesores con mentalidad anacrónica, se ensayara la elección democrática de aquellas con participación de los estudiantes y el consiguiente cogobierno de la institución; se comprende asimismo que, para combatir el oscurantismo, se impusiesen medidas de excepción en el nombramiento de los docentes y de las condiciones exigidas para la enseñanza; que para defenderse de las agresiones, asechanzas y violencia de los adversarios, se extremara la defensa e inviolabilidad del claustro. Desguarnecida de tales instrumentos —como solitaria vanguardia de la lucha que emprendía— la universidad no hubiese podido cumplir sus cometidos. Aplastada por la reacción —que la hubo y seriamente organizada— habría fracasado y no habría logrado los espléndidos frutos que donó a la historia de nuestro continente.

Mas debemos estar conscientes de que —así como resulta legítimo defender la misión desplegada por la universidad en aquel momento histórico— no es menos cierto que ya hoy no existen en nuestros países (o, al menos, en la mayoría de ellos) las mismas circunstancias que justificaban semejante proceder. Efectivamente, si se analizan las condiciones sociales y políticas que prevalecían al producirse los sucesos de Córdoba (débiles o inexistentes partidos políticos, sindicatos apenas incipientes, tradición y expectativas de gobiernos autoritarios, ausencia completa de órganos y medios para la integración latinoamericana,

oscurantismo, cátedras heredadas familiarmente o adquiridas por privilegios económicos, etc.), hemos de confesar que tales condiciones, degradantes y vergonzosas, han sido afortunadamente superadas o son combatidas abiertamente por la organizaciones político-sindicales que entonces no existían o carecían de poder. La universidad, en tal sentido, cumplió una misión inapreciable. Fue vanguardia inspiradora de la lucha. Hoy lo que cabe es analizar si tal misión sigue vigente para ella o si, por el contrario, se ha transformado en un lastre que desnaturaliza y contraría los verdaderos fines de la educación superior dentro de un Estado democrático.

Ya muchas de las secuelas negativas que se derivaron del movimiento de Córdoba las hemos consignado al bosquejar brevemente su desarrollo histórico<sup>154</sup>. Quisiéramos ahora —sin exacerbar el tono crítico— esbozar ciertas reflexiones complementarias a fin de perfilar mejor los reparos y dudas que en nosotros suscitan sus primordiales enunciados al ser analizados desde la perspectiva histórica de nuestro propio tiempo y en vista de lo que significa el modelo alternativo que propondremos para reemplazar aquellos<sup>155</sup>.

Sin duda que cuando en un país no existan las condiciones normales para el desenvolvimiento de la vida democrática —sea porque los partidos políticos no se hayan desarrollado plenamente o porque regímenes de corte totalitario impidan su funcionamiento— resulta un deber insoslayable para todos, aunque muy especialmente para los universitarios,

---

[154]\_ Cfr. *supra*, Cap. I, III.

[155]\_ Entiéndase que no se trata de someter los enunciados de Córdoba a una crítica ahistórica y abstracta. Ello, además de inútil, sería totalmente injustificado. Tenemos plena conciencia de que nuestras propias alternativas solo cobran sentido y validez —al igual que las de Córdoba— a partir de unas premisas históricas perfectamente determinadas y contingentes. Ello nos exime de cualquier dogmatismo o tentación de anacronismo.

luchar por la implantación de la libertad en todos sus sentidos. Si no existen instrumentos organizados para ello —como a menudo sucede por la persecución que los tiranos y déspotas despliegan contra los partidos, sindicatos y demás instituciones que puedan oponérseles— a la universidad corresponde convertirse en un baluarte moral que asuma esta misión. De lo contrario, a decir verdad, su propia existencia resulta inconcebible y cuestionada. No cabe efectivamente pensar en una auténtica universidad —en la cual profesores y estudiantes puedan entregarse a la común y compartida búsqueda de los conocimientos— allí donde no exista la posibilidad de exponer y criticar, con libérrimo arbitrio y objetividad, tanto las verdades de la ciencia como las contrapuestas concepciones, ideas y tendencias del pensamiento universal. Nuestros países, a tal respecto, tienen contraída una inmensa deuda con aquellos centros de estudios. La oposición contra las ominosas dictaduras que han mancillado a nuestros pueblos han tenido en ellos, por lo general, su inicio y su fermento.

Mas estas mismas circunstancias, al cesar, hacen muy difícil que las universidades recobren su paz interior y vuelvan sosegadamente a la normalidad de sus tareas académicas. Convulsas y agitadas por la contienda política, en su seno quedan rencillas, pugnas y tensiones entre los propios partidos que soterradamente se escudaban tras sus fueros para desarrollar la lucha. Nimbada por el prestigio social de la victoria, la institución y su gobierno se tornan presas codiciadas y apetecidas políticamente por los mismos combatientes. La rivalidad interpartidista se adueña de sus mecanismos. La partidocracia comienza su reinado y esparce las secuelas conocidas.

¿Es posible evitar esto? La respuesta, al parecer, es obvia. Solo, en efecto, si cabe impedir las dictaduras, sería posible conjurar el *círculo vicioso* que ellas mismas originan. Por esto, sin caer en quijotescos utopismos,



nuestras reflexiones parten de suponer —con el mismo derecho que asiste al *supuesto* criticado— que aquello es posible, deseable y realizable, tal como lo confirma y testimonia la realidad en que vivimos actualmente.

Dentro de ella —una vez que la democracia y el libre juego de los partidos políticos se hallen instalados normalmente en el país— resulta sin duda insano e infecundo que la vida académica (y, en general, la educación superior) sufra la constante distorsión que significa el manejo de sus mecanismos mediante decisiones y directrices inspiradas exclusivamente por móviles e intereses partidistas. Ello supone que, en lugar de ser respetadas la *jerarquía* y *meritocracia académicas* que deben prevalecer en un verdadero sistema de educación superior, aquellas se vean reemplazadas por el inmediato pragmatismo que dirige a la *partidocracia* y al inevitable *electoralismo* que tal régimen supone.

Pero no en todas las ocasiones el *electoralismo* favorece a los partidos que ejercen el gobierno del Estado. Surge así —como se ha presenciado muchas veces— un sordo e infecundo antagonismo entre los centros de estudios superiores y las autoridades educativas a nivel nacional. Semejante pugna —cuyo grado y virulencia pueden alcanzar contornos insospechablemente graves y dramáticos— se traduce, inevitablemente, en desmedro del rendimiento y eficacia de las labores formativas. De espaldas a las directrices del Estado democrático —amuralladas en sus fueros autonómicos exagerados hasta límites realmente inconcebibles— las instituciones de educación superior se transforman en verdaderos núcleos reaccionarios, que despliegan una estéril resistencia, hasta convertirse incluso en centros de acciones insurreccionales dirigidas a desquiciar la normalidad de la propia vida democrática. Frente a esto, el expediente utilizado por los gobiernos para enfrentar y solventar semejantes situaciones, es múltiple y sobradamente conocido. Sus vías preferidas son: la coacción y/o el soborno, el compromiso y/o la designación

de interventores, contralores, o incluso autoridades, sin participación alguna de la comunidad.

Otras veces, no obstante, ocupados aparentemente en problemas más importantes que los de la educación superior, algunos gobiernos democráticos extreman hipócritamente su indiferencia frente a lo que sucede en aquellos centros de estudios. Sus desajustes y problemas son tratados hábilmente mediante el expediente de las continuas concesiones y los periódicos aumentos presupuestarios, sin importar mucho el rendimiento y la calidad de la enseñanza que en ellos se imparta. Su divorcio y antagonismo con los fines del Estado se insertan entonces bajo el rubro de la “rebelión juvenil” y, desde tal perspectiva “romántica”, se interpretan como si fueran asuntos que el tiempo se encargará de solucionar a su manera.

Esa actitud, cómplice y cómoda a la vez, desemboca en los resultados que todos conocemos. La educación superior se transforma en una carga insostenible para el erario público. Las universidades se deterioran moral y académicamente. La política educativa del Estado fracasa estrepitosamente. A la baja calidad de los egresados y/o a la deserción estudiantil, se le añade el pesimismo y desencanto del profesorado. Una sensación de frustración y desaliento se enseñorea en el ambiente. En lugar de ser centros de excelencia y contribuir a formar los dirigentes que el país necesita para enfrentar sus problemas, las universidades se convierten en instituciones burocratizadas, atendidas por un personal mediocre y atenido a sus rutinas, donde prevalecen los ya comentados vicios del clientelismo político.

De vez en cuando, si la propia magnitud de sus periódicas crisis no las conducen a estallidos violentos o a deponer sus actitudes beligerantes para congraciarse con el gobierno de turno a fin de obtener nuevas ventajas, de su seno emerge, sin mucho entusiasmo, el clamor por una

*auto-reforma*. Pero tales iniciativas se hallan condenadas al fracaso desde su propio comienzo. Jamás tales *auto-reformas* son capaces de “auto-cuestionarse”, ni menos de analizar los verdaderos *supuestos* que sostienen sus proposiciones.

Soterrada, voluntaria y/o involuntariamente, los “reformadores” continúan concibiendo a la universidad (y, en general, a las *instituciones sustancialistas* que componen el “*sistema*” de la educación superior) como si fueran unas verdaderas y reales *repúblicas soberanas, monádicas y autosuficientes*, que por su propia índole y funciones deben enfrentarse a los fines del Estado y disputarle a este su poder. En ello se trasluce y se confirma, una vez más, la conjunción del más tradicional *supuesto* medioeval (que sirve, en verdad, de primario *sostén* o *fundamento*) con los aires renovadores que, sin reparar en su presencia, esgrimieron y agitaron los propios e imitados “reformadores” de Córdoba.

De allí que la superación de tales *supuestos* —si se quiere, en verdad, sobrepasarlos y trascenderlos de una manera radical— deba partir de una conciencia y una perspectiva diferentes. Para ello, en lugar de creer que las condiciones históricas de nuestros tiempos pueden ser comparables a las que existían al comienzo de este siglo, se debe admitir que ellas han sufrido un cambio absolutamente radical por obra de la *ratio technica*. A partir de esto —siendo el Estado democrático una *proyección institucional* de semejante *ratio* donde no hay motivo alguno para excluir la *libertad*— nada impide entonces que, respetándose la inalienable autonomía que debe tener todo auténtico profesor para enseñar y el estudiante de aprender lo que su vocación le señale, se logren armonizar tales metas con las del propio Estado a fin de evitar los estériles antagonismos que hemos bosquejado. Así podrá verse a través de las ideas que expondremos en el capítulo siguiente.



# Capítulo III

## Bases programáticas para un nuevo Sistema de Educación Superior

### I. Descripción y fines del Sistema

Mostrados, esclarecidos y analizados los *supuestos* en que descansa nuestro mal llamado “*sistema*” de educación superior, la tarea que nos aguarda es relativamente sencilla. Ella se encuentra, desde la altura alcanzada, perfectamente diseñada en sus contornos y objetivos. Se trata simplemente de reemplazar aquellos *fundamentos* y *bases* por otros que —hallándose de acuerdo con la *ratio technica* en cuanto *logos* vertebrador de la *alteridad* en nuestra época— expresen la ordenación y finalidades que sus peculiares *categorías* imprimen sobre el ímpetu institucionalizador del hombre.

Interesándonos primordialmente la esfera o región de la educación superior, lo que intentaremos registrar son los resultados del cambio operado en ella al quedar abrogada y sustituida la *categoría de sustancia* por la *categoría de función*. Esto, sin embargo, no significa que la educación superior se vea amenazada o cuestionada en aquellos fines que transepocalmente constituyen su razón de ser. Sean cuales fueren los cambios, modificaciones o variantes que puedan introducirse en sus *supuestos*, la necesidad de crear, transmitir y hacer progresar el saber permanecerá siempre como una constante (persistentemente insatisfecha y por eso dinámica) en cualquier comunidad civilizada. Los que deben transformarse y alterarse —como fruto de esa misma actividad— son las formas o modos, así como los medios o instrumentos, utilizados para

cumplir tales objetivos. De allí —como se evidencia por sí mismo— la necesaria variabilidad del *modelo* y/o de los *supuestos* que sostienen a las *instituciones* diseñadas y creadas por el hombre para realizar esas metas.

Despojada la educación superior del poder ejercido sobre ella por la *categoría de sustancia* —que la organizaba en una multitud de *instituciones monádicas y autosuficientes*— su aspecto ha comenzado a variar radicalmente en nuestra época. En estrecho paralelismo con la transformación sufrida por el espacio —donde este, en vez de hallarse compuesto por un conglomerado de *lugares o sitios individualizados*, exhibe la forma de una *red o sistema* cuyos miembros se encuentran interconectados *funcionalmente*—, aquella educación debería ser orientada hacia la constitución de un *sistema sin instituciones* (o donde la única *institución* fuese el propio *sistema*) dentro del cual quedarán disueltas todas las artificiales fronteras que separan e individualizan las diversas entidades que la integran.

Suprimidos tales *límites* —valga decir, evaporadas las facticias barreras que convierten a la educación superior en un archipiélago de instituciones aisladas— sus múltiples miembros, actuando como una *totalidad* dirigida a cumplir teleonómicamente la *finalidad* diseñada para el propio *sistema*, adquirirían una *perfección funcional* inalcanzable por cualquier otro modelo<sup>156</sup>. Semejante *finalidad* —aunque desde un punto de vista formal sea la ya señalada transepocalmente para la educación superior— ostentaría, sin embargo, la peculiar impronta de la *idea del hombre* que la orienta y dirige. El crear, transmitir y desarrollar el saber, en tal sentido, se hallaría impulsado por y hacia la formación del *homo technicus*.

Organizada la educación superior en tal *sistema* —como trasunto y resultado de la acción ejercida sobre su realidad por la *categoría de función*— no solo quedaría abolida la disgregación y desarticulación

---

[156]\_ Cfr. nuestro ensayo “Ideas Preliminares para el Esbozo de una Crítica de la Razón Técnica”, publicado en el libro *Ratio Technica*, pág. 32 y ss., Editorial Monte Ávila, 1984; versión digital, pág. 13 y ss.

entre las instituciones, sino que dentro de cada una de ellas se suprimirían las falsas y artificiosas divisiones académicas y administrativas que multiplican sus secciones en compartimientos estancos.

En lugar de *instituciones* habría *programas*. De acuerdo con las grandes directrices y orientaciones del saber contemporáneo —aunque siempre bajo el signo de su eventual variabilidad y transitoriedad epocal, así como de su indispensable interdisciplinariedad— la enseñanza superior se organizaría de acuerdo con un modelo integrado por tantos *programas* como fuesen necesarios para cubrir las fundamentales y prioritarias necesidades de la comunidad en un momento histórico determinado.

Semejantes *programas* serían implantados, en principio, a escala nacional. Pero, asimismo, pudiera pensarse en la eventual regionalización y/o especialización de algunos de ellos de acuerdo con los problemas específicos, la densidad demográfica y las peculiares necesidades que tengan las diversas zonas del país.

Cada uno de los *programas* —vgr. el de ciencias de la salud, el de ciencias de la ingeniería, el de ciencias sociales, etc.— se escalonaría en sucesivos, continuos y ascendentes *niveles*. Todos deben comenzar por el *nivel artesanal* cuya enseñanza, eminentemente práctica, estaría dedicada a la capacitación de los aprendices para el desempeño de un oficio o arte mediante la aplicación instrumental y empírica de los conocimientos adquiridos.

A semejante nivel, cuya duración puede ser variable, le seguiría el correspondiente a la formación de los *técnicos superiores*. Su enseñanza, de carácter estrictamente profesional, se hallaría dirigida primordialmente a preparar y habilitar a los jóvenes para el cumplimiento de las labores requeridas por el funcionamiento general de empresas o industrias tecnificadas, o para su desempeño en trabajos de apoyo y complemento relacionados con tareas científico-profesionales de nivel superior.

Por su especial índole o naturaleza, los conocimientos que se imparten a un *técnico superior* deben hallarse cimentados en principios científicos generales que, a la vez de permitir la explicación de los fenómenos, posibiliten y generen su aplicación inmediata a los requerimientos de la actividad profesional que realice. La duración general de los estudios en este nivel será de dos o tres años, según la naturaleza específica de las áreas sobre las que versen.

Un tercer nivel de preparación y/o formación está representado por la *licenciatura*. Su objetivo primordial es capacitar a quienes egresen del mismo para el ejercicio autónomo de una profesión. El *licenciado*, en tal sentido, debe disponer de un acervo amplio y suficiente de conocimientos científicos y técnicos, obtenidos y respaldados por una proporcionada y continua práctica, que le permita dominar idónea y eficazmente los problemas que presente su específico campo de trabajo. Esta base formativa, al propio tiempo, debe ser capaz de posibilitar la continua ampliación y renovación de aquellos conocimientos a medida que la praxis o el desarrollo técnico-científico de la respectiva especialidad lo exijan.

Formando un triple nivel —dotado de una finalidad cualitativamente diversa a la de los anteriores— se hallan la *maestría*, el *doctorado* y el *post-doctorado*. Efectivamente: mientras que los precedentes niveles apuntan hacia una formación eminentemente profesional, los estudios de estos se hallan dirigidos, común y principalmente, al logro de metas científico-investigativas<sup>157</sup>. De allí que, tanto la orientación o sentido de la formación que en ellos se imparta, como la índole del correspondiente saber que se utilice para semejante fin, deben ser radicalmente distintos a la de los primeros.

---

[157]\_ Sobre este tema, cfr. el ensayo de Ortega y Gasset titulado *Misión de la universidad*, III. Asimismo puede consultarse nuestro ensayo “Universidad, Ciencia y Técnica”, publicado en el libro *De la universidad y su teoría*.



Si la preparación profesional debe proporcionar al estudiante un repertorio de conocimientos instrumentales que le sirvan para resolver situaciones o problemas cuyas soluciones ya se conocen, la formación científico-investigativa debe hallarse dirigida fundamentalmente a enfrentarlo críticamente con aquellos conocimientos a fin de lograr —mediante el cuestionamiento de los mismos— el necesario avance del saber.

De allí que, por su propia índole, la actitud y actividad investigativa, pesquisante y creadora, sea absolutamente indispensable en los niveles mencionados. Claro está, sin embargo, que tanto la naturaleza y complejidad de la investigación, como el correspondiente esfuerzo intelectual que se le exija a los candidatos, dependerá gradualmente de los sucesivos niveles de estudios mencionados. En todos ellos, no obstante, deben extremarse los requerimientos que acrediten y aseguren la autonomía intelectual —crítica y creadora al mismo tiempo— de quien obtenga los correspondientes títulos.

Así como los diversos *programas* deben permitir y propiciar la *interdisciplinarietà* de los estudios (a fin de que los jóvenes, mediante la ayuda de *orientadores* y *consejeros*, puedan confeccionar sus *curricula individuales*), los distintos *niveles* deben hacer posible que, sin hiatos ni dificultades insalvables, los estudiantes puedan proseguir ininterrumpidamente su progresiva formación. Esto no es óbice para que, al final de cada uno de aquellos, se ofrezca un título que le conceda al egresado la posibilidad de desempeñar un trabajo útil y remunerado en su respectiva especialidad. Sin embargo —como habremos de precisar a su debido tiempo— deben diferenciarse claramente los *títulos académicos* (obtenidos mediante el exclusivo cumplimiento de los requisitos de la educación superior) y los eventuales *certificados de competencia profesional* (que pueden y/o deben ser exigidos por el Estado como credenciales para el desempeño efectivo de un trabajo).

Cada *programa* —ya que su vigencia, tanto en lo relativo a sus contenidos como a su funcionamiento, tiene una dimensión nacional— debe ser dirigido por un equipo coordinador cuyas actividades se ejerzan a la misma escala. Tales *coordinaciones nacionales* serán organismos integrados por cinco personas, de méritos científicos y académicos sobresalientes en su respectiva especialidad, que a través de un mecanismo selectivo (cuyas características explicaremos posteriormente) sean propuestas para su nombramiento al Ministro por el *Consejo Nacional de Educación Superior* (cuya integración, funcionamiento y atribuciones, habremos también de exponer a su debido tiempo).

