

Distr.
RESTRINGIDA

LC/R.649
12 de mayo de 1988

ORIGINAL: ESPAÑOL

C E P A L
Comisión Económica para América Latina y el Caribe

SENTIDO Y FUNCION DE LA UNIVERSIDAD:
LA VISION DE MEDINA ECHAVARRIA */

*/ Este documento, preparado por el señor Aldo E. Solari, fue presentado al Seminario sobre "Cambios en los Estilos de Desarrollo en el Futuro de América Latina" realizado en Santiago de Chile entre el 1º y 3 de diciembre de 1987, en homenaje a don José Medina Echavarría. Las opiniones expresadas en este documento son de la exclusiva responsabilidad de su autor y pueden no coincidir con las de la Organización.

88-5-604



El pensamiento de Medina Echavarría sobre la Universidad puede ser acotado fácilmente. Abordarlo supone, sin embargo, una doble tarea: atender la variedad de situaciones en las Universidades de América Latina y la complejidad del pensamiento de Medina sobre ellas. Cada una de estas tareas, por sí sola, sería más que difícil; juntas, creo que son imposibles, por lo menos para mis alcances en la materia. He pensado entonces que, quizás, el método más razonable consista en examinar cuáles fueron las principales preocupaciones de Medina respecto a la Universidad y ver si la evolución posterior ha respondido a ellas o si dichas preocupaciones todavía tienen en la actualidad el sentido que tenían cuando los textos de Medina fueron escritos.

Es sabido que Medina Echavarría era un sociólogo, y un gran sociólogo. Su pensamiento, sin embargo, iba mucho más allá de los cánones de una disciplina que cultivó con un rigor insuperable y con clara conciencia de sus limitaciones. En el bueno y viejo sentido del término, Medina era un humanista. Por ello no es de extrañar que su análisis de la Universidad latinoamericana se desarrollara al menos en tres dimensiones. La primera, propiamente sociológica, trataba de interpretar las causas y consecuencias de los distintos factores sociales que le otorgan a la Universidad sus peculiaridades y determinan los desafíos que debe enfrentar. La segunda es una dimensión filosófica, la idea de Universidad que campea a través de sus escritos. Por último, y ciertamente no menos importante, una dimensión ética de la responsabilidad en el sentido weberiano, la de cómo deben comportarse los líderes sociales y, particularmente, los universitarios, para que lo esencial de esa idea de la Universidad no sucumba ante las presiones sociales que la ponen en peligro.

La primera dimensión, la interpretación sociológica de la Universidad, sólo puede comprenderse dentro del marco más general del papel de la educación en las sociedades industriales modernas. Son tales sociedades "las que perciben hoy como supremo problema vital el darse plena cuenta y tomar nota de las conexiones entre la educación, el estado de la economía y la estructura social". (p.105) *

Esta preocupación tiene, al menos, tres fundamentos subyacentes. El primero, es la presión del igualitarismo generalizado; la "democratización fundamental" supone generalizar la enseñanza secundaria, y, gradualmente la superior. El segundo, es que para mantener y ampliar su capacidad productiva se requiere una preparación cada vez mayor de todos los ciudadanos. El tercero, es la tecnificación general de la existencia, lo que Sckelsky ha llamado la "preformación de la vida por la ciencia" sobre lo que Medina volverá tantas veces en sus escritos.

* Las menciones de páginas se refieren todas a José Medina Echavarría "Filosofía, Educación y Desarrollo", Siglo XXI, editores, México, 2a. edición, 1970.

La educación aparece así como factor del desarrollo y como mecanismo de transformación social. En ambas dimensiones se plantean diversas cuestiones sustantivas que estoy forzado a omitir, por razones de espacio. Hay una, sin embargo, que es menester mencionar: la necesidad de que la educación proporcione una oferta adecuada de formaciones acordes con las necesidades del desarrollo, es decir, su funcionalización. Esta, alcanza a todos los grados o niveles educativos, pero es particularmente fuerte en la enseñanza superior "que es la destinada a llenar los cuadros dirigentes de carácter técnico y administrativo de ese tipo de sociedades". (p. 133).

Pero esa funcionalización tiene que compaginarse de algún modo con otros tipos de necesidades "no menos imperiosas que derivan de la tarea tradicional que siempre ha asumido la educación. Los dos momentos de esa tarea tradicional, en que nunca dejó de insistir la sociología de la educación clásica son, como es sabido, por un lado, la transmisión a las generaciones jóvenes por las generaciones adultas de un determinado patrimonio cultural y por otro lado, el papel que esa transmisión juega en el mantenimiento de la cohesión social de una sociedad dada". (p. 133-134).