Las funciones específicas de estas *coordinaciones nacionales* serán principalmente, las de planificar, conducir y supervisar, de acuerdo con los lineamientos generales de la política educativa trazada por el *Consejo Nacional de Educación Superior*, las actividades correspondientes a su respectiva área programática.

A fin de implantar un control directo y eficaz sobre el desarrollo y los resultados de cada *programa*, las *coordinaciones nacionales* designarán —de acuerdo con un plan de regionalización aprobado por el *Consejo Nacional de Educación Superior*— a las correspondientes *coordinaciones regionales* que actuarán en las diversas zonas del país. Cada una de estas *coordinaciones regionales* estará integrada por un equipo de tres miembros —escogidos estrictamente por sus méritos científicos y académicos— quienes se encargarán de administrar el respectivo *programa* en su zona.

Periódicamente —con carácter *ad honorem* y duración determinada— las *coordinaciones nacionales* nombrarán *comisiones de control y evaluación* en sus propios *programas*. Estas *comisiones*, que deben ser integradas por destacados miembros del cuerpo docente, presentarán directamente sus informes a los miembros de las *coordinaciones nacionales*,

quienes estarán obligados a remitirlos al *Consejo Nacional de Educación Superior*, junto con sus observaciones críticas, a fin de que sean considerados por este cuerpo.

El *Consejo Nacional de Educación Superior* será el organismo de más alto nivel que existirá en este campo. Se hallará integrado por el Ministro, quien lo presidirá, seis personas designadas por el Ejecutivo Nacional, tres representantes del profesorado, dos representantes estudiantiles, un representante de los colegios profesionales, un representante de los sectores empresariales y un representante de los trabajadores.

Al *Consejo Nacional de Educación Superior* corresponderá definir las políticas generales de la educación superior para el país. En tal sentido, además de los requeridos lineamientos filosóficos y doctrinarios que esto implica, sus principales funciones serán las de establecer un orden de prioridad entre los diversos *programas* y, de acuerdo con ello, distribuir los fondos para el debido desarrollo de los mismos.

A fin de cumplir estos cometidos —así como cualquier otro que se juzgue conveniente para ejercer un control eficaz sobre los diversos aspectos del *sistema*—, el *Consejo Nacional de Educación Superior* debe designar, de acuerdo con el Ejecutivo Nacional, dos organismos consultivos y asesores: 1º) una *comisión de administración y finanzas*; y 2º) una *comisión académica*.

La primera estará encargada de recibir y analizar las peticiones de fondos para los diversos *programas* que se eleven, por parte de las *coordinaciones nacionales*, ante el *Consejo Nacional de Educación Superior*. La segunda se ocupará de estudiar todos los asuntos, de índole académica, que el mencionado *Consejo* someta a su consideración. Los dictámenes de ambas *comisiones* no serán vinculantes para el *Consejo Nacional de Educación Superior* y deberán recibir su aprobación para tener efectos legales.

Las personas que designe el Ejecutivo Nacional para integrar el *Consejo Nacional de Educación Superior* deben ser poseedoras de excepcionales méritos científicos y académicos. Para su selección habrán de analizarse cuidadosamente la calidad de sus obras publicadas y el reconocimiento internacional que hayan obtenido en su respectiva especialidad.

Para seleccionar las personas que formen las *coordinaciones nacionales*, el *Consejo Nacional de Educación Superior* abrirá, a nivel nacional, un concurso de credenciales en cada uno de los *programas* que integran el *sistema*. Además de las obras publicadas y los méritos académicos de los candidatos —quienes deben ser profesores titulares en las respectivas disciplinas— la postulación de los candidatos debe estar suscrita exactamente por el 50% del total de los miembros docentes que actúen en el respectivo *programa*. El *Consejo Nacional de Educación Superior* no aceptará postulaciones con un número mayor o menor de aquella cifra, a fin de asegurar la mayor objetividad y libertad en la selección de los candidatos<sup>158</sup>. El mismo principio se aplicará —con las variantes cualitativas que se requieran<sup>159</sup>— para la selección de los representantes de los profesores y estudiantes ante el *Consejo Nacional de Educación Superior*.

---

[158]\_ Esto significa que un profesor puede suscribir y/o apoyar con su firma más de una postulación. Por otra parte, como cualquier profesor se halla en situación de actuar interdisciplinariamente en más de un *programa*, resulta perfectamente factible que asimismo pueda apoyar la eventual candidatura de varios profesores en distintos *programas*. Lo que se pretende evitar, en todo caso, es el electoralismo criticado en párrafos precedentes. Sin embargo, a fin de impedir excesos o intentos de fraude, debe llevarse un cierto control que permita a cada profesor apoyar solo a los candidatos de los correspondientes *programas* donde enseñe.

[159]\_ Por supuesto que, tratándose de representantes para todo el *sistema*, no es posible restringir el eventual apoyo de un profesor y/o de un estudiante a quienes pertenezcan únicamente a su propio *programa*. Ello no solo es legítimo, sino que refuerza la intención que anima a este proyecto. Lo importante, en tal sentido, es que quienes representen al profesorado y/o al estudiantado tengan el indiscutido respaldo moral de la comunidad académica.

Al bosquejar los distintos *niveles* en que se escalonan los *programas*, se habrá notado que solo en los tres últimos de aquellos (valga decir, en la *maestría*, el *doctorado* y el *post-doctorado*) se integra la investigación con la docencia. En efecto: nuestra intención es la de subrayar que la enseñanza superior, en sus *niveles* primarios, debe apuntar primordialmente hacia una formación eminentemente profesional. Semejante formación, por otra parte, debe ser impartida asimismo por docentes que tengan una sólida experiencia profesional cimentada, por supuesto, en una indiscutible base de conocimientos científicos y técnicos que la doten de eficacia y actualidad en su respectivo campo de aplicación.

Ello no impide, a pesar de que la investigación se concentre e intensifique en los niveles superiores, que incluso en la *licenciatura* se puedan organizar —con la ayuda de *investigadores-docentes* especialmente escogidos y aprovechando la máxima flexibilidad que brinda la confección de los *curricula individualizados*— grupos de estudiantes que reciban una formación dirigida hacia objetivos no profesionalizantes. Pero esto no sería la regla, sino la excepción, a fin de permitir que, desde los primeros años, se seleccionen, orienten y formen los auténticos investigadores que posteriormente accedan a los niveles superiores para continuar sus estudios. De tal forma se atiende a la formación precoz de la *actitud investigativa* en aquellos jóvenes vocados verdaderamente hacia ella, a la vez que, como veremos a su debido tiempo, se evita caer en la doble farsa o beatería que representa querer transformar a todos los estudiantes en “investigadores” —cuando, en verdad, sus intereses son exclusivamente profesionales—, como asimismo desperdiciar la capacidad docente del profesorado en tareas que ni ejecutan eficazmente ni desean realizar con genuina pasión y entrega vital.

De allí que, a nuestro juicio, al lado del *Sistema Nacional de Educación Superior*, en estrecha vinculación con el mismo pero formando una

totalidad distinta, se debería organizar el *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*, que agruparía en su seno a los auténticos *investigadores* con que cuenta el país. De tal manera, así como existe todo un conjunto de normas meritocráticas que regulan los sucesivos y ascendentes pasos que deben realizar los *docentes* para ingresar y progresar en su correspondiente escalafón, el ingreso y ascenso de los *investigadores* en aquel otro *sistema* debería someterse a estrictos cánones y normas que regulen sus exigencias.

El *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología* (al igual que el de *Educación Superior*) debería organizarse por *programas* y *niveles*, a fin de establecer la indispensable prioridad entre aquellos y la necesaria jerarquía en estos últimos. La integración de sus organismos directivos, en estrecho paralelismo con los del otro *sistema*, debería corresponder al Ejecutivo Nacional y contar asimismo con representantes de los *investigadores* y de los sectores productivos<sup>160</sup>.

La conjunción que debe existir entre la docencia y la investigación en los niveles superiores de la enseñanza —cuestión que es de fundamental importancia para los resultados verdaderamente fecundos que deben esperarse de la indisoluble unidad de propósitos existentes entre ambos *sistemas*— se lograría así mediante una doble y complementaria modalidad: 1° contratando *investigadores-docentes* a fin de que dicten los cursos exigidos en los niveles superiores del *Sistema Nacional de Educación Superior*; y/o 2° concibiendo tales cursos —sobre todo en sus niveles más altos— integrados a la labor tutorial que deben realizar los propios *investigadores* como parte de su ayuda a quienes preparen sus trabajos para obtener los correspondientes títulos del doctorado o post-doctorado.

---

[160]\_ Nos parece innecesario reiterar que, al igual que en el caso de la educación superior, debería instalarse un *Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología*. Asimismo existirían *coordinaciones nacionales* y *regionales* para cada *programa*. La selección de los directivos para tales organismos debería ajustarse a las normas ya explicadas.

Pero hay también otro aspecto y modalidad en que el *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología* debería colaborar con el de *Educación Superior*. Efectivamente: para evitar sobre todo en los primeros niveles profesionales la “fossilización” de los docentes (anacronismo, atraso, etc., de conocimientos) es necesario que ellos, como parte de sus obligaciones, sigan periódicamente cursos de actualización a través de los cuales se intensifique su contacto con los resultados más recientes obtenidos por la investigación en sus correspondientes campos. Tales cursos, como es natural, deben ser dictados por un personal escogido del *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*.

Divisada desde la perspectiva que hemos delineado, la educación nacional ofrece una realidad más rica y compleja que la tradicional. Si a la falsa “unidad” en que hasta ahora se mantienen aquellos dos *sistemas* —que, por razones fundadas y evidentes, hemos tenido necesidad de disgregar— se le quisieran añadir los problemas de la educación preescolar, primaria y secundaria, el “universo” que ellos pretenden conformar se patentiza, de inmediato, como algo perfectamente insostenible. De allí que nuestra doble proposición —mediante la cual se crearía el *Sistema Nacional de Educación Superior* y, a su lado, independiente aunque complementariamente, el *Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología*— tenga forzosamente que desembocar en una disyuntiva, a saber:

1º) O se crea un macroministerio integrado por tres consejos distintos como serían el Consejo Nacional de Educación Preescolar, Básica y Media, el Consejo Nacional de Educación Superior y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología; o

2º) Se divide el que actualmente existe en dos ministerios a los cuales se integrarían sus respectivos consejos. Esto es: a) el Ministerio de Instrucción; y b) el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología.

Como es evidente —por las razones anotadas— nuestra preferencia sería por esta segunda opción. Ella no significaría —sea dicho para evitar una infundada objeción— ni una falsa división en la unidad educativa, ni tampoco la negada tentación de multiplicar la burocracia ya existente.

Por lo que se refiere a lo primero, la mentada “unidad educativa” no se quebranta ni disuelve si se introduce un reordenamiento que se impone, ineludiblemente, por la propia heterogeneidad y complejidad que exhiben los problemas de los diversos campos que abarca la educación en su totalidad. Por amplias que sean las facultades intelectuales y administrativas de cualquier persona, no puede nadie que sea ministro hacerle frente, idónea y eficazmente, a la ingobernable realidad del actual despacho de Educación agobiado por los disímiles aspectos que presenta el acontecer educativo del país en sus diversos estratos. Separar esferas de competencia no significa desunir ni dividir aquella realidad, sino ordenarla racionalmente e introducir en ella un principio de gobernabilidad. Si, como debe ser, entre los titulares de ambos despachos existe una común y compartida idea acerca del país y sus problemas, aquella “unidad” ofrecerá un aspecto más firme y manejable que la confusa mezcolanza que hoy exhibe la educación nacional en su tratamiento y dirección.

Por lo que toca al peligro de un crecimiento burocrático con la incorporación y/o unificación de la *ciencia y tecnología* en los problemas de la *educación superior* —cuestión que, por lo demás, es necesaria y evidente por sí misma debido a la estrecha vinculación que existe entre ambas esferas— debe decirse que, por el contrario, ello significaría convertir lo que hoy es apenas un ministerio de Estado, un tanto aislado y desvaído, en un despacho cuya existencia y unidad se justifican tanto histórica como filosóficamente por sobradas razones.



Su infraestructura burocrática, por lo demás, estaría ya preparada con la preexistencia de organismos como el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico y sus múltiples dependencias, los institutos de investigación y todos los organismos industriales y/o empresariales, sean ya estatales o privados, que se encuentran diseminados a lo largo y ancho de todo el país. Reunir y ordenar la administración de ellos en un verdadero *sistema sin instituciones* —tal como el que paralelamente se ha propuesto para la *educación superior*— es una tarea que tiene tanta urgencia en un campo como en otro. Sin tal reorganización se tornarán cada día más escasos e insignificantes los precarios recursos económicos con que cuenta el país en esta época de indigencia y crisis por la que atraviesa.

## II. Transformaciones y beneficios

¿Pero qué ventajas ofrece la organización que se ha propuesto? Múltiples y significativas son las mismas, tanto por su intrínseca importancia como por la proyección modélica que eventualmente puedan tener sobre otros campos. Efectivamente: al ser abolidas las *instituciones* —y/o al ser reemplazadas por un *sistema* que las integre en una *totalidad funcional*— automáticamente quedan suprimidas las costosas y paralelas administraciones de cada una de aquellas, eliminándose la inútil burocracia que sostienen<sup>161</sup>. Esto no solo significa una considerable disminución del gasto, sino también una mayor eficacia en los trámites

---

[161]\_ En un reciente documento, titulado “Declaración de la Asociación Venezolana de Rectores”, se establece que el Subsistema de Educación Superior “cuenta con alrededor de 30.000 profesores y cerca de 50.000 empleados” (*El Nacional*, Caracas, 23-9-1984). Esto demuestra que, según el cálculo de los rectores, la proporción de los empleados es de 1,66 por cada profesor.

Consideramos que, frente a este gigantismo burocrático de nuestro mal llamado “Sistema” o “Subsistema de Educación Superior”, la administración centralizada del mismo, convenientemente equipada con los medios modernos de computación, puede ser reducida perfectamente a unos 4.500 empleados.

administrativos, al quedar desembarazados sus mecanismos de la superflua complejidad que hoy los caracteriza.

El ahorro que se haga debería destinarse a incrementar los fondos que reclaman los auténticos fines académicos de la enseñanza superior, disminuidos o irracionalmente restringidos por el desmesurado crecimiento de los anteriores. Se restablecería, de tal manera, la natural y lógica perspectiva que debe prevalecer en este campo, donde lo administrativo ha de ser solo un instrumento al servicio de lo académico y no a la inversa. Podrá entonces modificarse el lamentable aspecto que presentan nuestras bibliotecas y laboratorios —aquellas sin poder adquirir nuevos libros y estos sin materiales ni equipos con que realizar las enseñanzas prácticas— al tiempo que pudiera mejorarse el número y la calidad de los docentes para brindar la debida atención a la creciente demanda estudiantil en este sector.

Mas, al par de reducir la burocracia estrictamente administrativa, las medidas propuestas suprimen asimismo la inútil y anacrónica burocracia académica que absorbe ingentes recursos presupuestarios debido a la vetusta organización medioeval de las estructuras institucionales. Pero aquí, aunque los beneficios económicos resulten importantes, más significativos aún son los que se derivan para los fines de la enseñanza y la correspondiente formación. En efecto, eliminados los artificiales y rígidos compartimientos estancos en los que se divide y encasilla el saber (facultades, escuelas, departamentos, cátedras, etc.), es posible instaurar de inmediato el ideal de la *interdisciplinarietà* en la educación superior.

En tal sentido —como se ha indicado— los distintos *programas* deben posibilitar y propiciar la máxima flexibilidad entre sí a fin de permitir que cada alumno —asistido por la indispensable ayuda y consejo de los orientadores— pueda confeccionar su plan de estudio personal y/o individualizado. Deben estos —en lugar de ser hechos según los

férreos y anónimos cartabones de las tradicionales carreras— obedecer a las múltiples y fecundas posibilidades que brinda hoy la interconexión y complementariedad de los saberes, lo que a su vez ofrece oportunidad para que en ello encuentre ocasión de germinar la confluyente apetencia o vocación intelectual de quienes así procedan.

Por supuesto que, a fin de satisfacer los requerimientos académicos, cada *programa* debe establecer un mínimo de exigencias indispensables —asignaturas, contenidos, prelación, etc.— sin las cuales no sea posible obtener el correspondiente título. Mas, al lado de estas, debe proporcionar una total libertad para que el estudiante pueda completar su formación siguiendo aquellos cursos (de varios *programas*: si así lo desea) donde encuentre mayor incitación y apoyo para sus intereses.

Esto a su vez supone —como lo habíamos ya anunciado— la necesaria distinción entre los *títulos académicos* (y/o los exámenes que los acompañan) de los *certificados de competencia profesional* (y sus correlativas pruebas). Los *títulos académicos* expresan únicamente que los candidatos han cumplido las exigencias formales para merecerlos (valga decir: que han seguido un determinado número de cursos, respetado la prelación entre ellos, aprobado sus exámenes y demostrado una potencial aptitud para ejercer eventualmente una profesión). Tales exámenes son hechos por los propios profesores o jurados designados para tal fin y acreditan, exclusivamente, que los candidatos poseen un conocimiento general de las disciplinas primordiales que integran el *programa* que han escogido para obtener el correspondiente título.

Muy distinto, a este respecto, debe ser el significado y los requerimientos de los *certificados de competencia profesional*. Su propia denominación indica ya que en ellos se exige un dominio, probado e indiscutible, de la respectiva *praxis profesional* y su *específica finalidad*. Es por ello que debe ser el propio Estado, como garante máximo de la Sociedad,

quien acredite y certifique aquello. Para esto, como es natural, puede y debe asesorarse con los pertinentes *gremios profesionales*, reconocidos por él mismo, si les ha dispensado autorización para que velen por la práctica idónea de la correlativa profesión. En tal sentido, aquellos *certificados de competencia profesional*, al par de exigir la necesaria formación académica, pueden y/o deben requerir asimismo de los candidatos una previa práctica —realizada bajo la supervisión de organismos especializados— la cual otorgue al Estado suficientes garantías acerca de su destreza y competencia profesional.

Otra consecuencia inmediata que de lo anterior se desprende es una distribución más racional de la población estudiantil a través de los diversos *niveles y coordinaciones regionales* que integran el *sistema*, lográndose no solo eliminar el hoy llamado “universiducto”, sino un mejor aprovechamiento de los recursos humanos y materiales de que aquel dispone.

Si un alumno puede realizar sus estudios en cualquier sitio con idéntica validez para los fines académicos, sin duda que escogerá el lugar que le resulte más cómodo para realizarlos. Es más: tendrá varias alternativas regionales para ello y podrá elegir incluso los cursos y profesores que sean de su agrado para obtener así la que considere una óptima formación de acuerdo con su personal criterio. Esto, obviamente, descongestionará la obligada peregrinación hacia algunos determinados centros y, por ende, los fenómenos de sobrepoblación y saturación en la matrícula que consigo trae.

Pero hay otros efectos, aún más radicales, que se derivan de la inserción de los niveles medios de enseñanza (el *artesanal* y el *técnico superior*) en el cuerpo total del *sistema*. Como todos sabemos, el “universiducto” tiene su origen y razón de ser en que, hasta ahora, solo el título universitario ha gozado de verdadero aprecio, tanto por el prestigio social que confiere, como por las posibilidades económicas que ofrece

el correspondiente ejercicio profesional que permite. Los otros títulos —así como los centros de enseñanza donde se otorgan— son considerados, en cierto modo, solo como sucedáneos inferiores de los universitarios. Ahora bien: si el título universitario, como tal, se elimina —y/o si todos los títulos que el *sistema* ofrezca, sin importar su *nivel*, son de *educación superior*— ello traerá consigo, al menos, una triple y capital consecuencia: a) la ruptura y desaparición de un prejuicio socio-cultural; b) la superación del “cupo” provocado por el “universiducto”; y c) la adquisición de un creciente prestigio por parte de las opciones técnicas —cuyas remuneraciones, por lo demás, son actualmente más favorables que las ofrecidas por las carreras tradicionales— nimbadas por el atractivo que ofrece su plena inserción en el espectro de una educación superior sin fronteras cerradas.

Pero ello significa que, así como debe existir una gran flexibilidad entre los *programas*, también los diversos *niveles* del *sistema* deben concebirse como simples *etapas* a través de las cuales pueda el alumno, sin solución de continuidad, avanzar coherentemente hacia las superiores. En tal sentido, si cada uno de tales *niveles* debe ofrecer una salida inmediata hacia el mercado de trabajo, debe también permitirle al estudiante su progresiva ascensión en el *sistema* de acuerdo con sus intereses vocacionales o las aleatorias circunstancias que pueda depararle su situación personal.

De más está subrayar la importancia y necesidad que estas opciones técnicas tienen para el desarrollo de nuestro país. Aparte de su intrínseco interés como apoyo para el funcionamiento de empresas o industrias tecnificadas, ellas brindan una multiplicada oportunidad de empleo para miles de trabajadores. Su principal y más significativo aporte, no obstante, radica en la transformación que introducen en la inherente valoración del trabajo y las profesiones técnicas frente a la tradicional e

infundada preferencia por las profesiones liberales. Esto, a decir verdad, provocará de inmediato un cambio de inusitada trascendencia en la mentalidad de nuestro pueblo.

Nos parece innecesario reiterar —después de lo apuntado en anteriores párrafos— las ventajas que se derivan de precisar las relaciones que deben existir entre la investigación y la docencia en la educación superior. Además de responder a una realidad social, ellas se ajustan a los auténticos intereses que es posible detectar en la mayoría de nuestros jóvenes y de los profesores que tienen a su cargo la enseñanza en este nivel. Tal constatación no implica empero el deseo de subrayar, aunque sea subrepticamente, la defensa de un larvado “elitismo” (ni mucho menos de establecer diferencias intelectuales, axiológicas, o de cualquier tipo) entre quienes se dediquen a una u otra actividad.

Dos hechos, en tal sentido, quisiéramos puntualizar a fin de evitar falsas o equívocas apreciaciones. Así como nos parece que hay una radical disimilitud entre la *actitud investigativa* aquella que dirige la *praxis profesional* —tanto por la modalidad del saber que se utiliza en una y otra como por los diversos fines que en ellas se persiguen<sup>162</sup>— no hay duda de que en ambas se produce un hecho similar: la existencia de un grupo de personas que, por su especial talento o sus virtudes, son capaces de realizar con indiscutible excelencia su correspondiente actividad. A tal

---

[162]\_ —Cfr. el ensayo “Universidad, Ciencia y Técnica”, publicado en nuestro libro *De la universidad y su teoría*. Aunque existen ostensibles divergencias entre los puntos de vista sustentados en aquel ensayo y los que ahora exponemos, esto no debe entenderse como una vulgar contradicción, sino como el resultado de una superación del modo de pensar sustancialista que entonces nos guiaba. Abolida la universidad como institución —y/o absorbida dentro del sistema de educación superior que hemos bosquejado— las características de la actitud investigativa siguen siendo las mismas que entonces apuntábamos, aunque su inserción y desarrollo queden reservados exclusivamente para los niveles superiores del sistema y los cursos especiales que hemos mencionado (cfr. *supra*, Cap. III; I).

respecto, sea ya en el campo profesional como en el investigativo, la existencia de unas *élites* (valga decir, de unas minorías que demuestran una cierta preeminencia o superioridad y que por tal motivo sobresalen y se imponen) es un hecho notorio y evidente. Detectar semejante hecho y, a partir del mismo, establecer medidas o estrategias que permitan multiplicar sus potencialidades para el entorno social, es el único modo racional de enfrentarse con el mismo. Ignorarlo, ocultarlo, negarlo o desvirtuarlo, son formas irracionales e improductivas de tratarlo.

De más está decir que no se debe confundir *elitismo* con *innatismo*. No hay, en tal sentido, *élites innatas*, como tampoco existe una realidad social *inmodificable*, dividida (esencialmente) entre hombres *egregios* y *mediocres*. Como todos los fenómenos de la *alteridad*, las *élites* son perfectamente producibles y creables, fomentables y cultivables, mediante la adecuada ayuda de procedimientos e instrumentos técnicos. Todo Estado debe proponerse formar, cuidar y desarrollar tales *élites* en los diversos campos de la actividad —esto es, tanto en la investigación como en las profesiones, tanto en las artes como en la esfera de la seguridad y defensa del propio Estado— ya que solo mediante las capacidades dirigentes de aquellas pueden enfrentarse y resolverse los difíciles problemas que presenta el mundo actual.

Ignorar o combatir las *élites* en nombre de un falso y vacío *igualitarismo* no solo significa sucumbir a una ficción, sino acobardarse ante la mitificación de las palabras. La auténtica *democracia* no podría subsistir sin la ayuda de las *élites*, como tampoco el *socialismo* podría defenderse sin contar con ellas. Solo en nuestros países —reverenciales de los ídolos lingüísticos— la palabra *élite* evoca la imagen anacrónica de un decadente *aristocraticismo* de estirpe nobiliaria, racial o económica, cuya vigencia solo pueden reivindicar mentes reaccionarias o quienes actúan con indisimulable mala fe.

Constituyendo un fenómeno social perfectamente engendrable, factible y planificable, la auténtica posición racional que debe asumirse frente a la necesidad de formar las *élites* es la de proporcionar a todos los aspirantes idénticas oportunidades para que puedan integrar las mismas. Semejante base democrática y verdaderamente igualitaria en las condiciones del acceso no solo es justa, sino que es también la única que puede evitar odiosos privilegios o infundadas discriminaciones. No obstante, si aquella finalidad perseguida quiere alcanzarse con rigor, las normas de selección meritocrática, indispensables para *construir las élites*, deben respetarse sin la menor debilidad ni titubeos. Solo así se normalizará y consolidará el fenómeno perdiendo todo el hábito irracional que rodea su agibilidad.

Pero al lado de los aspectos que hasta ahora hemos mencionado — eminentemente organizativos y atinentes a materias de índole académica o administrativa— hay otros, íntimamente enlazados con los propios *principios* o *bases* del *sistema*, que se refieren a problemas más profundos, complejos y delicados. Son aquellos relacionados con la autonomía de las instituciones y las consecuencias que, al quedar estas eliminadas, se plantean como necesarias alternativas. Frente a ellas —como hasta ahora lo hemos hecho— debemos analizar los eventuales beneficios o ventajas que presentan para el rendimiento y la eficacia de la educación superior.

El artículo noveno de la *Ley de Universidades* consagra la autonomía de las mismas. Dentro de semejante autonomía, la Ley distingue los siguientes aspectos: “1º) autonomía organizativa, en virtud de la cual podrán dictar sus normas internas; 2º) autonomía académica, para planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de sus fines; 3º) autonomía administrativa, para elegir y nombrar sus autoridades y



designar su personal docente, de investigación y administrativo; y 4°) autonomía económica y financiera para organizar y administrar su patrimonio”. Además de ello, el artículo séptimo de la Ley determina la inviolabilidad del recinto universitario, dentro del cual “su vigilancia y el mantenimiento del orden son de la competencia y responsabilidad de las autoridades universitarias”.

Sin atenernos estrictamente a la secuencia del texto legal, quisiéramos referirnos brevemente a cada uno de los aspectos mencionados, a fin de examinar los efectos modificatorios y/o de funcionamiento que sobre ellos arroja la organización del ya propuesto *sistema*.

Nos parece innecesario repetir —puesto que fueron suficientemente explicitadas— las críticas que pueden o deben formularse al modo de elegir y nombrar las autoridades de cada universidad por sus propios profesores y estudiantes<sup>163</sup>. Aparte del *electoralismo* —mezclado con la *demagogia* y la nefasta injerencia de la *partidocracia* en tales decisiones— semejante proceder conduce al desconocimiento y negación de la *meritocracia* como principio rector de la educación superior, sea cual fuere incluso la organización de sus instituciones.

Por supuesto que estamos conscientes de la crítica que se le formula a tal principio. Muchas personas, de buena o mala fe, aunque indudablemente movidas por el interés de sostener la *analogía* que se hace de la *universidad con una república*, pretenden oponer la *democracia* a la *meritocracia*. A quienes defienden esta última —aunque subrayen expresamente que jamás una auténtica *república* puede funcionar sin una verdadera *democracia*— los califican con los más duros y denigrantes epítetos, tildándolos de “conservadores”, “reaccionarios” o “ultraderechistas”. Sin embargo, quienes así proceden, aparte de no reparar en el débil apoyo que sostiene a su pretendida *analogía*, no se percatan

---

[163]\_ Cfr. supra, Cap. II; II y III.

igualmente de dos hechos decisivos, a saber: a) que la *meritocracia* es un principio indisoluble e indiscernible de la propia vida académica<sup>164</sup>; y b) que la misma *democracia* requiere de instituciones y/o sistemas eminentemente *meritocráticos* para su funcionamiento y fortaleza<sup>165</sup>.

Es evidente que, abolidas las universidades como instituciones sustanciales, la autonomía administrativa de ellas (en el aspecto que venimos comentando) queda sin efecto. Las personas seleccionadas para coordinar y dirigir los diversos *programas* —así como los integrantes del Consejo Nacional de Educación Superior— deben ser escogidas por sus estrictos méritos y credenciales académicas. La participación de la comunidad, en tal sentido, en lugar de ser concebida dentro del marco de un “electoralismo democrático”, tiende a fortalecer, por el contrario, un doble aspecto: a) el indispensable respaldo moral que de su parte han de tener los dirigentes seleccionados por el Ejecutivo; y b) la atenuación del poder decisonal de los partidos políticos en la conformación de este respaldo.

Nada de insignificante o de meramente simbólico hay en ello. Por el contrario, ambos aspectos nos parecen de una extraordinaria importancia con tal de que el Estado entienda realmente la urgencia que hay de rescatar el verdadero espíritu académico (y el principio *meritocrático*

---

[164]\_ Cfr. supra, Cap. II; II, nota 136.

[165]\_ Todo Estado democrático —incluso si tiene una organización republicana— debe apoyar su seguridad y defensa en una fuerza o poder militar. Ahora bien: la organización castrense es eminentemente *meritocrática*. Lo mismo pudiéramos decir de las empresas privadas que sostienen al capitalismo y/o de las empresas del Estado que funcionan eficazmente dentro de los regímenes socialistas. Sus respectivas organizaciones, a pesar de la diversidad de sus objetivos, son indudablemente *meritocráticas*. No pretende este argumento —y así hay que entenderlo— comparar “análogamente” la organización de la educación superior ni con el orden castrense ni con el de las empresas. La *meritocracia académica* es estrictamente *sui generis* y se basa en la *auctoritas* que confiere la posesión y dominio del saber. De allí que los dos *hechos* que conforman la base de nuestra argumentación no pueden ni deben ser entendidos separadamente.

que debe sostenerlo y dirigirlo) en nuestra educación superior. Si ello no se hace y la *partidocracia*, el *electoralismo* y la *demagogia* prevalecen como fuerzas directrices de la misma, no habrá salvación posible. A este respecto, con todas las limitaciones e imperfecciones que pueda tener, el procedimiento propuesto es el único capaz, a nuestro juicio, de evitar los excesos de aquellos mediante la instauración e imperio de una auténtica *meritocracia*<sup>166</sup>.

Pero hay otro aspecto de la autonomía administrativa —valga decir, la designación del personal docente, de investigación y administrativo— que requiere una especial consideración por su importancia. Aparte de que, al quedar disueltas las universidades, el personal administrativo debe ser designado por el Estado y el de investigación por los mecanismos inherentes al Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología, quisiéramos subrayar que tanto en el caso de aquellos como en el del personal docente (cuyo nombramiento ha de ser realizado de acuerdo con lo establecido por el Consejo Nacional de Educación Superior) deben extremarse al máximo las normas relativas a su selección.

Si el principio de la *meritocracia* debe regir para la escogencia de los dirigentes del *sistema*, nada se ganaría si paralelamente no se estableciera ese mismo principio como norma fundamental para el ingreso y ascenso del personal docente en el propio *sistema*. En tal sentido, aparte de que aquel ingreso debe ser objeto de una reglamentación especial donde se fijen estrictamente los requisitos y credenciales para los exámenes y/o concursos que lo posibiliten, es necesario que semejante incorporación no consagre automáticamente la *inamovilidad* de todo el personal docente en el *sistema*. Ello representa un privilegio que, en lugar de garantizar una fecunda seguridad social, se transforma muchas veces en escudo protector para la indiferencia y el abandono que los profesores

---

[166]\_ Sobre este punto cfr. *supra*, Cap. II; II, págs. 64 y ss.

muestran frente a sus obligaciones y al indispensable mejoramiento que cabría esperar como respuesta de su parte. La *inamovilidad* solo debería concederse a quienes, después de haber alcanzado a través de sucesivos concursos la categoría de *profesor titular del sistema*, sean capaces de disfrutar aquella como una auténtica prerrogativa que les permita dedicar su madurez creadora a las más altas y libres tareas del espíritu.

De la selección y excelencia del profesorado depende, en forma directa, los auténticos resultados que caben esperar de la educación superior, sea cual fuere su modelo organizativo. Es claro, no obstante, que mediante el *sistema* propuesto se evitan muchos de los peores vicios y lacras que se advierten en la situación actual. Como producto de la propia autonomía administrativa, la “selección” del profesorado se ha convertido en fuente de corruptelas y negociaciones partidocráticas, cuando no de transacciones grupales o decisiones de “roscas”. Todo ello debe eliminarse de raíz. Los concursos para el ingreso del personal en el *sistema*, de acuerdo con la índole del mismo, deben ser de carácter nacional y atendidos por jurados que designe el propio Consejo Nacional de Educación Superior mediante la asesoría de sus órganos jurisdiccionales. El mismo régimen, como es evidente, debería prevalecer para los ascensos y demás particularidades que integran la vida académica.

Pero estos últimos aspectos nos colocan ante una cuestión de crucial importancia —cuyo tratamiento no queremos ni debemos omitir— en relación con el Sistema Nacional de Educación Superior: sus vínculos y atribuciones con respecto a la educación privada.

Es bien conocido que, sobre todo en los años recientes, la educación superior ha experimentado un notable crecimiento en el campo privado. Apoyándose en las restricciones y el deterioro sufrido por las universidades nacionales, su prestigio y rentabilidad se han visto incrementados. Debido a esto, como es natural, la inversión en sus actividades se

ha vuelto apetecible, despertando desconocidos afanes pedagógicos en quienes repentinamente se sienten verdaderos cruzados de una sagrada y altísima misión: conferirle educación superior, cueste lo que cueste, al mayor número posible de estudiantes sin cupo.

Por eso mismo la situación es delicada y el Estado debe tener una clara y definida línea de conducta para encauzar unos esfuerzos que, si bien son indispensables para coadyuvar en una tarea que aquel no puede ni debe realizar con exclusividad, tampoco deben ni pueden dejarse sin control en manos de quienes no tengan suficientes credenciales que aseguren la idoneidad, eficacia y autenticidad de la formación que pretenden impartir. De allí que, planteado así el problema, nuestra posición resulte sumamente clara y, según pensamos, beneficiosa tanto para el país como para la educación privada.

En efecto, a nuestro juicio, los cursos de educación superior que sean auspiciados por la iniciativa privada, sea cual fuere el nivel de los mismos, deben incorporarse a los *programas* del Sistema Nacional de Educación Superior bajo las siguientes condiciones: a) manteniendo sus patrocinadores y/o responsables la dirección académica de dichos cursos; b) sometiénolos a la previa aprobación de las *coordinaciones nacionales*, quienes conjuntamente con el Consejo Nacional de Educación Superior determinarán si aquellos responden a los lineamientos generales de la política educativa del país; y c) sujetánolos a la periódica evaluación que las *coordinaciones nacionales* deben realizar de todos los cursos que integren sus respectivos *programas*.

En cuanto se refiere al personal docente de la educación privada, si bien debe ser de la libre elección y nombramiento de quienes dirijan académicamente los cursos, deberá cumplir los mismos requisitos y exigencias que rigen para el profesorado nacional, tal como formalmente se indica en el artículo 85 de la actual Ley, aunque el jurado que se

designe para su eventual ingreso ha de ser nombrado por los órganos jurisdiccionales del Estado.

Es indudable que la incorporación de la educación privada al Sistema Nacional de Educación Superior ofrece una serie de ventajas para aquella. Efectivamente: la disolución de las *universidades* como *instituciones sustanciales* significa no solo un considerable ahorro en el renglón de su personal directivo —que, según el artículo 177 de la Ley, debe ser similar al asignado a las universidades nacionales— sino que, a la vez, representa la eliminación de la costosa burocracia académica que le impone y exige el artículo 179 al expresar que ellas “y sus organismos tendrán la misma estructura académica que la de las universidades nacionales”. Aparte de los efectos beneficiosos para los fines exclusivamente desinteresados de la docencia (al desaparecer la aparatosa fantasmagoría medioeval de aquellas estructuras) la disminución del gasto resulta igualmente apreciable.

Pero quizás el aspecto de mayor beneficio que pueda derivarse para la educación privada lo determina el hecho de que, al ser abolidas aquellas estructuras académicas, *eo ipso* queda sin efecto el artículo 180 de la citada Ley y la exigencia que el mismo establece al expresar que “se requiere un mínimo de tres Facultades no afines para la existencia legal de una Universidad Privada”.

Suprimida semejante exigencia —cuyo costo y complejidad dificultan extremadamente la iniciativa privada— sin duda que esta recibirá un impulso extraordinario al facilitarse los esfuerzos que promuevan su eventual desarrollo. Mas esto mismo, por otra parte, debe hacer imperioso que el Estado extreme sus precauciones a fin de evitar fraudes o engaños en un campo tan delicado como el educativo.

Por último, también de la centralización administrativa del *sistema* puede y debe beneficiarse la educación privada. Nada obsta para que,

aunando esfuerzos con el sector público, los costos de su propia administración puedan ser disminuidos. Ello, a su vez, contribuirá a un mejor y más sincero conocimiento de los resultados de aquella educación por parte del Estado a fin de impedir lo que hoy sucede y de lo cual no se derivan beneficios para nadie.

Es indudable que la instauración de un Consejo Nacional de Educación Superior —como órgano supremo encargado de establecer un orden de prioridad entre los diversos programas y distribuir los fondos para el desarrollo de los mismos— resulta un paso urgente y necesario para enfrentar la caótica situación que en este aspecto vive hoy nuestra educación superior. La autonomía económica y financiera, conferida por la Ley a las universidades, aparte de haber originado un impresionante desorden, ha sido fuente de inagotables corruptelas y malversaciones en el manejo de los presupuestos.

La distribución de los fondos que se hace en el Consejo Nacional de Universidades —donde cada rector presenta su presupuesto y, a la vez, es actor y responsable del reparto del dinero otorgado por el Ejecutivo— tiene ribetes no solo picarescos sino rayanos en la inmoralidad. Cada rector, a fin de obtener la mayor tajada, ensaya tratos y coaliciones con sus colegas, hasta que al fin, sin ningún criterio técnico, se divide arbitrariamente el *cumquibus*, en la tristemente llamada “noche de los mordiscos”, donde triunfan las argucias de los “vivos” mientras los “bobos” son despojados sin misericordia.