Las exigencias de estas diversas funciones si no son necesariamente incompatibles tampoco son fácilmente armonizables. Aparecen así tensiones que derivan de las diferentes necesidades que, por su naturaleza, la educación debe satisfacer, considerada desde el punto de vista sociológico.

Las exigencias nuevas, las antiguas y su armonización imponen la necesidad de cambios profundos en el sistema educativo y, desde luego, en la Universidad. Sobre estos últimos Medina se ocupó especialmente y vale la pena transcribir la manera con que comienza formulando esa preocupación. "La pregunta es ¿por qué son difíciles ciertos cambios en las Universidades latinoamericanas que parecen sin embargo esenciales?". (p. 143).

Para responder a esa pregunta, conviene recordar los factores más generales que llevan en todas partes a plantearse la reforma de la Universidad. Son esencialmente dos: su creciente "masificación" y la intensiva y generalizada preformación de la vida por la ciencia.

En la época que escribía, Medina otorgaba una importancia menor a la "masificación". Pensaba que en América Latina los fenómenos de esa naturaleza que podrían citarse no eran representativos. "Y cuando se analizan la dificultades acarreadas por ese fenómeno resultan imputables a las debilidades de la organización universitaria misma más que a los efectos de la supuesta avalancha" (pág.149). Sabemos hoy que esa avalancha está lejos de ser supuesta. El crecimiento de los sectores

medios a que el mismo Medina aludía, más otra serie de factores han hecho incontenible un aumento de la matrícula universitaria, pese a la paradoja de que ella se produce, inclusive, en países que no han sido capaces de universalizar la enseñanza primaria.

Al mismo tiempo que le atribuía una significación secundaria al fenómeno de la masificación, Medina pensaba que para el análisis sociológico de la situación universitaria en los distintos países de América Latina lo más importante y decisivo era el grado mayor o menor de preformación de la vida por la ciencia. "Las sociedades latinoamericanas no están todavía impregnadas en conjunto y de manera homogénea por semejante preformación existencial por la ciencia que es la nota dominante de las sociedades industrializadas". (pp.149-150). Es decir las heterogeneidades inter e intra sociedades latinoamericanas en esta materia hacen que las demandas del sistema social sobre las Universidades no sean las mismas.

Sin embargo, las demandas por una diferenciación funcional creciente de la Universidad son muy generales. Simplificando, las que tienen que ver con la ciencia y la investigación, la preparación profesional y la formación cultural acechan a todas. "Todos los sistemas universitarios con vitalidad consiguen de alguna manera satisfacer las exigencias de estas tres tareas". (p.154).

En el caso de América Latina son las Universidades mismas las que de algún modo se han adelantado a las presiones sociales, suscitando ellas mismas nuevas carreras profesionales que corresponden a las exigencias del desarrollo.

De todos modos las Universidades en ese proceso no han tenido la fortaleza suficiente como para absorberlo sin desmedro de mantener sus tareas básicas.

"Ellas son: 1. ampliar y perfeccionar la función de la enseñanza profesional y esto en vista de las necesidades previstas por los planes de desarrollo económico; 2. suplir y complementar las deficiencias de la enseñanza secundaria y reforzar así, más por necesidad que por influencias de una doctrina, el papel de la función cultural. Tanto más cuanto se trata de instrumento necesario para llevar a su plenitud integraciones nacionales aún no conseguidas por algunas partes; 3. emprender el cultivo de la ciencia pura y un amplio programa de investigaciones científicas. Investigaciones no sólo dictadas por lagunas reconocidas en el sistema de las ciencias, sino más bien y sobre todo por los problemas de más urgente solución". (p. 162).

Medina, escribiendo en una época en la que la teoría de la formación de los recursos humanos y la planificación correspondiente de sus necesidades nos impregnaba a casi todos,

veía como la principal dificultad el que las Universidades aceptaran los rigores de la planeación tal como él la concebía. Y sin duda estaba en lo cierto. Sin embargo, no debe olvidarse que las condiciones esenciales de su concepto de la planeación, nunca se dieron y es difícil ver como puedan darse en el futuro inmediato.