Armado de su botín, cada rector se traslada a su universidad, donde lo espera —como segundo episodio de la autonomía financiera y económica— la lucha por aquel organizada por los clanes decanales. Los mismos procedimientos y argucias se repiten. Cada quien desea la mayor parte para sí a fin de manejar los cuantiosos fondos del Estado con mano generosa y amigable, disfrutando del poder conferido por el electoralismo.

En este, sin embargo, prevalece el compromiso y el halago. Los fondos del Estado, al fin de cuentas, se destinan a pagar las deudas...

Semejante situación —que nada tiene de caricaturesca sino que responde a una dolorosa realidad muchas veces denunciada— más que simplemente oprobiosa, resulta intolerable. Sus consecuencias se hallan a la vista: a pesar de los considerables recursos económicos que el Estado otorga, las instituciones de educación superior se encuentran en permanente crisis: sus presupuestos no alcanzan para satisfacer el clientelismo político, los gastos superfluos y la sistemática malversación de sus impunes administradores.

Frente a ello se impone, por esto mismo, una situación y/o un proceder diametralmente distintos. Las *coordinaciones nacionales* de los diversos *programas* deben presentar ante el Consejo Nacional de Educación Superior el estimado de los gastos para cada uno de aquellos. Una vez que se establezca el orden de prioridad de los *programas*, con la ayuda de la *comisión de administración y finanzas* (como órgano asesor del cuerpo), el Consejo debe proceder autónomamente al reparto de los fondos. Las *coordinaciones nacionales*, además, tendrán la obligación de presentar periódicos y detallados informes acerca del empleo y ejecución de los mismos. Solo así, a nuestro juicio, podrá evitarse y superarse la situación que actualmente prevalece. Ello, sin duda alguna, representará un beneficio de calculables proporciones.

Si la autonomía económica y financiera ha sido fuente de vicios y corruptelas en relación con el patrimonio y la hacienda de las universidades, la inviolabilidad de sus “recintos”, cuya vigilancia confía la Ley a la responsabilidad de sus autoridades, ha sido también verdaderamente desastrosa.

A este respecto, aunque la modificación de la *Ley de Universidades* efectuada en 1970 aporta considerables precisiones y previsiones en



relación con la de 1958 en lo que se refiere a la propia definición del *recinto* y a la vigilancia de los espacios que circundan al mismo dentro del *campus universitario*, todo ello ha sido letra muerta e inservible<sup>167</sup>. Las “ciudades universitarias” —y, en general, los espacios o territorios que se destinan a finalidades educativas— se hallan vedados a la vigilancia de las autoridades del Estado. Sus avenidas, calles, edificios y construcciones carecen de la debida protección y seguridad que brindan las fuerzas públicas. Dentro de ellos, a pesar de la débil y comprometida presencia de los empleados-vigilantes mantenidos con los propios fondos de las universidades, la ciudadanía se siente impotente para hacer frente al hampa y a los atracos que fácilmente cometen los malhechores, amparados en la existencia de esta deliciosa reliquia medioeval cuya supervivencia celebran jubilosamente.

Todo ello, a nuestro juicio, debe ser modificado de raíz. No es posible comprender por qué el Estado deba permanecer impasible e impedido frente a esta situación. La *ficción-analógica* de las *universidades*

---

[167]\_ Nos parece importante —a fin de ilustrar lo que decimos— transcribir el texto completo del artículo séptimo de la *Ley de Universidades*. El primer párrafo del mismo corresponde, literalmente, al artículo sexto de la Ley de 1958. Los otros dos párrafos fueron añadidos en la reforma legal de 1970.

“Artículo 7º- El recinto de las Universidades es inviolable. Su vigilancia y el mantenimiento del orden son de la competencia y responsabilidad de las autoridades universitarias; no podrá ser allanado sino para impedir la consumación de un delito o para cumplir las decisiones de los Tribunales de Justicia”.

“Se entiende por recinto universitario el espacio precisamente delimitado y previamente destinado a la realización de funciones docentes, de investigación, académicas, de extensión o administrativas, propias de la Institución”.

“Corresponde a las autoridades nacionales y locales la vigilancia de las avenidas, calles y otros sitios abiertos al libre acceso y circulación, y la protección y seguridad de los edificios y construcciones situados dentro de las áreas donde funcionen las universidades y las demás medidas que fueren necesarias a los fines de salvaguardar y garantizar el orden público y la seguridad de las personas y de los bienes, aun cuando estos formen parte del patrimonio de la Universidad”.

con las *repúblicas* no puede llegar al extremo de consagrar la *extraterritorialidad* de ellas convirtiéndolas en guaridas y refugios de maleantes. Resulta inconcebible, por otra parte, que los fondos destinados a fomentar la enseñanza y el cultivo del saber se utilicen para sostener una vigilancia ornamental que, ni siquiera para proteger a las propias autoridades frente a los desmanes y tumultos de los estudiantes, resulta oportuna y eficaz.

El *claustro, recinto* o *campus universitario* es únicamente residuo de la concepción *espacialoide* y *sustancialista* de la universidad. Su necesaria eliminación debe ser concebida y ejecutada, dentro de un plan coherente y racional como el que proponemos, a fin de suprimir todas estas antiguallas medioevales que, en lugar de favorecer, retardan y obstaculizan el desarrollo de la educación superior.

Lo que debe preservarse y defenderse a toda costa —aunque respetando los lineamientos generales que establece el Sistema Nacional de Educación Superior— es la autonomía o libertad que ha de tener todo profesor para exponer, sin restricciones de ninguna especie, sus propias concepciones, enfoques o puntos de vista personales en la disciplina que le corresponda enseñar. Solo la libertad del docente, sobre todo en los niveles superiores, puede garantizar la necesaria creación de nuevos conocimientos, la heterodoxia doctrinaria y la fecunda controversia que son absolutamente necesarias para el cultivo y avance de la ciencia.

Ahora bien, semejante autonomía (o “libertad de cátedra”, como se la designa en su cognomento medioeval) solo debe concederse y garantizársele al docente si, habiendo este satisfecho las condiciones y requerimientos de ingreso exigidos por el Sistema Nacional de Educación Superior, desarrolla su correspondiente enseñanza de un modo rigurosamente científico y sostenida, en cuanto tal, por métodos que posean una reconocida vigencia y/o validez universal. Las *coordinaciones*

*nacionales*, a través de las periódicas evaluaciones que realicen de sus respectivos *programas*, deben preocuparse de supervisar, analizar y aquilatar estos aspectos, a fin de asegurar la excelencia y rigor de la enseñanza que se imparta. Tal excelencia, sin embargo, no solo debería calificarse con base en las características que pueda ofrecer la labor individual del profesor, sino en relación con lo que sus aportes personales puedan significar para los fines generales del respectivo *programa*.

Solo de esta manera, al par de lograrse una elevación en la calidad de la enseñanza superior, podrá evitarse el divorcio que ella ha mantenido hasta ahora con los auténticos problemas que presenta el subdesarrollo del país. Concediendo una “autonomía académica” a cada una de las *instituciones sustanciales* que componen nuestro mal llamado “*sistema*” —con el objeto de que ellas puedan “planificar, organizar y realizar los programas de investigación, docentes y de extensión que fueren necesarios para el cumplimiento de su fines<sup>168</sup>—, los resultados están a la vista: semejantes “fines”, con escasas excepciones, no son prioritarios ni coinciden con las auténticas necesidades de la nación. Existe, por el contrario, un hiato entre los objetivos perseguidos por la educación superior y los auténticos problemas que requieren de su ayuda para lograr el avance de la creatividad y la consiguiente productividad en el país. Únicamente si la educación superior es capaz de dirigir sus metas primordiales hacia aquello —conjugando sus esfuerzos con los sectores empresariales y los trabajadores, orientando sus búsquedas hacia la invención, confección e implementación de una tecnología adaptada a nuestras realidades sociales, económicas y culturales, formando los recursos humanos que verdaderamente se requieren— podrá hacerle frente al desafío global de nuestro desarrollo y cumplir así su auténtica misión.

---

[168]\_ Ley de Universidades, art. 9º.

Mas semejante tarea solo puede ser realizada si, en lugar de la dispersa y desconcertada acción que propicia la “autonomía académica” que se le concede a cada una de las *instituciones monádicas* del “*sistema*” para que actúen aisladamente, la concepción y planificación de los fines generales de la política educativa en este campo se colocan en manos de un organismo como el Consejo Nacional de Educación Superior —cuya integración es capaz de reunir, junto con los educadores, a representantes de los sectores empresariales, trabajadores y profesionales del país— a fin de que pueda trazar unas líneas directrices que interpreten cabalmente la *perfección funcional* del *sistema*<sup>169</sup>.

Esbozados los fundamentos e ideas generales que sostienen el modelo que proponemos para organizar un *Sistema Nacional de Educación Superior*, quisiéramos añadir, por último, una advertencia y una precisión. La vigencia de aquel *Sistema*, por razones obvias, solo cabría sostenerla dentro del contexto de un régimen político democrático donde hubiesen plenas garantías para la libertad y el derecho a la crítica. De lo contrario —estamos conscientes de ello— el mismo se prestaría para imponer y ejercer una omnímoda e intolerable sumisión ideológica en el campo educativo.

Ello sucedería —*quod di omen avertant!*— en el caso de sobrevenir una dictadura. Mas, si tal desgracia aconteciere, o cualquier tipo de régimen totalitario prevaleciera en el país, sería ilusorio pensar que los privilegios autonómicos de las universidades se respetarían o serían capaces de resistir la despótica coacción del Estado. Acerca de ello, lamentablemente, tenemos experiencias a lo largo de toda la América Latina, e incluso en nuestro propio país. Lo único digno, en tales casos, es no

---

[169]\_ Cfr. nuestro ensayo “Ideas Preliminares para el Esbozo de una Crítica de la Razón Técnica”, publicado en el libro *Ratio Technica*, pág. 38 y ss., Editorial Monte Ávila, 1984; versión digital, pág. 16 y ss.

prestarse a la farsa y negarse a cohonestar la muerte de la libertad, sin cuya presencia es imposible enseñar o investigar honradamente.

Por fortuna —en ello, precisamente, nos apoyamos para sostener nuestras ideas— Venezuela goza de una democracia consolidada y de la cual es posible esperar que se desarrolle progresivamente. Dentro de ella, sin cortapisas ni dificultades de ninguna especie, pudiera funcionar a perfección un modelo como el que proponemos.

Todo modelo, sin embargo, es solo un instrumento o herramienta. Únicamente como tal puede y debe concebirse —sin hipostasiarlo ni mitificarlo— para hacer frente a las necesidades del entorno donde pretende implantarse y hacerlo funcionar. Múltiples dudas y objeciones pueden surgir al respecto en relación con los novedosos mecanismos que contiene el nuestro. Acostumbrados inveteradamente a importar nuestras ideas de otros continentes —adaptándolas caricaturescamente a nuestras propias realidades— no sería extraño que frente a él surgiera la pregunta acerca de su eventual aplicación y resultados en otras latitudes. De ello, por fortuna, no podemos responder ya que se trata de un *Sistema* ideado y/o proyectado con la vista puesta sobre nuestras propias circunstancias y extraído de nuestras personales experiencias.

Frente a quienes teman por aquello —o por las iconoclastas innovaciones que presenta— solo nos atreveríamos a insinuar que algún día habremos de tener suficiente valor, imaginación y audacia creativa para no arredrarnos frente al peso y a los dictados de la tradición. A este respecto debemos recordar, nada más ni nada menos, que a Simón Rodríguez y a su máxima: “o *inventamos o erramos*”.

Viviendo en Latinoamérica —no en Europa ni en ninguna otra latitud— hemos de afrontar el reto que esto implica. Lo que implica, nada más ni nada menos, es la fundación de un auténtico *Nuevo Mundo* cuyas *instituciones* —si quieren ser eficaces en relación con nuestras

propias realidades— deben responder a la *novedad* que encierren estas mismas. Ello depende íntegramente de nosotros —de nuestras fuerzas creadoras y de la conciencia que deben poseer nuestras iniciativas— si deseamos construir y dirigir la génesis e historia de aquel *Nuevo Mundo* y sus *instituciones*, como genuinas hechuras de nuestros propios actos, hacia fines paralelamente originarios y dotados de verdadera autonomía. Los principios e ideas que sostienen este *Sistema* brotan de esa insobornable convicción.

# Bases filosóficas para una reforma de nuestro Sistema Educativo

## Introducción

Debemos comenzar por decir que el título de esta conferencia implica una presunción que no es del todo cierta. Se habla en el mismo de nuestro “*Sistema Educativo*” —dando por sentado que se trata de un verdadero *sistema*— cuando, en rigor, deberíamos previamente preguntarnos si aquel cumple realmente con las condiciones de un auténtico *sistema*, o si, por el contrario, representa un simple agregado de partes sin vertebración, continuidad ni objetivos definidos.

Un *sistema*, estrictamente expresado, es una *totalidad funcional*, integrada a partir de unas *bases, fundamentos* o *principios rectores*, que permiten organizar sus miembros de una manera conexas e interdependiente, a fin de alcanzar los *objetivos* o *metas* proyectados teleonómicamente por sus diseñadores o arquitectos.

¿Qué es, en vista de semejante descripción, nuestro proceso educativo? ¿Puede decirse, acaso, que encarna un genuino *sistema*, o se hace evidente, casi sin necesidad de examen, que su organización y funcionamiento solo exhiben una caprichosa y rapsódica mezcolanza de objetivos, con un total entrecruzamiento de planes carentes por completo de claridad, rigor y coherencia?

Aunque sea un poco atrevido anunciarlo —sin probarlo todavía— nos adelantaremos a sostener (como una de las afirmaciones centrales de esta conferencia) que nuestro mal llamado “*Sistema Educativo*”

carece de unas auténticas *bases, fundamentos o principios rectores* y que, en consecuencia, su organización y funcionamiento no permite concebirlo como una *totalidad funcional*, sino como un arbitrario y azariento conglomerado de planes, ideas, fórmulas y pseudoconceptos, muchas veces expresados confusamente y contradictorios entre sí.

Por ello, una de las principales cuestiones que pretendemos en esta conferencia es precisamente esa: delinear unas *bases filosóficas* que —actuando como unos verdaderos *fundamentos o principios*— permitan organizar el proceso educativo a que están sometidos nuestros jóvenes dentro de un efectivo *sistema*, donde queden armónica y claramente articulados la organización, funcionamiento y metas de semejante actividad.

Ahora bien: ¿cuáles son esas *bases filosóficas* que, como tales, deben sostener el proyecto total del proceso educativo? Formalmente expresadas, semejantes *bases* deben ser las siguientes:

1º) Una *idea del hombre*, que sirva como paradigma o modelo que oriente el proceso educativo hacia una *meta* en la cual se exprese el tipo ideal de hombre que se aspira a formar;

2º) Una *idea del saber*, que sirva para determinar aquello que, como contenido de la formación, debe proporcionársele al educando para que llegue a realizar la anterior finalidad; y

3º) Una *idea del aprender* (y, por supuesto, del correlativo *enseñar*) que sea capaz de servir como un instrumento idóneo para que el educando *aprehenda* el *saber* que pretende *enseñársele*.

Estas tres *bases*, tal como se nota fácilmente, forman una *estructura sinólica* —valga decir, una tríada de ingredientes o miembros indisolublemente conexos entre sí— que, como tales, deben integrar una *totalidad funcional* dotada de una *inmanente teleonomía*.



Nuestro intento se encaminará, de ahora en adelante, a examinar cada una de tales *bases* a fin de perfilar sus rasgos e indicar —aunque sea de una manera ocasional y simplemente ilustrativa— cuáles son los rostros fácticos que exhibe nuestro mal llamado “*Sistema educativo*” cuando se intenta, ciertamente que con gran esfuerzo, rastrear la presencia de tales “*bases*” en nuestros actuales “*planes educativos*”.

### I. La idea del hombre

Comencemos por la *idea del hombre*. Y digamos, ante todo, que cuando ella se toma como *base* de un verdadero *Sistema educativo*, no debe concebírsela como algo abstracto (tal como si se tratara de un simple concepto formal), ni mucho menos despojada de su concreta inserción en una época y en una circunstancia determinada. Con ello deseamos significar que la *idea del hombre* es una determinación eminentemente histórica y, aún más, situacional. O expresado en forma todavía más general: que cualquier *idea del hombre* —para funcionar como *base* o *principio* rector de un *Sistema Educativo*— debe hallarse de acuerdo con el *mundo* que le sirve de marco u horizonte de inserción.

Este sencillo enunciado nos patentiza una de las notas primordiales que habremos de acusar —como una exigencia incondicional— en todo proceso educativo: su necesaria *contemporaneidad*, valga decir, el requerimiento de estar a la altura de los tiempos, de nutrirse con problemas actuales y, sobre todo, de ser la expresión del saber vigente en la ciencia y la filosofía de su propia época. Una educación que no goce de *contemporaneidad* es, sencillamente dicho, *extemporánea* o *anacrónica*: esto es, no tiene utilidad para su mundo... y, por tanto, debe ser desechada por inservible, improductiva e ineficaz.

Así nos topamos con una primera nota que quisiéramos solo mencionar en relación a nuestro “*Sistema Educativo*”: su *anacronismo*. ¿Pero

*anacronismo* con respecto a qué? Sea dicho sin reparo alguno: con respecto a la *idea del hombre* que persigue y le sirve como paradigma o modelo; con respecto al *saber* que imparte; y, por último, con respecto a la modalidad del *aprender* y del *enseñar* que utiliza para llevar a cabo sus propósitos.

Sin entrar a profundizar en los dos últimos aspectos —cuyo examen abordaremos con posterioridad— quisiéramos referirnos, en primer término, a la *idea del hombre* en cuanto tal. ¿Qué *idea del hombre* es la que guía, como paradigma o modelo, a nuestra educación? ¡Ninguna! Al menos ninguna (expresemos mejor el enunciado) que pueda ser tomada por tal, ni en cuyos rasgos se acusen, con rigor y precisión, los caracteres que definen al prototipo de hombre que parece exigir nuestro propio mundo —o, si se quiere, nuestra época— para hacerle frente a sus requerimientos y necesidades.

¿Cuál es ese tipo o ideal de hombre? Lo expresaremos, también, sin ambigüedades de ninguna especie: el *hombre técnico*, el *homo technicus* o *tecnita*. ¿Qué entendemos por tal? Debemos precisar sus rasgos a fin de evitar que su connotación se restrinja simplemente a la del *homo faber...* y, más aún, que se confunda con un significado donde lo *técnico*, en cuanto tal, se oponga a lo *científico*, a lo *filosófico*, a lo *artístico*, o incluso a lo *religioso*.

¿Qué quiere decir esto? Quiere decir que —al utilizar el término “*técnico*”— el mismo se refiere no a un simple *contenido*, sino a una *actitud*: aquella que distingue al hombre cuando este, frente a su correspondiente *alteridad*, no se contenta con simplemente aceptarla, aprehenderla y reconocerla tal cual es, sino que se siente obligado a *trans-formarla*, *trans-mutarla* o *trans-sustanciarla*, sometiéndola a los *proyectos* que brotan de su afán de dominio, creando o recreando sus formas, perfiles y leyes, convirtiéndose así en un auténtico *demiurgo* de su propio *mundo* y, por ende, de *sí mismo*.

Esa capacidad y fuerza creadora —utilizando todas las potencias y virtualidades de que dispone en su acervo noético y dianoético, sentimental y estético, para *transformar y fabricar la alteridad*— es lo que caracteriza y define al *tecnita*. El *tecnita* es —para decirlo sucintamente— un verdadero *forma-mundos*, un *hacedor* de su propia morada o habitáculo, un auténtico *creador*.

¿Pero qué implica esa actitud *transformadora* y *creativa*, a qué aspectos o regiones se refiere? Al haber mencionado a la *alteridad* como correlato de la *actividad técnica*, en ello se abarca lo siguiente:

1º) Al propio hombre, en cuanto existente y a su correspondiente mundo. En tal sentido, la actividad técnica implica que el hombre se convierta en un *demiurgo de sí mismo* asumiendo la condición de *auto-gestor* y *autoconductor de su existencia*;

2º) Que, como tal, sea asimismo inventor, forjador y artífice de su propia *historia* (y, por ende, del *proyecto de su mundo*) imprimiendo en ellos la impronta de su peculiar *ethos*; y

3º) Que, de acuerdo con lo anterior, cree los necesarios instrumentos del *saber* que se requieran para llevar a cabo la tarea de *autognosis* implícita en el primer enunciado, como la *praxis* exigida en el segundo.

## II. El aprender y/o el enseñar

La idea del hombre que hemos postulado como *base* o *principio rector* del proceso educativo —tal como se desprende de lo dicho hace un momento— exhibe como característica primordial la exigencia de la *creatividad*. El correspondiente *prototipo* o *ideal de hombre* que se pretende formar debe ser, ante todo, un auténtico *creador*.

Pero si esta es la *meta* o *finalidad* del proceso educativo, los *medios* que para ello se utilicen (valga decir: el *aprender* y el *enseñar*) deben

concebirse paralelamente como *instrumentos coadyuvantes* o *coactuantes* para el logro de tal *finalidad*. Si así no fuera, mal pudiera el proceso educativo alcanzar su verdadera *meta*, o en lugar de funcionar armónicamente, la disfuncionalidad entre *medios* y *fin*es provocaría toda suerte de contradicciones y defectos dentro del proceso.

De allí que, al postular la *creatividad* como *fin* o *meta* del proceso educativo, nuestra tesis sea que los *medios* o *instrumentos* utilizados para lograr aquella deben ser, por su parte, un *aprender* y un *enseñar activos* mediante los cuales se propicie y potencie la *creatividad* del educando. O dicho en otra forma: que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en lugar de ser el alumno un simple beneficiario del contenido instruccional, debe convertirse en un *agente creador* de su propio *saber*, al par que la *formación* así gestada debe hallarse dirigida a estimular continuamente sus *posibilidades discentes*, acrecentando y multiplicando las *potencias aprehendientes de su inteligencia creadora*.

Por supuesto que el *aprender activo* requiere toda una *metodología* o *ars operandi* para lograr su cabal cumplimiento. Ahora bien, so pena de alargar en demasía esta conferencia, no entraremos a comentar estos aspectos. Por el contrario, dándolos por sabidos, nos interesa señalar que, aun siendo *activo* y hallándose dirigido todo el aprendizaje a intensificar las *posibilidades discentes* del educando, existen algunas *constantes* (o, si se quiere, *límites*) que no pueden ignorarse, si es que aquel proceso no quiere verse convertido en una farsa. A tal respecto acotaremos —a su justo tiempo y en un contexto más adecuado— que, precisamente por exhibir un olímpico desprecio por tales *límites*, nuestro “*Sistema Educativo*” no solo resulta hipócrita y fraudulento, sino que sus resultados son sencillamente lamentables.

¿Pero cuáles son esas *constantes* o *límites* —o, aún más precisamente dicho, esas *constantes limitativas*— a que hemos hecho referencia? Sin

entrar en un análisis detallado de ellas (lo cual nos desviaría demasiado de nuestros propósitos) nos limitaremos a enunciarlas, con el fin de que, a partir de ellas, pueda divisarse su conexión con las características del correspondiente *saber* (que expondremos a continuación de las mismas) para completar así el bosquejo de estas *bases*.

1º) Todo *aprender es finito o limitado*. Tal *limitación* o *finitud* se refiere tanto al aspecto cuantitativo como cualitativo del aprendizaje. Teniendo en cuenta semejante *límite*, ha de comprenderse que el proceso formativo debe intentar obtener los máximos resultados del aprendizaje seleccionando con el mayor rigor y eficacia los contenidos del saber que produzcan los efectos buscados en la formación;

2º) La generalidad del anterior enunciado debe complementarse con otra *constante limitativa*, íntimamente enlazada con la precedente, a saber: *todo aprender es individual*. O dicho con palabras rudas pero ciertas: *nadie puede aprender por mí*.

Esa condición del *aprender* —de ser, en cada caso, *mío*, valga decir, de un *individuo y nada más que de él mismo*— se deriva, a su vez, de dos *sub-limitaciones*: a) de la receptividad o poder de aprehensión de cada educando; y b) de la autonomía y autodinamia de su propia personalidad para inventar y proponerse metas incitadoras en su afán de aprender.

3º) De la conjunción y complementariedad de las dos *constantes limitativas* anteriores se desprende una tercera —tan importante como aquellas mismas, y quizás aún más decisiva para lograr los verdaderos fines del *aprender*—, a saber: que semejante *aprender*, justo por ser *finito e individual*, resulta estrictamente *selectivo*.

Este carácter *selectivo* —como fácilmente se comprende— no puede ni debe serle impuesto al educando. Por el contrario, la *selección* de aquello que desee y pretenda *aprender* debe surgir de él mismo —de su

vocación, de sus aptitudes y actitudes— lo cual implica que semejante *búsqueda vocacional* debe hallarse necesariamente acompañada de un continuo y permanente proceso de *orientación* que la propicie, estimule y ayude.

### III. El saber

En cuanto miembro de la *estructura sinólica* que tratamos de bosquejar al comienzo, el *saber* que se imparta en el proceso educativo debe hallarse en perfecta adecuación con respecto a la *idea del hombre* que se persigue como paradigma formativo, al par de potenciar los efectos que pretendan lograrse mediante el respectivo *aprender*. De esta manera—siendo exigencia fundamenta de aquella *idea del hombre* la posesión de una capacidad creadora, así como del respectivo *aprender* que apunte a reforzar y multiplicar semejante característica— el *saber* debe exhibir algunos rasgos que, al combinarse con aquellos, logren acrecentar los efectos buscados en el proceso educativo.

De allí que, sin abundar en el análisis, sino reduciéndonos a su mero enunciado, podamos decir que el *saber* debe mostrar como características primordiales las siguientes:

1 °) ser *formativo*, esto es, no simplemente *instructivo* y *acumulativo*. “*Formativo*” significa, en tal sentido, capaz de generar estructuras noéticas y dianoéticas, sentimentales y estéticas, autogeneradoras, a su vez, de nuevos *saberes* y *potencialidades aprehendientes* en el educando;

2°) ser *creativo*, valga decir, no simplemente *pasivo* y *repetitivo*, sino *provocativo*, *incitante* y *genesíaco*.

Para lograr ambas características —ser *formativo* y *creativo* al mismo tiempo— el *saber* ha de exhibir determinada textura en sus *contenidos*, so pena de que aquellas funciones no se produzcan y (lo que sería aún

peor) que las propiedades o atributos del *saber* contradigan o anulen las correlativas notas con que se pretende revestir el *aprender*.

De allí que los *contenidos del saber* deben ser:

- a) *problemáticos* —no simplemente *temáticos* o enunciativos de *soluciones*— a fin de que esta *problematicidad* despierte y estimule la capacidad indagante del pensar;
- b) referidos a *fundamentos*, *bases* o *principios*, no simplemente *anecdóticos*, *circunstanciales* o *contingentes*. En efecto: solo aprehendiendo los *fundamentos* o *principios* que sostienen un *saber* puede el educando dominarlo en su *origen* y, en consecuencia, actuar creadoramente con respecto al mismo;
- c) *críticos* —no *dogmáticos* o simplemente *creenciales*— ya que únicamente la virtualidad crítica de aquellos *contenidos* permite asumir frente a ellos el ejercicio creador de la racionalidad y, por ende, la posibilidad de un auténtico análisis. La característica *crítica* de los *contenidos del saber*, en tal sentido, debe referirse tanto a sus *límites históricos* como a la *vigencia de sus alcances teóricos*.

Semejantes características de los *contenidos del saber*, conjunta y armónicamente con las del correlativo *aprender*, apuntan a propiciar y a potenciar la *creatividad* que debe distinguir al *ideal de hombre* que se pretende formar mediante el proceso educativo. Ahora bien: ¿cómo se puede definir semejante *creatividad* y a que capacidades o vertientes del hombre debe referirse la misma?

#### IV. La creatividad técnica

La noción de *creatividad* la hemos identificado con la *capacidad técnica*, cuidándonos sin embargo de que semejante característica no quede restringida al simple uso o fabricación de enseres, útiles o instrumentos

(*homo faber*), sino que se extienda incluso desde la esfera noética y dia-noética —la que usualmente se menciona como distintiva del *homo sapiens*— hasta las vertientes sentimentales y estéticas de su ejercitante (cfr. *supra*, págs. 129 y ss.).

Ahora bien, si por una parte esta identificación de la creatividad con la técnica nos garantiza la absoluta contemporaneidad de tal noción, ello mismo nos impone que rompamos con una diferencia que ha perdido todo significado en nuestros días: la distinción entre lo *natural* y lo *artificial*, en lo cual se hallaba implícito el conceder a lo primero una cierta preeminencia y/o preferencia para designar lo que se tenía por auténticamente “*creativo*”. En nuestro tiempo, por el contrario, si de *creación* se trata, no puede mantenerse diferencia o jerarquía alguna entre lo *natural* y lo *artificial*, porque la *ratio technica*, si la comprendemos en su verdadero significado, ha superado ya su inicial antropocentrismo y antropomorfismo (e, incluso, su geocentrismo) para lanzarse a la aventura de diseñar y construir una *supra-naturaleza* donde lo *ingenuo* e *ingénito* de lo simplemente *natural* —sea ya que esto se refiera a lo humano o a lo terrenal considerados como modelos perfectos de una creación divina— ha perdido toda relevancia y significado para los designios del *afán de poder* que la dirige galaxialmente e intenta lograr la irrestricta perfectibilidad de sus propias *construcciones*.

La *creación técnica* —en tal sentido— no tiene límites frente a lo *natural* o lo *artificial*, ni se hace cuestión de las eventuales diferencias que pueda haber entre ellos. *Crear* significa tan solo *trans-formar*, *trans-mutar* y *trans-sustanciar* la *alteridad* colocándola al servicio de los *finés de dominio* (interesados o desinteresados) que persigue el hombre.

Para lograr semejante propósito debe el ser humano diseñar una *estructura* mediante la cual aquella *alteridad* —quedando inscrita en un *proyecto*— obedezca y cumpla sus designios, órdenes y mandatos. La *creación* es, en síntesis, la *construcción* y *expresión* de semejante *estructura*



*de dominio* a la que el hombre somete la *alteridad* con la finalidad de fabricar o hacer con ella una *supra-naturaleza* que patentice su condición de auténtico demiurgo: de verdadero creador, inventor o forjador de nuevas realidades y sentidos.

Pero esa *estructura* mediante la que se diseña y construye una *supra-naturaleza* —sea cual fuere la región de entes a que se refiera o la intención de la correspondiente actividad que la dirija y anime— no puede ser arbitraria, casual o indeterminada. La *creación técnica*, como es evidente, tiene sus normas y leyes... y tales normas y leyes deben aprenderse y enseñarse si el proceso formativo de la educación —tal como lo hemos delineado— pretende desembocar en una genuina *actitud creativa*.

¿Cuáles son tales *normas* y *leyes*? Sería insensato querer exponerlas y analizarlas en una conferencia, pues semejante propósito no solo pecaría de extemporáneo, sino de absoluta desconsideración. De allí que, solo con el ánimo de señalar su sentido y/o de bosquejar una suerte de pórtico para otras reflexiones que debemos hacer con posterioridad, nos atrevamos simplemente a enunciar lo siguiente:

1º) la *creación técnica* —sea ya apoyándose en las vertientes y potencialidades ingénitas del hombre, o en aparatos que modifiquen y “desnaturalicen” aquellas— debe orientar su despliegue según *cánones* inventados por el propio hombre, pero frente a los cuales (ya sea con respecto a su funcionamiento y/o a sus productos) este mantenga incólume su dominio y potestad;

2º) la *creación técnica* debe ser irrestrictamente capaz de variar, alterar y transformar radicalmente sus propios *cánones* mediante el ejercicio del arbitrio y la libertad del hombre;

3º) la *creación técnica* no debe hallarse dirigida simple y exclusivamente a resolver o a solucionar problemas, sino también al descubrimiento, desvelamiento e invención de los mismos; y

4º) la *creación técnica*, a pesar del ímpetu planetario y homogeneizador que estimula y signa su expansión, debe respetar (e incluso fomentar) la diversidad ethológica entre los hombres a fin de garantizar sus propias posibilidades de desarrollo y/o de variabilidad histórica.

Pero estos enunciados —que sin duda son muy generales— suscitan un hondo problema. Pues en ellos —a pesar de que la *creatividad técnica* se extiende desde lo noético hasta lo estético, incluyendo por supuesto lo manual y operativo— no hemos mencionado para nada las fuentes o vertientes humanas a las cuales deben apelarse (en el proceso de la enseñanza-aprendizaje) para estimular, desarrollar y fortalecer aquella *creatividad*.

¿Se trata, acaso, de un error u omisión involuntarios? En absoluto. Lo que sucede es que, así como con la *ratio technica* se ha suprimido cualquier diferencia entre lo *natural* y lo *artificial*, del mismo modo pensamos que debe quedar eliminada (por inservible, inútil y periclitada) la vieja y clásica división de las *facultades del alma* y sus interminables compartimientos estancos (vgr. lo vegetativo, lo sensitivo y lo intelectual en Aristóteles; la memoria, la inteligencia y la voluntad en San Agustín, etc.).

No negamos —entiéndase bien esto— que semejantes nociones (y el correspondiente modelo antropológico que las sostenía) hayan tenido una enorme importancia. Al contrario, según creemos, una de las principales causas que pueden hallarse para explicar la crisis por la que atraviesa la actual pedagogía es la de que —oyendo los pedagogos repetir por parte de los filósofos que aquel esquema ya no servía— en su afán de “estar al día” procedieron alegremente a una mal llamada “actualización” de su disciplina y de sus métodos, sin saber verdaderamente lo que semejante eliminación implicaba y suponía...pero, sobre todo, sin contar con los instrumentos adecuados para reemplazar a los que simplemente abandonaban por novelería.

Efectivamente: mientras la pedagogía se apoyaba en el esquema tradicional de las *facultades del alma* —y daba por supuesta la organización de la mente que debía educar— todo marchaba a perfección y ella mostraba, como disciplina formativa, una eficacia a toda prueba. ¿Por qué? Porque frente a las exigencias de cada una de tales *facultades*, la pedagogía disponía de un *ars operandi* y de un repertorio de *instrumentos* que habían demostrado una perfecta idoneidad para cumplir su cometido.

Todavía los hombres de mi generación recuerdan cómo se procedía. A la memoria se la desarrollaba obligándonos a que aprendiéramos y recitáramos, sin faltas ni omisiones, larguísimas poesías. A lo que se creía que era la inteligencia, se la cultivaba enseñándonos a plantear y a calcular los problemas en la matemática, a analizar la sintaxis del idioma en la dramática, o a razonar con lógica en nuestras exposiciones y debates con los condiscípulos. Por último, si la voluntad flaqueaba o se desmelenaba en travesuras sabíamos que nos esperaba un inevitable tirón de orejas, unas fastidiosísimas líneas repetidas miles de veces a punta de lápiz, o el solemne palmetazo frailuno (que debíamos aguantar con temple casi estoico, sin saber hasta hoy si habrá sido bueno o malo soportarlo para aprender a sofocar ciertos impulsos que, sin una educada voluntad, tal vez nos hubiesen llevado a cometer algún imprudente, aunque merecido, imbecilicidio).

Pero lo cierto es —a despecho de estos reconocimientos y desahogos— que las venerables *facultades del alma* parecen haber desaparecido o perdido su vigencia en nuestros días. Hoy ya nadie se atrevería a defenderlas... aunque, si somos sinceros, debemos asimismo confesar que si bien sus sonoros nombres sustantivos no se utilizan, persisten ciertas indelebles *funciones* que, incluso en su prosapia terminológica, traicionan su indudable origen. ¿No hemos acaso, nosotros mismos, mencionado estructuras de estirpe *noética* y *dianoética*, así como extendido la *creatividad técnica* hasta la esfera de lo *estético* y lo *sentimental*?

Aquí, como lo hemos dicho, yace innegablemente un problema. Por esto —sin ánimo de solventarlo— deseamos simplemente afrontarlo sin escamoteos, adelantando una hipótesis o conjetura que, aun sin poder explicitar como quisiéramos por las reiteradas razones de tiempo, nos reduciremos a enunciar en su más escueto contenido.

## V. Lenguaje y creación

Así como indudablemente resultaría impropio y extemporáneo seguir *sustancializando* las *facultades del alma* cual si fueran divisiones o compartimientos estancos —con operaciones y funciones también separadas y diferentes entre sí— nada impropio nos parecería (al menos en estos tiempos) afirmar por vía de hipótesis que la aparición de la *creatividad técnica*, en cuanto tal, implica la existencia de una *estructura sintáctica* que —proyectada desde la vertiente del *afán de poder como* fuente ontogenética de la *ratio technica*— regula tanto la configuración como la dinámica de un conjunto de actividades y funciones inteligentes (valga decir: intencionales o realizadas de acuerdo con un *proyecto* impuesto por el propio hombre) cuya conexión e interdependencia constituyen lo que pudiéramos llamar un *lenguaje*.

En este *lenguaje*, gracias a la acción de su correspondiente *estructura sintáctica* (variable y dinámica por la influencia que, en cada caso, ejerce sobre ella el correlativo *canon semántico* al que se halla referida y que alude, asimismo, a una peculiar modalidad de actividad creativa), los *datos originarios*, de la *información* recogidos por el *existente* quedan reordenados, elaborados o transformados en un *mensaje*, el cual contiene un “*plus*” en relación a esos mismos *datos originarios*.

La *creatividad* radica, precisamente, en semejante *proceso* transformativo, operado como hemos dicho gracias al *proyecto* dinamizado por el

*logos técnico (ratio technica)*, de acuerdo con las normas de la correspondiente *estructura sintáctica* y los *cánones semánticos* del *lenguaje*.

Gracias a esta compleja, aunque precisa descripción, nos hallamos ahora en situación de comprender —con mayor claridad y hondura— lo que hemos llamado *aprender* y *saber*, como, asimismo, en qué ocasión o contexto ellos propician, facilitan, estimulan o potencian un verdadero *proceso creativo*.

Efectivamente: ¿cuándo actúan aquellos como verdaderos agentes creativos o genesiácos? Actúan así —justo por estar dadas las notas y características que consignamos anteriormente (cfr. *supra*, págs. 130 y ss.)— cuando el *aprender*, el *enseñar* y el *saber* posibilitan la formación de una *estructura sintáctica* que, en conjunción con el correspondiente *canon semántico*, genera la presencia y el desarrollo de cada uno de los *lenguajes creadores de la técnica*.

Ahora bien: ¿en qué consisten y cuáles son las posibles variantes de esa *estructura sintáctica* (y de los correlativos *cánones semánticos*) que definen el proceso de la *creatividad técnica*? Sin entrar en una enumeración exhaustiva, ni en una acabada descripción morfológica de los mismos, nos atreveríamos a insinuar que aquella *creatividad* revela, al menos, el siguiente espectro de *estructuras sintácticas* y *cánones semánticos* íntimamente relacionados entre sí:

- a) la sintaxis calculatoria y lingüística, que regula primordialmente los cánones semánticos de los procesos noéticos y dianoéticos;
- b) la sintaxis fantasiosa-imaginativa (tanto en su aspecto productivo como reproductivo) que, en íntima relación con la anterior, se refiere básicamente a los cánones semánticos de la creación estética;
- c) la sintaxis emotivo-sentimental, cuya función se refiere principalmente al canon semántico de los temples y pasiones; y

d) la sintaxis senso-motriz, que en correspondencia con los cánones semánticos del soma, regula fundamentalmente las actividades creativas óptico-operacionales del mismo<sup>170</sup>.

Cada una de estas *sintaxis* y *cánones* —como es fácil advertirlo— alude en cierto modo a las que antes se tenían por actividades o productos de las tradicionales *facultades del alma*, aunque en lugar de constituir

---

[170]\_ No queremos ni podemos dejar pasar inadvertido —aunque solo sea resumiéndolo en una observación adventicia— un hecho de incalculables consecuencias. Efectivamente: no en balde hemos indicado que la *ratio technica* —y/o las correlativas modalidades históricas de su desarrollo— han trascendido, en nuestros propios días, sus tradicionales fronteras *antropomórficas*, *antropocéntricas* y *geocéntricas*. De aquí se derivan (los tiempos que se acercan serán testigos de ello) inusitadas proyecciones.

Vencidos y trascendidos los *límites antropocéntricos* y *antropomórficos*, la creatividad técnica se halla en capacidad de transformar, inventar y fabricar órganos, instrumentos y funciones que no respeten la configuración y/o fronteras que impone la constitución somato-psíquica del ser humano. Ello puede advertirse ya en las ilimitadas combinaciones y/o transformaciones que se han hecho de sus propios medios sensoriales para lograr finalidades a las cuales estos (por su ingénita índole) son incapaces de acceder.

Pero no creemos que semejante etapa, auténticamente creadora, se detenga en la simple *combinación* o *transformación* de las *potencialidades somato-psíquicas* del hombre. La superación del *antropocentrismo* y *antropomorfismo* en la técnica implica, a nuestro juicio, la posibilidad de *inventar*, *fabricar* o *construir* potencialidades y funciones cognitivas *metahumanas*... con la consiguiente eliminación de las *restricciones sintácticas* de sus correlativos *lenguajes humanos*.

A esto debe añadirse la superación del *geocentrismo* (y/o, si se quiere, del *geomorfismo*) que ha comenzado a experimentar la técnica. Ello supone la utilización de energías y/o situaciones cuyas potencialidades resultan, por ahora, cuasi desconocidas e imponderables.

Si el problema de la *estructura sintáctica* de la *creatividad* se coloca dentro de este marco o perspectiva —cuyas consecuencias y dimensiones son imprevisibles—, la importancia de lo señalado se relativiza a un mínimo. Pero nos parecería irresponsable abordar en una conferencia —cuyos propósitos son, ciertamente, limitados— lo que en nosotros bulle en estos momentos solo como una irrenunciable inquietud.

Mas, asimismo, nos parecería impropio no mencionar la situación descrita a fin de advertir que la humanidad se encuentra en los umbrales de la más radical revolución que ha presenciado el hombre en toda su historia.

especies o arquetipos esenciales (perfectamente separados y distintos entre sí) ellas configuran auténticos *lenguajes*, valga decir, *totalidades coherentes de signos* cuya eventual combinación (ya sea en su propia inmanencia o con otros lenguajes: fundiéndose, alternándose, intercambiando funciones, etc.) obedece precisamente a la variabilidad y dinamismo de las peculiares *estructuras sintácticas* y *cánones semánticos* que rigen y posibilitan su integración.

Por otra parte —como es evidente y se desprende de lo dicho— la anterior clasificación peca de una cierta atomización de dichas *sintaxis* y *cánones*, cuando en rigor, como lo hemos subrayado, todas ellas son expresiones de un mismo y único principio ontogenético: el *proyecto* transformador, transmutante y transustanciador de la *alteridad*, el cual las dirige y anima a partir de la acción desplegada por la *ratio technica*.

Pero la *actividad* y el correspondiente *proyecto* de la *ratio technica* —en cuanto ella es la expresión de un *afán de poder*— no se cumplen ni realizan en el vacío (tal como si fuesen acciones ajenas y separadas del correspondiente *mundo* en que se insertan), sino que responden a las concretas exigencias y perfiles históricos de este. Por tal motivo, aquellas *sintaxis* y *cánones* —en lugar de ser funciones abstractas y meramente formales— dependen también de la correlativa *situación pragmática* en la cual se verifican y cuya impronta acompaña a su concreta realización, usos y aplicaciones.

¿Mas qué son o deben ser —preguntemos ahora a la luz de estas consideraciones— el *aprender*, el *enseñar* y el *saber*, si se quiere que ellos cumplan una función coadyuvante en la *actividad creativa*? Han de ser, ante todo, *medios* o *instrumentos* que, de acuerdo con los *principios* y *características* que hemos establecido, propicien, faciliten, estimulen y potencien aquella *actividad creativa* provocando el surgimiento de las *estructuras sintácticas* y los *cánones semánticos* que la posibilitan.

Por supuesto que (óigase bien esto) el surgimiento y configuración de semejantes *sintaxis* y *cánones* no constituye un epifenómeno mecánico ni automático. Si se examina cuidadosamente lo dicho anteriormente acerca de las *constantes limitativas* del *aprender* (cfr. *supra*, pág. 131), fácilmente se comprenderá que, como un irreductible fondo, en todo ello desempeña un papel primordial la personalidad del educando y las características selectivas de su aprender individual. No menos importancia —cabría añadir— tienen asimismo tanto la personalidad del educador como su arte de enseñar el correspondiente saber de una manera adecuada y revestido de las notas o cualidades que hemos indicado. El surgimiento de las *estructuras sintácticas* y los *cánones semánticos* en tal sentido, se halla indisolublemente unido a la indeleble copresencia de una *pragmática*, sin cuyo concurso aquellos no pasarían de ser meros espectros de posibilidades ideales no realizadas.

Pero si nos hemos referido tan largamente a estos temas —insistiendo en las características que deben tener el *aprender*, el *enseñar* y el saber para que pueda desarrollarse una auténtica *creatividad* en el proceso educativo—, la intención que nos guía no es tan solo delinear un catálogo de normas que definan su eventual surgimiento, sino al par tener un parámetro con que examinar y comparar, a la luz de aquellas exigencias, el desolado panorama que presenta nuestro mal llamado “*Sistema Educativo*” al hallarse regido por la más insólita pobreza y confusión ideológica que imaginarse pueda.

Para cumplir tan triste cometido —como parte final de esta conferencia— trataremos ahora de cotejar los enunciados que hemos hecho con los perfiles fácticos que presenta nuestra educación.

## VI. Análisis y conclusiones

Comencemos por preguntarnos, reiteradamente, lo siguiente:



1º) ¿Qué *idea del hombre* preside, orienta y define, nuestro mal llamado “*Sistema Educativo*”? Ya lo hemos dicho: ¡Ninguna! Mas lo peor es que, no existiendo esta, tampoco hay señales de que a alguien pueda interesarle saber si ella existe o no; esto es, si verdaderamente se trata de un indispensable requerimiento para delinear un auténtico *Sistema Educativo*, o si, por el contrario, no pasa de ser un simple capricho, retórico y formal, que solo a algún pobre filósofo puede ocurrírsele para complacer su trasnochado teoricismo metafísico.

2º) Pero si ello es así y nuestro mal llamado “*Sistema*” carece de una clara y coherente finalidad paradigmática... ¿qué puede esperarse de los *principios* que deberían regir el *aprender*, el *enseñar* y el correspondiente *saber*? Aquí la confusión, mezcolanza y miopía son, por esto mismo, inconcebibles. A fin de que se tenga una cierta idea de lo que decimos, nos reduciremos solo a mencionar algunos de los *principios* que hemos propuesto para estimular la *creatividad* y a compararlos con los que hoy parecen orientar nuestro lamentable proceso educativo.

2a) En efecto —como se recordará— dijimos que toda *idea del hombre* que pretenda servir como paradigma o modelo de un *Sistema Educativo* debe hallarse de acuerdo con el *mundo* que le sirve como marco histórico de inserción, o, en otras palabras, que debe gozar de *contemporaneidad*, so pena de resultar (tanto ella como el correspondiente *Sistema Educativo* que orienta) *extemporáneos* y/o *anacrónicos*. Por eso —si vivimos en un *mundo* cada vez más sujeto a las exigencias y requerimientos de la técnica— hemos propuesto como idea y modelo del hombre al *tecnita*: al *homo technicus*.

¿Pero qué sucede con el *aprender*, el *enseñar* y el *saber* en nuestra educación? Pues sencillamente que son absoluta y totalmente *anacrónicos* —valga decir, que no acusan vinculación alguna con aquella *idea del hombre*— en razón de lo cual para nada sirven, ni función alguna

cumplen, en relación con las exigencias y requerimientos de nuestra propia época.

Semejante *anacronía* —como puede comprobarlo quien revise la increíble enseñanza que reciben nuestros párvulos— no solo se manifiesta en el ostensible atraso que se advierte para introducir a nuestros educandos en el manejo de instrumentos y aparatos que pueden ejecutar perfectamente algunas operaciones que absorben y disminuyen innecesariamente sus energías intelectuales (en detrimento del desarrollo de sus verdaderas potencialidades creadoras), sino en lo que semejante retardo significa para comprender y dominar el auténtico *logos* o *ratio* que inerva y dirige nuestro tiempo.

El uso de las computadoras, en tal sentido, al igual que el de todo un repertorio de instrumentos técnicos que propicien, estimulen e inciten la *creatividad técnica*, debería iniciarse desde los primeros grados, explicándole al alumno no solo el modo de emplearlos, sino, a través del mismo, los principios posibilitadores de la sintaxis calculatoria que permite su utilización creadora tanto en el mundo de las matemáticas como en el del idioma<sup>171</sup>.

---

[171]\_ La opinión de que el uso de las computadoras (y/o de instrumentos técnicos mecanizados) propicia una *pasividad* en el educando es un simple sofisma, o el producto de una crasa ignorancia. Todo *instrumento*, en cuanto tal, puede provocar una *pasividad en* quien lo utiliza si al usuario no se lo incita o educa para que busque y ejercite las posibilidades creadoras que aquel ofrece. Esa *actitud creadora* en el uso y manejo de las computadoras y/o utensilios técnicos es lo que proponemos. Para ello —como lo hemos señalado— es indispensable que al educando se lo introduzcan en el conocimiento de los *principios tecno-científicos* que hacen posible el funcionamiento del propio instrumento o aparato que utilice.

Otra objeción que se formula contra el uso masivo de las computadoras en nuestra educación es la de que esto provocaría una *dependencia tecnológica*. Es indudable —*no-lens, volens*— que tal fenómeno histórico-cultural existe. Ahora bien: ¿en qué forma puede enfrentarse y superarse aquella *dependencia tecnológica* si no es, justamente, enseñándoles a nuestros jóvenes los *principios tecno-científicos* que posibilitan la creación de

2b) Pero el peor y más siniestro rostro del *anacronismo* que preside nuestra educación se divisa y palpa si se revisan algunas de las llamadas “finalidades patrióticas” —inspiradas todas por el pseudoconcepto de una falsa y falaz “identidad cultural”— que dirigen los mal llamados propósitos formativos de nuestra enseñanza<sup>172</sup>.

En efecto: ¿qué se proponen enseñar las asignaturas o materias donde se resumen las denominadas “ciencias sociales” con que se fatiga a nuestros educandos? Pues nada más ni nada menos que un absurdo *localismo* —o, mejor dicho, un *aldeanismo patriotero* y *folklórico*— cuando, por el contrario, como consecuencia de los avances comunicacionales propiciados por la conquista técnica del espacio y del tiempo, toda la humanidad parece dirigirse hacia la búsqueda de un necesario e interdependiente *planetarismo*.

En ello —entiéndase bien— no hay ninguna exageración y basta registrar el hecho de que la enseñanza de la Historia de Venezuela se hace ahora por estados o regiones (a costa de haber sacrificado casi totalmente la de la Historia Universal) a fin de caer en cuenta del increíble *anacronismo* que afecta a nuestra pobre y sufrida educación<sup>173</sup>.

---

tales instrumentos y su continuo avance o desarrollo? Lo contrario significaría —aparte de vivir en una eterna anacronía— resignarnos, para siempre, a seguir sobrellevando la insoportable carga de aquella ominosa *dependencia*.

[172]\_ Sobre el tan conspicuo concepto de la “identidad cultural”, rogamus consultar nuestro libro *Ratio Technica*, págs. 193 y ss.

[173]\_ Al momento de revisar las pruebas de este opúsculo —septiembre, 1984— se ha suscitado en nuestro país un debate acerca de la enseñanza de la Historia de Venezuela en el Ciclo de Educación Básica. ¡Bienvenido sea!

Sin querer reivindicar histriónicas paternidades —aunque sí en estricta defensa de lo objetivamente demostrable— desearíamos señalar únicamente que este problema lo hemos planteado reiteradamente desde 1980 a raíz de haberse publicado el *Normativo de Educación Básica* por la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación.

Nuestras apreciaciones y juicios críticos pueden hallarse en *El Nacional* del 23-11-

Quisiera señalar, no obstante, lo que muchas veces he anotado para evitar equívocos y falsificaciones de nuestro pensamiento. Si bien el ímpetu homogeneizador y planetario de la técnica nos conduce hacia una visión cosmopolita, nuestra mayor preocupación (como latinoamericanos) consiste en evitar que ella propicie el desarraigo y la apatridia, devastando la pluralidad y riqueza de los *ethos* regionales. ¿Cómo lograr esto? Es un problema muy difícil y complejo —cuyos intrincados meandros filosóficos no podríamos explicar en esta conferencia— pero cuyos gérmenes se encuentran en algunos pensamientos que hemos desarrollado en obras especializadas sobre tales temas.

La *técnica* —para decirlo resumidamente— bien pudiera colocarse al servicio de la construcción de nuestro propio *mundo* (cfr. *supra*, págs. 130 y 135), sin que por ello tal *mundo* se confunda con un simple catálogo de anécdotas irrelevantes para la humanidad, sino con la expresión de una nueva actitud donde la posición del hombre latinoamericano —frente al advenir de su propia historia— sirva para que su peculiar gesta o quehacer propicie la necesaria comprensión y proximidad de los otros habitantes del planeta. Solo así lo latinoamericano, como tal, alcanzará a insertarse en la dimensión universal y planetaria que signa la historia contemporánea y desde cuya perspectiva ha de gestarse toda auténtica creación si quiere interpretar el sentido que, sin duda alguna, impondrá y acrecentará la técnica en los tiempos por venir.

2c) Otro principio que hemos considerado necesario mencionar en relación con el *aprender* —y que, por supuesto, tiene su inmediata repercusión en la textura que debe asumir el *saber* enseñado— es el de la *limitación o finitud* que exhibe la capacidad discente de cualquier ser

---

1980 y en *El Universal* 25-5-1982 y del 15-1-1983. La presente conferencia fue dictada el día 17 de mayo de este año. Puede encontrarse una posterior referencia sobre el mismo tema en unas declaraciones que suministramos a la revista *Confluencia*, en su N° 4, publicadas en el mes de julio de este mismo año.

humano. Pues bien: ¿qué sucede en nuestra educación? Sencillamente que dicho *principio* se ignora o desconoce paladinamente, mientras que a nuestros sufridos escolares se los quiere convertir en redivivos Pico della Mirandola, atosigándolos con un enciclopedismo tan desconsiderado como estéril. Para cumplir este designio, en lugar de tratar de enseñarles los verdaderos *fundamentos*, *bases* o *principios* del saber (a fin de que su aprendizaje apunte hacia la eventual comprensión de la creciente *interdisciplinariedad* que hoy se extiende en la dimensión tecno-científica), aquel *saber* se desmenuza y atomiza en un puro anecdotario de fórmulas, nombres y clasificaciones herbolarias, verdaderamente incomprensibles y, por demás, inútiles.

2d) Pero no se agota con ello este verdadero catálogo de iniquidades. Lo peor que podemos consignar en esta suerte de memorial de agravios es el cariz meramente *instruccionista* —carente de toda intención genuinamente *formativa* y, por supuesto, *genesíaca* y *creativa*— con que se imparte la enseñanza en nuestras aulas. Todo cuanto digamos al respecto es poco y requerimos del ya mencionado recuerdo del palmetazo frailuno para moderar la santa ira que sentimos al comprobar lo que realmente se hace con nuestros niños y adolescentes.

¿Qué se hace con ellos? Sencillamente: emascularles sus fuerzas y energías creadoras, transformándolos en pasivos recipiendarios de un saber inodoro, cadavérico e insípido, mal digerido por los propios maestros, el cual se les proporciona día a día, repetitiva y mecánicamente, bajo el aspecto de fórmulas, recetarios y clasificaciones de toda laya, tan innecesarios como estériles, tan inútiles como fastidiosos. La consecuencia de todo esto es trágica: nuestros jóvenes se convierten —con pocas excepciones— en copias de aquellos fonógrafos docentes que les amargan sus mejores horas de aprendizaje y dilapidan su precioso entusiasmo creador.

2e) Lo mismo sucede con otro de los *principios* mencionados en relación al *aprender*, su *selectividad*. Confesamos —porque no nos gusta caer en utopías— que, tal vez, sea este el más difícil y complejo de poner en práctica, aunque a su vez tiene tan grande importancia que bien merecería la pena considerar y sopesar lo que significa el absoluto desprecio con que el mismo se trata en nuestra educación.

En efecto, nuestros educandos, en lugar de tener la posibilidad y oportunidad de desarrollar sus verdaderas potencialidades y destrezas individuales —exploradas y conducidas por una orientación vocacional sistemáticamente implantada— se ven ante la compulsión de una educación que homogeneiza rígidamente (utilizando un cartabón anonimizador) todas las aptitudes y actitudes, sin darle al alumno la menor opción para desarrollar aquellas. Ni siquiera los conocidos rubros del aprender intelectual y el manual se contemplan, y si se lo hace, es solo en forma caricaturesca, para salir del paso y complacer una exigencia que no se puede soslayar porque, desde los lejanos tiempos de don Simón Rodríguez, se viene hablando de ella...

Por supuesto que el olvido del *principio de la selectividad* en el *aprender* tiene consecuencias inconmensurables. Allí está toda una legión de jóvenes castrados e inútiles, que en lugar de haber hallado un camino para desarrollar sus inapreciables habilidades y destrezas (la *sintaxis senso-motriz de su creatividad técnica*) sencillamente no encuentran oportunidad para esto y, más tarde, se ven también rechazados y eliminados por la enseñanza puramente libresca, intelectualoide y teórica, que es la única que asimismo pretende impartirse en los niveles superiores.

¿Para qué seguir, me pregunto, acusando notas y características negativas? Podríamos continuar hasta el cansancio... pero no tendría sentido ni utilidad si nos redujéramos a ello. El propósito de esta conferencia no es simplemente crítico, sino constructivo. Por ello, al lado de esas

angustiosas realidades, hemos querido bosquejar una serie de *principios* que, analizados a fondo, contienen una proposición de reforma integral en relación a nuestro *Sistema Educativo*. Remitámonos, pues, nuevamente a ellos.

Algunos habrán notado que tales propuestas parecen referirse, particularmente, a nuestra educación primaria y secundaria. Pero no es así. Los mismos vicios y fallas que acusamos en estos niveles se trasladan —si se quiere con mayor gravedad— a nuestra educación superior. De allí que los principios que los contrarrestan puedan ser perfectamente aplicables a la misma. Sin embargo, en nuestra educación superior, si queremos realmente introducir los revolucionarios cambios que la *ratio technica* impone y exige en esta época, deberíamos ir todavía más al fondo y destruir los tradicionales y obsoletos *supuestos* que la hacen perfectamente anacrónica en relación con las exigencias de nuestro mundo y al desarrollo experimentado por la ciencia.

Algunos conocen mis proposiciones en este campo. La *ratio technica* ha decretado la muerte de la *categoría de sustancia* y la ha sustituido por la de *función*. Ello significa *eo ipso* la disolución de las entidades monádicas que se agrupan, sin la menor planificación ni concierto, en nuestro también mal llamado “*Sistema de Educación Superior*” a fin de permitir el aprendizaje y enseñanza del correspondiente *saber* bajo el ideal de la *interdisciplinariedad* que propicia aquella *categoría de función* al aplicarse a los *fundamentos* de la ciencia.

Semejante *interdisciplinariedad del saber* se halla en indisoluble conexión con el *principio de limitación y selectividad* que hemos puesto de relieve en el correspondiente *aprender*. Solo otorgándole al joven la oportunidad de que, aplicando estos últimos, logre aquella *interdisciplinariedad*, podremos transformar nuestras viejas sastrerías de educación superior —donde en las tradicionales carreras se confeccionaban

solamente trajes de una talla única para todos los usuarios— en verdaderos establecimientos de formación donde cada persona pueda encontrar la posibilidad de estudiar lo que quiera, integrar su *currículum* en forma perfectamente individualizada, y tener así la ocasión de asomarse al fascinante espectáculo que ofrece hoy el *saber* cuando se lo contempla y cultiva desde una perspectiva verdaderamente *interdisciplinaria*.

Pero abusaríamos en demasía de la paciencia de este auditorio si nos extendiéramos en tales ideas y consideraciones. Lo único que nos gustaría expresar —ya para concluir— sería que, si aquel ideal *interdisciplinario* y *selectivo* tiene una vigencia cada día más acentuada y reconocida en la educación superior, parecería una exigencia lógica inexcusable que la formación impartida a nuestros educandos en los niveles preparatorios se encontrara en correspondencia con semejante ideal y fuese, por así decirlo, una etapa propedéutica del mismo. ¿Es esto posible? ¡Claro que lo es! Solo falta que se despierte una auténtica convicción acerca de su necesidad y que la voluntad se ponga en marcha para lograrlo.

Se nos quedan, sin poder decirlas, muchas cosas de las cuales hubiésemos querido hablar. Pero en una conferencia —como en la propia vida— solo se dispone de un tiempo limitado, que debemos aprovechar al máximo para dejar traslucir algunos testimonios o señales que insinúen los verdaderos horizontes que hemos pretendido alcanzar. Solo de tal manera podemos despejar para otros su eventual comprensión y, tal vez, alentarlos en su propia búsqueda de nuevos caminos.

Recuérdese, sin embargo, que hemos hablado solo de hipótesis y conjeturas. Dentro de ese mismo estilo, no quisiéramos dar fin a este largo itinerario sin dejar planteada, al menos, una simple pregunta, que no solo amplía, sino cuestiona a fondo, todo lo expresado. En efecto, preguntamos: ¿es solo la vertiente del *afán de poder* la única capaz de propiciar la *creatividad humana*? ¿O, a su lado, en cuanto necesario



complemento dialéctico, también el *eros* —como agente dinámico de una verdadera *antitécnica*— puede llegar a *trans-formar*, *trans-mutar* y *trans-sustanciar* la *alteridad*? Tal es una pregunta que no podemos responder todavía.



## Capítulo IV

### Conceptos prospectivos de la educación superior

Me han pedido que esta conferencia verse sobre “Conceptos prospectivos de la Educación Superior” y que, en referencia a ellos, comente algunas de las perspectivas expuestas en mi libro *El ocaso de las universidades*.

Debo confesar —con toda sinceridad— que no me agrada repetir lo ya dicho en mis escritos publicados. Me parece una labor simplemente reiterativa y, por supuesto, fastidiosa. No obstante, a fin de cumplir con los objetivos que se han propuesto los organizadores de estas “Segundas Jornadas de Planificación de la Educación Superior” —sin reducirme a una mera labor de autoexégesis— intentaré resumir muy escuetamente los aspectos prospectivos fundamentales de mi libro...entresacando de ellos un tema que, apenas aludido en una nota marginal, (cfr. *Op. cit.*, pág. 138), apunta hacia un horizonte inédito cargado de incentivos revolucionarios en relación con las tareas que el futuro parece reservarle a la educación superior.

Por anticipado debo pedir disculpas si los temas abordados —o el lenguaje utilizado para referirme a sus contenidos— resultan difíciles para algunos. Cuando se trata de introducirnos a nuevos campos —para cuyos objetos, incluso, no existen todavía denominaciones conocidas— hemos de estar conscientes de las dificultades que deben confrontarse. Intentaré, a pesar de esto, ser lo más cauto y prudente posible en materia de claridad. Les ruego de antemano perdonar el esfuerzo de atención que les exigiré —sobre todo a mitad del trayecto— cuando nos adentremos a terrenos germinales. Se trata de penetrar en horizontes

no trajinados, de divisar perspectivas novedosas, de palpar problemas elusivos. No les espera —quede advertido— una conferencia fácil ni recreativa. Pero, tal vez, pueda ser gratificante para quienes no se conformen con las insulsas y gastadas afirmaciones que solemos escuchar cotidianamente sobre la educación superior.

### I. El saber técnico

Las propuestas de mi libro acerca de las transformaciones que debe experimentar la educación superior —tanto en su arquitectónica como en su funcionamiento y finalidades— se apoyan en un *fundamento* perfectamente constatable: el radical cambio que ha sufrido la noción del espacio —y, por ende, la espacialidad concreta y real de los fenómenos— al ser aquel espacio visualizado, organizado y construido, a partir de la *ratio technica*.

Predominando en esta, como eje primordial y constituyente del espacio, la *categoría de función* (en oposición a la tradicional preeminencia que poseía hasta ahora la *categoría de sustancia*), el espacio se concibe no como un agregado de puntos, elementos o átomos, yuxtapuestos o contiguos, sino como una estructura funcional o sistémica, que forma un campo o totalidad dinámica.

Por hallarse las instituciones de la educación superior —y, en especial, la universidad— proyectadas a partir de un *fundamento espacialiforme* de índole y estilo *sustancialista*, la transformación acusada en aquel *fundamento* ha provocado, al menos, las siguientes consecuencias:

1º) la crisis experimentada por la idea o representación de la universidad como un enclave o espacio cerrado (claustro, recinto, campus). Apoyándose en tal representación espacialiforme la noción de su autonomía y autosuficiencia institucional —al ser concebida aquella como una entidad sustancial (mónada) perfectamente individualizada

y protegida por los fueros académicos que se derivan de su delimitación topográfica—, el cuestionamiento de sus *fundamentos espacialiformes* ha alcanzado igualmente a los privilegios o prerrogativas institucionales que se nutrían de los mismos.

De allí que —como es conocido— en oposición al modelo monádico y sustancialista de la universidad (y, en general, de las instituciones que se agrupan en la educación superior) hayamos propuesto sustituir tal modelo por el de un *sistema de educación superior sin instituciones*, o cuya única *institución* sea el propio *sistema*.

2º) en consonancia con la disolución sustancialista del espacio que conformaba la división del saber en áreas, esferas o regiones cerradas y unidisciplinarias (provocando la paralela taxonomía académica en facultades, escuelas y cátedras que representaban a aquellas), hemos propuesto la eliminación de todas estas obsoletas y artificiales fronteras en el saber, sustituyéndolas por *programas interdisciplinarios*.

Con ello quedarían eliminados todos los reductos, nomenclaturas, cargos y dignidades de estirpe medioeval, que tanto aquejan y gravan el ideal interdisciplinario que es hoy, cada vez más, una exigencia del saber de nuestro tiempo.

3º) en paralelismo con la formación interdisciplinaria, las profesiones ofrecidas por el sistema de educación superior no pueden ser aquellas que se hallen representadas por las tradicionales carreras liberales. El carácter monofacético y cerrado de estas —tal como hasta hoy se conciben— no está de acuerdo con la creciente interdependencia de las necesidades sociales y la paralela interconexión que exige el saber de nuestro tiempo.

Frente a las tradicionales carreras se impone, por ello, un nuevo espectro de oficios, artes y especialidades, organizados en distintos niveles, que reflejando los mencionados requerimientos, se ajusten al verdadero perfil de las labores científicas y del trabajo profesional que hoy se reclama.

4º) todo ello —como ha quedado explicado detalladamente en mi libro— exige profundas transformaciones académicas y administrativas en los principios organizativos de un verdadero *sistema* de educación superior. No podemos detenernos en la exposición y comentarios de tales principios, so pena de caer (como advertíamos al comienzo) en una simple autoexégesis de nuestras propias ideas.

Por ello, en lugar de insistir sobre las consecuencias expuestas, quisiéramos aprovechar la oportunidad que nos brinda esta conferencia para bosquejar otras —aún no visibles ni constatables como las anteriores— que a nuestro juicio comienzan a proyectar una radical transformación sobre la índole y el significado del saber tecno-científico y, por ende, en la arquitectónica y finalidades de la educación superior contemplada desde una visión prospectiva.

Estas nuevas consecuencias, por lo demás, en lugar de ser provocadas por la específica acción de la *categoría de función*, son obra del conjunto o totalidad de las *categorías* de la *ratio technica*, invadas y potenciadas por la propia *categoría de función*, como eje organizativo primordial de las mismas (cfr. *Ratio Technica*, págs. 36 y ss.).

Efectivamente, sin entrar en pormenores ni detalles, fácil es colegir que, así como la *categoría de función* ha incidido sobre los fundamentos ontológicos-espaciales que sostenían la concepción medioeval del saber, de igual manera, a una con ella, sobre la nueva concepción epistemática derivada de la *ratio technica* —cuyo máximo exponente es el saber tecno-científico que maneja nuestro tiempo— incidirán igualmente las restantes *categorías* que integran su intracuerpo sistemático: la de *totalidad*, la de *finalidad*, la de *perfección*, la de *automaticidad*, etc., en tanto que ingredientes de la *unidad funcional* del propio *sistema* que encarnan (cfr. *Ratio Technica*, págs. 36 y ss.). De tal manera, al proyectarse sobre el fundamento y la organización de aquel *saber*, su influencia

se extenderá inevitablemente sobre los restantes miembros del proceso educativo: el *enseñar* y el correspondiente *aprender*.

¿Qué pueden ser, en efecto, el *aprender* y el *enseñar* si ellos se conciben como procesos cuyo diseño debe obedecer a la estructura total del propio saber tecno-científico... y cuya intrínseca finalidad resulta impuesta por la *perfección* de la *totalidad funcional* del *sistema* que aquel *saber* encarna?

Ahora bien: ¿supone o significa esto que el *saber tecno-científico* o el *saber técnico* (como de ahora en adelante lo denominaremos para facilitar la exposición) desemboca en la conformación de un *sistema* revestido de un inmanente *automatismo*... dirigido “a la perfeccionabilidad teleológica del autodespliegue del (propio) *sistema* mediante su autorregulación” (cfr. *Ratio Technica*, pág. 34)? O expresado en otras palabras: ¿implica la concepción del *saber técnico* como un *sistema* —así como del *aprender* y del *enseñar* correspondientes— un *sentido* y unos *límites* inexorables impuestos por su propia *estructura sistémica*? ¿No se hallaría expuesta la *ratio technica* (y/o el saber que encarna) a un proceso de intrínseco agotamiento?

Tal vez sea esta perspectiva —aún apenas presentida y oculta por el inusitado entusiasmo con que en nuestro tiempo se asume y celebra el prodigioso autodespliegue del ímpetu técnico— lo que, de manera subrepticia, ha comenzado a mover, desde el propio seno de la técnica, un intento de autosuperación de sus límites. Esta superación, en términos concretos, significa el nacimiento y desarrollo de una *meta-técnica* cuyo primordial objetivo se condensa en sobrepasar el *antropomorfismo*, el *antropocentrismo* y el *geocentrismo* que, hasta ahora, limitaban la creatividad técnica del hombre.

Pero antes de llegar a examinar tales perspectivas —que, como hemos dicho, se derivan de las anteriores— debemos volver a estas últimas

con el fin de examinarlo que se ha insinuado como tesis previa, esto es: la eventual influencia que sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje pueden obrar las mencionadas categorías de la *ratio technica* —la de *totalidad*, la de *finalidad*, la de *perfección* y la de *automaticidad*— al transformar el correspondiente *saber* en una estructura de índole sistémica.

¿Pero en qué consiste la *estructura sistémica* del *saber*? ¿Qué es el *saber como sistema*? El *saber*, en tal sentido, en lugar de ser un agregado de proposiciones, ya sea uni o interdisciplinarias, es el conjunto total de ellas, interrelacionadas funcional y unitariamente entre sí, de modo que cada una posee y/o adquiere su virtual y múltiple significado en función de las restantes, como miembros de una totalidad cuyo sentido o finalidad es la autoperfección del conjunto. Semejante *conjunto o sistema* recoge y expresa, en tanto que manifestación de la *ratio technica*, un *proyecto de dominio* sobre la *alteridad*.

Tal como se advierte, concebido en esta forma, el *saber constituye* una totalidad en constante y continuo autodespliegue. Semejante autodespliegue está dinamizado no solo por su *finalidad*, sino por la exigencia de su inmanente *perfeccionabilidad*. Por lo demás, este proceso, para alcanzar lo señalado, requiere hallarse revestido de un riguroso *automatismo*.

Ese *automatismo*, sin embargo, no debe ser identificado con un proceder simplemente mecánico (repetitivo, inintencional, etc.) sino concebido como “un dispositivo en cierto modo flexible y dinámico que, en correlación intrínseca con el *sistema* del cual forma parte, se autorregula por ‘retroalimentación negativa’, a fin de lograr el autoperfeccionamiento del propio *sistema*” (cfr. *Ratio Technica*, págs. 35 y ss.).

Ahora bien: el *corpus universal* del *saber*, integrado en tal *sistema*, constituye lo que técnicamente pudiera llamarse un *lenguaje*. Este *lenguaje*, como es evidente, ha de hallarse estructurado por una *sintaxis* y



semejante *sintaxis*, a su vez, debe encontrarse articulada significativamente en diversos e interconectados *campos semánticos*.

¿Qué son el *enseñar* y el *aprender* desde semejante perspectiva? *Enseñar*, pudiéramos decir, es el transmitir (y/o hacer dominable, por parte de quienes *aprenden*) tanto las *reglas sintácticas* como los *cánones semánticos* que ordenan y configuran el lenguaje donde se recoge y expresa el *corpus universal* del saber. Mediante ello se debe intentar que quienes aprendan tengan acceso no solo al dominio formal del *lenguaje*, sino a los *contenidos semánticos* de sus diversos y correlacionados campos.

Mas el proceso del aprendizaje y la enseñanza no debe ser pasivo ni repetitivo. *Aprender*, por el contrario, significa adquirir el dominio de aquellas estructuras sintácticas y semánticas con la expresa finalidad de crear nuevos conocimientos (valga decir, nuevas proposiciones epistemáticas) aún no descubiertas ni formuladas. ¿Cómo lograr esto? A ese respecto, las reglas sintácticas no deben ser meros esquemas iterativos ni mecánicos, sino auténticos procedimientos formales que permitan engendrar, dinámica y transformativamente, múltiples combinaciones posibles entre las diversas y heterogéneas proposiciones epistemáticas que integran el *sistema*, sea cual fuere el contenido semántico de las mismas.

De esta manera, al lograr que surjan nuevos y recíprocos vínculos funcionales entre aquellas proposiciones, no solo queda asegurado el carácter creador del *lenguaje*, sino asimismo la posibilidad de interconectar progresivamente los variados campos semánticos que conforman las distintas disciplinas del saber.

Pero ni las *estructuras sintácticas* ni los *cánones semánticos* que se han mencionado funcionan en el vacío. En tanto que el *lenguaje*, constituye un *sistema* que recoge y expresa un *proyecto de dominio* sobre la *alteridad*, el *afán de poder* que nutre y sostiene a semejante *proyecto* se halla

inserto en un mundo —valga decir, en una concreta *situación histórica* y *pragmática*— que determina el grado o nivel de desarrollo alcanzado por la *estructura sistémica* de aquel *lenguaje* en relación con la expresa finalidad que orienta a su *proyecto*.

Por tal motivo, aquellas *estructuras sintácticas* y los correspondientes *cánones semánticos*, en lugar de ser funciones abstractas y meramente formales, se hallan mediados y condicionados por esa *situación pragmática* en la cual se verifica la concreta realización, usos y aplicaciones del *lenguaje*.

El proceso del aprendizaje y la enseñanza —contemplado desde esta perspectiva— no puede ignorar este hecho. La historicidad del saber tecno-científico y/o de su paralelo lenguaje es un *factum* indiscernible de su génesis humana. Solo tomando en cuenta semejante *factum* —y, por ende, en la medida que se inserte el proceso de su enseñanza-aprendizaje en la *situación pragmática* que le corresponda— podrán evitarse fracturas, incoherencias, inconsistencias o errores, en la tarea de combinar, transformar y fusionar creadoramente las *proposiciones epistemáticas* del *sistema* que representa al respectivo *lenguaje*.

Pero si este rasgo creador y dinámico explica por qué no debe temerse un eventual agotamiento del *saber* como *sistema* (como sería igualmente falso preocuparse por el agotamiento de cualquier lenguaje)... no obstante, la verdadera prevención que la *ratio technica* exhibe por su problemática limitación se origina desde un motivo aún más decisivo y radical.

Efectivamente: aquella prevención —cuya legitimidad o ilegitimidad dejaremos, provisionalmente, sin decidir— emana del carácter antropomórfico, antropocéntrico y geocéntrico que es posible detectar tanto en la génesis como en la índole y estilo de los productos del *saber tecno-científico*.

¿Pero qué significa esto? ¿Acaso que el saber hasta ahora acumulado carece de valor y debe ser abandonado? ¿Es posible concebir un *saber* que no tenga al hombre y a la tierra como centro y límite del mismo? He aquí que nos topamos con preguntas que merecen una detenida y profunda reflexión.

## II. El saber meta-técnico

No se trata, por supuesto, de declarar inane al saber que, con inmenso esfuerzo y mediante los más perfeccionados cánones del proceder tecno-científico, ha logrado atesorar el hombre como patrimonio de la humanidad. Pero lo cierto es que, frente a esa modalidad del saber cuya conquista se ha efectuado mediante la utilización de un conocimiento centrado en el hombre y/o con ayuda de aparatos e instrumentos que simplemente reproducen la organización y funcionamiento de sus sensorios naturales, hoy comienza a insinuarse la presencia de otra modalidad del saber —metatécnico o transhumano— cuya génesis es producto de una transformación radical operada en la organización y el funcionamiento ingénitos de aquellos sensorios y de los límites, estrictamente humanos, que de allí se derivaban.

La *meta-técnica*, en efecto, consiste no solo en una potenciación lineal de la capacidad de los sensorios humanos, sino en la transformación cualitativa de estos mismos —y/o en la construcción de instrumentos que traduzcan semejante transformación—, con el fin de acrecentar el poder de que dispone el hombre hasta límites vedados a su ingénita constitución somato-psíquica y a la capacidad cognoscitiva sustentada en la misma.

Esto puede ejemplificarse claramente con el caso del microscopio o del telescopio si se comparan con los instrumentos de que hoy se dispone para obtener la capacidad de “visión” que requiere el hombre en sus búsquedas. Mientras aquellos traducían un incremento lineal de

la visión humana al multiplicar su alcance mediante la utilización de lentes que simplemente reproducían potenciadamente la estructura natural del órgano visivo... el incremento de la “visión” se logra hoy gracias a instrumentos o aparatos que nada en común tienen con la estructura y la función natural (ingénita o congénita) del ojo humano. Efectivamente: hoy se “ve” mediante el ultrasonido —valga decir, utilizando ondas sónicas, no luminosas— cuya aprehensión no corresponde ni resulta adecuada a la estructura captativa del órgano óptico.

Se ha creado, pues, una “visión” artificial. Se ha transmutado o transformado la ingénita o natural estructura del órgano visivo humano y de su funcionamiento espontáneo. Se ha construido una *supra-naturaleza* que, ciertamente, es producto del hombre... pero no imita ni reproduce, como un modelo, la constitución, índole o naturaleza de sus sensores, ni el funcionamiento de los mismos.

Aunque con lo dicho parezca innecesario insistir en las diferencias que existen entre los proyectos que surjan de una *supra-naturaleza* así concebida y los que son propios de la llamada “inteligencia artificial” (desarrollada a partir de instrumentos *antropomórfico* y *antropocéntricos* como lo son las actuales computadoras, o incluso las que se planean para la denominada “Quinta Generación”)... sea subrayado, no obstante, que el objetivo primordial de la *meta-técnica* no es construir máquinas que “piensen” o “razonen” más rápida, eficaz y ordenadamente que los hombres (potenciando su *memoria* y la velocidad de sus *inferencias* o *deducciones*)... sino instrumentos capaces de desarrollar un *logos* (si así cabe llamarlo) radicalmente distinto al humano y, por lo tanto, *transhumano* no *antropomórfico* ni *antropocéntrico*.

Lo que esto significa —en su riguroso alcance y contenido— debemos precisarlo a continuación. En efecto: hay otro aspecto que reviste decisiva importancia en relación con esta *supra-naturaleza* diseñada y

construida por la *meta-técnica*. Si la *técnica primaria* utilizaba solo las fuerzas o energías ingénitas que ofrecía la naturaleza encerrada en los límites de nuestro planeta —vgr. las provenientes de las corrientes de agua, del sol, de los vientos, etc.—, la *meta-técnica* pretende utilizar un tipo de energía o fuerza que, formando parte de aquella *supra-naturaleza* construida por el hombre, no quede sujeta a los límites de la naturaleza terrenal.

Esto significa —escuetamente enunciado— dos cuestiones distintas y complementarias entre sí, a saber: 1º) que con la creación de la *supra-naturaleza* pretende el hombre romper la estructura originaria (y limitativa) que la naturaleza (y/o sus energías) presentan en nuestro planeta; y 2º) que intenta, a su vez, crear nuevas estructuras y reordenamientos de la materia mediante los cuales obtener el dominio de la naturaleza en total, valga decir, en un sentido estrictamente galaxial.

Lo que en concreto advierte lo anterior puede columbrarse a través de estos dos ejemplos: a) pensando en lo que ha hecho el hombre al liberar fuerzas o energías que no actuaban ingénitamente en la naturaleza terrenal (vgr. la energía atómica, ya que si ella es “natural” en nuestro sistema solar, se han debido construir artificialmente las condiciones para provocarla en nuestro planeta); y b) pensando en lo que significa para la reordenación de la materia la ingeniería genética y los experimentos que se efectúan fuera del espacio terrestre sin los límites de la gravedad.

Sin entrar en otros detalles sobre este apasionante tema —pues, desgraciadamente, no podemos superar meta-técnicamente los límites del tiempo que se nos ha asignado— preguntemos concretamente: ¿cuáles son los resultados más significativos que de lo anterior se derivan? Ellos pueden sintetizarse en dos grandes rubros:

1º) en una creciente des-antropomorfización del conocimiento y/o del saber; y

2º) en una paralela tendencia que pretende eliminar y superar tanto el antropocentrismo como el geocentrismo del conocimiento y/o del saber.

Mas, volviendo específicamente hacia nuestro tema, debemos preguntar: ¿qué incidencia tiene esto para la enseñanza y el aprendizaje del saber así modificado? Es más: ¿qué significa “conocer” y/o “saber” dentro de este nuevo contexto? ¿Qué características tienen las estructuras sintácticas y semánticas en el mismo? Y finalmente: ¿qué tarea le quedaría reservada a la educación superior en este nuevo y revolucionario marco?

Sin duda que el *saber* creado dentro de estas novedosas coordenadas pudiera articularse y organizarse en forma de un *lenguaje* pero su sintaxis, así como su correlativa semántica, no podrían equipararse a la sintaxis ni a la semántica propias de los *lenguajes humanos*. Efectivamente: no se trata ya de modificar simplemente la organización de la *alteridad* proyectada por los sensorios humanos (el espacio y el tiempo) mediante la sustitución de la *categoría de sustancia* por la de *función*... sino de trans-formar radicalmente la índole antropomórfica y antropocéntrica —es decir, óptico-motriz— del binomio espacio-temporal hasta despojarlo de toda connotación y/o significación antro-po-métrica.

Si ello se llegara a realizar —conduciendo los atisbos de la dirección meta-técnica hasta sus extremos límites— la correspondiente *alteridad*, en lugar de hallarse constituida según los cánones espacio-temporales característicos del *logos humano* (extensión metrificada), sería la expresión de una *trans-realidad* en la que, actuando como *logos* constituyente el ordenamiento impuesto por un instrumento o aparato des-antropomorfizado (que sustituiría al clásico *sujeto* del tradicional esquema epistemológico), se pudiera incluso llegar a concebir la radical subrogación y/o eventual abolición de las características espacio-temporales (ópticas y métricas) proyectadas sobre la *alteridad* por los sensorios humanos ingénitos.

¿Es posible esto? ¿Es factible o realizable? A primera vista —debemos confesarlo sin temor ni rubor— pudiera parecer inverosímil y llegar a confundirse, incluso, con la simple fantasmagoría engendrada por la ciencia ficción. Por lo pronto —conscientes de las reservas que pueda suscitar la concepción de aquella *trans-realidad* que ha sido bosquejada— no entraremos a discutir su factibilidad ni su posible significado metafísico.

Por el contrario, a fin de evitar infundadas suspicacias, reiteraremos simplemente que mediante su eventual creación no se trataría de negar o suprimir la realidad de la extensión espacio-temporal tal como ella es organizada por los sensorios connaturales del hombre... sino de avizorar, por vía de simple hipótesis, la posibilidad de llevar al límite una tendencia que se advierte ya en algunos desarrollos meta-técnicos. En semejante tendencia, tal como hemos visto, se configura la incontrastable certeza de que, mediante instrumentos creados por el propio hombre, pueda ser perfectamente modificada la organización y el funcionamiento ingénito de sus sensorios, al par que la correspondiente articulación proyectada por ellos sobre la *alteridad*.

Ahora bien: si por vía de hipótesis se admite la posibilidad de semejante paso... ¿en qué se transformarían el *lenguaje* y la *sintaxis* del correspondiente *saber* sobre aquella *alteridad*?

Digamos, ante todo, que desde un punto de vista semántico es muy fácil comprobar que la mayoría de las significaciones lingüísticas —tanto del habla cotidiana, como del lenguaje tecno-científico y hasta metafísico— cobran su génesis a partir de determinaciones espacio-temporales a las cuales posteriormente quedan tácitamente referidas.

Es más: las *reglas sintácticas* que vertebran el *lenguaje* tienen como horizonte lógico e ideal —valga decir, como fundamento racional de las mismas— a una *ratio o logos* que se nutre, a su vez, de una concepción del

tiempo y del espacio que se da por supuesta y evidente. En efecto: todos los principios lógico-sintácticos del lenguaje tienen como horizonte de sentido, sustento e inteligibilidad, la concepción sustancialista de la temporalidad (y, derivadamente, de la espacialidad) recogidas por Aristóteles.

¿Pero en que se transformarían el *lenguaje* y su *sintaxis* si aquel horizonte de sustento e inteligibilidad quedase suprimido? Piénsese simplemente, por vía de ejemplo, en lo que son y/o significan la *afirmación* y la *negación*. Ellas son —como Husserl las designa— “posiciones” (“*Setzungen*”, “*Positionen*”). Ahora bien: toda *posición* requiere un *espacio* (lugar, sitio, ámbito) en que *posarse*, *sostenerse*, *situarse*. Dentro de tal *ámbito espacial* se verifica el *movimiento* o *in-tención* (también *espacia-liformes*) que definen al contrapuesto esquema espacial de la *negación* y la *afirmación*. Así, efectivamente, se patentiza mediante una brevísima acotación semántica y etimológica:

- a) la *negación* y/o el *acto de negar* (del griego *apófasis*, en alemán *Ablehnung*) significan —al menos en su capa judicativa o preproposicional— *separar*, *alejando*, *algo de algo* (cfr. Aristóteles, *De Interp.* 17 a 26). Semejante *separar* —en lo cual, como es evidente, se supone un *espacio*— se realiza mediante un *distanciar*, *rechazar*, o *no admitir... ex-cluyendo* de un determinado *ámbito* o *esfera* aquello que se niega. Tanto el prefijo *apó*, como la partícula alemana *Ab*, denotan por esto un claro sentido espacialiforme: el que se traduce precisamente en el *separar* y *alejar* contenidos en la primigenia significación aristotélica;
- b) lo mismo sucede —aunque en opuesto sentido— en el caso de la afirmación y/o del *acto de afirmar*. La *afirmación* —que en griego se expresa con el término *katáfasis* y, en alemán, con el de *Zustimmung*— en lugar de *separar*, según Aristóteles, *une* dos términos (cfr. *De Interp.*, 17 a 25)... lo que también, como es evidente, deja



traslucir un significado *espacial*. *Unir*, en efecto, significa *reunir*: *co-locar* una proposición *al lado de otra*, verificar su *ad-misión o in-clusión* en un determinado *ámbito o esfera*. El prefijo *katá* posee, a este respecto, un claro sentido espacialiforme. Significa, como preposición, “desde arriba hacia abajo”, o simplemente “hacia”. Esto señala la *dirección espacial* en que se realiza la *unión o reunión* de las proposiciones en la *afirmación*. Igual sentido espacialiforme tiene el término alemán *Zu*, al señalar un movimiento de *co-incidencia* (*Zu-stimmung*) en un determinado *punto o lugar...* por supuesto *espacial*

Ahora bien: ¿en que se transforman la *afirmación* y la *negación* si a ellas se las despoja de ese sentido espacialiforme que nutre y sostiene su significado? ¿En que se convierte un *lenguaje* —y, por ende, el *saber* en tanto que *lenguaje*— si su *sintaxis* no cuenta con los valores de la *negación* y de la *afirmación* tradicionales?

No es nuestra intención adentrarnos ni profundizar en temas tan erizados de dificultades. Nuestra finalidad es simplemente señalar la posibilidad (hipotética) de un campo problemático... y tratar de relacionarlo con las tareas de la educación superior.

De allí que reiteradamente preguntemos: ¿cuáles pueden o deben ser las futuras tareas de la educación superior si ante ella se erige la posibilidad de un *saber meta-técnico* y/o *meta-humano*? La respuesta a semejante pregunta —si se tiene en cuenta lo dicho— no debe parecerse ajena ni sorprendente para nuestro tiempo.

Esa tarea debería consistir en formar integralmente al hombre —a partir de una auténtica revolución en los *fundamentos de la racionalidad* que nutre y sostiene su ímpetu epistemático— a fin de que sea capaz no solo de aprender y dominar la sintaxis y semántica del *saber tecno-científico* tradicional (valga decir, antropomórfico, antropocéntrico

y geocéntrico), sino también las del *saber meta-técnico y trans-humano*, cuya aurora comenzamos a vivir en nuestros propios días. La disciplina —o, mejor dicho, el conjunto de actividades teóricas y prácticas en que debe quedar recogida esa tarea— me atrevo, desde ahora, a designarla con un nuevo término: la *nootecnia*.

¿Qué es la *nootecnia* en cuanto definición y cuerpo específico de una tarea propia de la educación superior? A fin de entenderlo y precisarlo, comencemos ante todo con una suerte de taxonomía que nos permita situar y determinar sus cometidos. Una vez logrado esto, profundizaremos y esclareceremos el verdadero significado de tales cometidos.

Capítulo primordial de la *meta-técnica* —y/o de su específica finalidad contraria a todo innatismo y esencialismo en referencia a los fenómenos vitales— lo constituye la *bio-tecnia*. Meta fundamental de semejante *bio-tecnia* (piénsese, de nuevo, en lo que significan los actuales experimentos de la ingeniería genética) es transformar los fenómenos de la vida sin sujeción a los límites impuestos por el plan ingénito de la naturaleza en sentido terrenal.

Un campo muy especial y significativo de la *bio-tecnia* lo constituye la *antropo-tecnia*. Finalidad genérica de esta —tal como se ha visto— es la de inventar un cambio o transformación en la ingénita constitución somato-psíquica del ser humano y de los límites inherentes a la misma. Mediante ello no solo quedaría modificada fácticamente tal constitución, sino las restricciones y motivaciones impuestas por ella sobre la idea que el hombre pueda formarse de sí mismo como producto de su influencia.

Se entiende así lo que se pretende alcanzar mediante la *nootecnia* como aplicación regional de aquella *antropo-tecnia*. Efectivamente: la *nootecnia* tiene como finalidad promover una revolución en la naturaleza, límite y objetivos del pensar humano y de sus leyes. Hallándose el pensar humano íntimamente relacionado con la constitución somato-psíquica

del hombre (aunque su funcionamiento no se pueda reducir a esta), el objetivo de la *nootecnia* consiste en lograr una innovación de esa constitución sin sujetarse a las condiciones antropomórficas, antropocéntricas ni geocéntricas que la circundan.

La *nootecnia*, de tal manera, sería una *meta-técnica* capaz de crear o producir una modalidad de *logos* o *pensar no-humano* —trans-humano, meta-humano— cuyas formas, leyes y principios, no sean idénticos ni similares a los que informan y sostienen el discurso humano. Para lograr tal finalidad —como lo hemos explicado— la *nootecnia* no solo puede recurrir a la variación, modificación o alteración de la constitución y funcionamiento ingénitos de los sensorios cognoscitivos del hombre, sino a la sustitución de estos por aparatos o instrumentos en cuyo funcionamiento puedan quedar eliminados aquellos sensorios, produciendo en consecuencia un *logos* o *pensar meta-humano* cuyo correlato lo constituya una *alteridad trans-humana* y *trans-finita*.

En la *nootecnia*, tal como la concebimos, culmina el desarrollo de la técnica en cuanto expresión del afán de poder que energiza al hombre. Dirigido primariamente ese afán de poder, a través de su *pensar*, a crear instrumentos para dominar la *alteridad*... la *nootecnia*, en cambio, representa la aplicación de aquel afán de poder a su propio *pensar* —o, dicho en otra forma, del pensar dominante sobre sí mismo—, con el fin no solo de trascender tal *pensar*, sino de potenciar su dominio hasta una *dimensión trans-finita*.

¿Anula o destruye, semejante dominio, las *posibilidades finitas* del pensar humano? ¿Queda este relativizado o disminuido en su potencia y/o poder apofántico y descubridor? En forma alguna. La *nootecnia*, entendida como lo hemos hecho, representa a nuestro juicio un primer y radical paso de superación del antropomorfismo, antropocentrismo y geocentrismo tradicionales con vistas a establecer un *reino noológico*

capaz de ofrecerle al hombre acceso hacia una dimensión donde su finitud —bloqueada por los límites espacio-temporales que la determinan— no sucumba a la tentación de postular una falsa e insostenible *in-finitud* (igualmente antropomórfica, antropocéntrica y geocéntrica) como ideal ético y epistemático de su afán de poder (cfr. *El dominio del poder*, Cap. IV, N° 23, págs. 170 y ss.). La *trans-finitud* del *logos*, en tal sentido, no debe ser equiparada ni confundida con una errónea *in-finitud* del mismo.

Si la *nootecnia* tiene sentido como creación del hombre —recuérdese que nuestra pretensión solo es presentarla como hipótesis—, las nuevas posibilidades que plantea no pueden ser ajenas a las tareas de la educación superior. Propio de estas últimas sería no solo la enseñanza y el aprendizaje de la sintaxis y semántica en que se organicen sistemáticamente los nuevos *saberes nootécnicos*, sino el dominio de tales saberes con la finalidad de propiciar renovados avances, descubrimientos y desarrollos en los inéditos campos que aguardan al hombre más allá de los dominios antropomórficos, antropocéntricos y geocéntricos de la *alteridad*. La *nootecnia*, en tal forma, representa una auténtica vía de acceso hacia una nueva civilización galaxial llena de insospechadas posibilidades y sorpresas para su inagotable curiosidad.

A quien logre penetrar en la entraña de lo que está ocurriendo en nuestro tiempo —y, desprejuiciadamente, interprete el sentido de algunos de los fenómenos técnicos que caracterizan su faz— la tarea diseñada no puede parecerle extraña, ni menos esotérica, en relación con los fines de la educación superior. Ella es, por el contrario, el verdadero reto del futuro inminente: aquello que aguarda y reclama nuestra perentoria decisión si queremos estar en la dirección de su curso.

¿Qué modificaciones, cambios e innovaciones concretas implica esta auténtica revolución en la arquitectónica de la educación superior? Ello

sería —como es evidente— muy difícil de exponer y más aún de justificar en esta conferencia. No obstante, cuando nos disponemos a emprender la travesía por un camino desconocido... ¿acaso no resulta prudente que, antes de intentar semejante aventura, tratemos de avizorar anticipadamente a dónde queremos llegar y que pretendemos con ello? Es eso, precisamente, lo que hoy hemos hecho.



**COLECCIÓN BICENTENARIO CARABOBO**

**COMISIÓN PRESIDENCIAL BICENTENARIA DE LA BATALLA Y LA VICTORIA DE CARABOBO**

**PREPrensa e impresión**

Fundación Imprenta de la Cultura

**ISBN**

978-980-440-091-9

**Depósito legal**

DC2022000750

**Caracas, Venezuela, junio de 2022**



La presente edición de

**EL OCASO DE LAS UNIVERSIDADES**

fue realizada

en Caracas

durante el mes

de junio de 2022,

ciclo bicentenario

de la Batalla de Carabobo

y de la Independencia

de Venezuela



**EN CARABOBO NACIMOS** “Ayer se ha confirmado con una espléndida victoria el nacimiento político de la República de Colombia”. Con estas palabras, Bolívar abre el parte de la Batalla de Carabobo y le anuncia a los países de la época que se ha consumado un hecho que replanteará para siempre lo que acertadamente él denominó “el equilibrio del universo”. Lo que acaba de nacer en esta tierra es mucho más que un nuevo Estado soberano; es una gran nación orientada por el ideal de la “mayor suma de felicidad posible”, de la “igualdad establecida y practicada” y de “moral y luces” para todas y todos; la República sin esclavizadas ni esclavizados, sin castas ni reyes. Y es también el triunfo de la unidad nacional: a Carabobo fuimos todas y todos hechos pueblo y cohesionados en una sola fuerza insurgente. Fue, en definitiva, la consumación del proyecto del Libertador, que se consolida como líder supremo y deja atrás la república mantuana para abrirle paso a la construcción de una realidad distinta. Por eso, cuando a 200 años de Carabobo celebramos a Bolívar y nos celebramos como sus hijas e hijos, estamos afirmando una venezolanidad que nos reúne en el espíritu de unidad nacional, identidad cultural y la unión de Nuestra América.



**El ocaso de las universidades** Gran parte de la trayectoria intelectual de Ernesto Mayz Vallenilla estudia el problema de la educación en el mundo contemporáneo y, más específicamente la Universidad y su vigencia como institución. En el caso de la presente obra propone una visión que, para el momento de su publicación en 1984, resultó novedosa al superar la noción tradicional de la misma a partir de estudiar los efectos de la *ratio technica* en la organización de sus estructuras. La primera parte hace un repaso histórico-filosófico de la institución universitaria, a partir del modelo medieval, germánico y latinoamericano. La segunda analiza cómo estos tres modelos han influenciado la organización y funcionamiento de lo que se dio en llamar “Sistema de Educación Superior”. En las partes tercera y cuarta, presenta las bases programáticas para un nuevo sistema universitario en función de nuestra época, para lo cual considera la revisión de las bases filosóficas que permitan organizar efectivamente el proceso educativo, tales como las ideas del ser humano y del significado de aprender, enseñar y saber.

COLECCIÓN BICENTENARIO CARABOBO