El "supuesto es que la planeación educativa es imposible si los planificadores no tienen en claro con alguna precisión para qué clase de sociedad emprenden su tarea planificadora o dicho de otra manera, cuál es el tipo de hombre que pretenden formar para una determinada sociedad" (p. 141) afirma Medina. Esto es verdad si se entiende por ello que la sociedad o los grupos dominantes en ella tienen definida esa concepción que el planificador sólo puede recoger, so pena de elevar un castillo utópico sin sostenes sociales. Pues bien, es notorio que la clase de sociedad y el tipo de hombre que se desean no están nada claros, por decir lo menos, en las sociedades latinoamericanas. Todo indica que ha existido y existe un alto nivel de conflictividad sobre los proyectos societales, más allá de unanimidades en principios genéricos que nada significan porque a nada concreto comprometen. La ausencia de ese proyecto político claro es lo que explica que los países de América Latina hayan tenido y tengan muchos planes, muchos planificadores, pero no planeación propiamente dicha. El mayor logro de ese esfuerzo de modernización por trasplante que es la planeación educativa ha sido la formulación de diagnósticos más o menos precisos y la extrapolación de las tendencias hacia el futuro, como previsión no como transformación.

Medina señalaba que el diagnóstico sólo adquiriría su verdadero sentido en un proceso de planeación, si se hacía en función del estado al que se quería llegar, pues de lo que se trataba era de percibir correctamente la distancia entre el estado actual y el deseado e identificar los instrumentos para salvarla. Como tal cosa no era posible se creó, diría yo, una especie de Código de Diagnóstico que para cualquier país indicaba e indica lo que hay que saber sobre la situación. Las Universidades, en definitiva, sólo han podido hacer lo mismo, salvo en situaciones muy especiales, plasmado en sus planes el consenso de una cierta continuidad mucho más que el de una auténtica transformación.

En cambio, el proceso de masificación ha sido real y no es necesario recordar cifras para sustentar la importancia de un hecho tan conocido. Frente a él, las Universidades latinoamericanas han respondido de diversas maneras y se requerirían estudios muy detallados para dar cuenta de la complejidad de la situación. En términos generales, sin embargo, es posible decir que las peores consecuencias de ese proceso han sido mucho mejor superadas por las universidades privadas elitistas que por las públicas, por razones fáciles de comprender. Buena parte de las primeras a través de la limitación

de sus cupos y del trasplante de los modelos norteamericanos se han liberado del proceso de masificación o lo han absorbido en cuanto es compatible con el mantenimiento de niveles percibidos como altos por una clientela escogida. Esto no impide que, en algunos países, hayan pululado universidades privadas pequeñas de muy bajo nivel, carentes de toda clase de medios que las hicieran merecedoras de tal nombre, pero que satisfacen las aspiraciones mucho más modestas de una clientela muy diferente. Las Universidades públicas son, en general, las que han pagado más caro el costo de la masificación. El crecimiento explosivo de las matrículas públicas en parte alguna puede acompañarse de un aumento similar de los recursos financieros. Hay algo, sin embargo, mucho más grave, que ya había preocupado a Medina. La matrícula crece mucho más rápido que la posibilidad de contar con profesores de nivel adecuado. En esas circunstancias, se multiplican los profesores de un nivel de preparación muy bajo, o se recurre a que los mismos de antes dicten conferencias con ayuda de un micrófono para dirigirse a un enorme auditorio o, más comúnmente, se suman los dos procedimientos. La baja del nivel se une a una conversión de la Universidad en una institución cada vez más dedicada a certificar conocimientos con cada vez menos probabilidades de tener éxito en esa tarea de fines puramente profesionales. Como lo había percibido Medina se produce una brutal contracción del "espacio educativo juvenil".

Las presiones son irresistibles y en muchos países cualquier medida que limite el ingreso a la Universidad es percibida como totalmente contraria a las exigencias de la democratización. Se multiplican entonces los cursos propedéuticos, los llamados a veces estudios generales en una terminología que a Medina no le gustaba o, también, ciclos básicos. Su justificación no ofrece mayores problemas. Se trata de cumplir una de las grandes funciones de la Universidad, la transmisión de un patrimonio cultural que nunca debe dejarse de lado frente a las exigencias de la profesionalización. Pero si esta función existe es inocultable que existen otras, muchas veces efectivamente más importantes que ella. En la mayoría de los casos no se trata, porque realmente no se podría hacerlo, de la transmisión de un patrimonio cultural al nivel tradicional universitario, sino de la mucha más modesta tarea de paliar las deficiencias de la enseñanza secundaria.

Como es obvio, esta etapa tiene también la función de servir como sistema de selección previa a la carrera profesional. En el pasado, el alumno ingresaba directamente a ella; ahora, continúa ingresando directamente a la Universidad, pero a un ciclo previo a aquella. Es interesante constatar que en el pasado, algunas carreras profesionales nunca dejaron de lado la transmisión del patrimonio cultural, porque además de profesionales procuraban formar cuadros dirigentes y Medina recordaba con respeto el éxito de las Facultades o Escuelas de Derecho en esa función. La justificación de los ciclos propedéuticos por la necesidad de ir

más allá de una formación puramente profesional no es, por lo tanto, suficiente puesto que si se legitima la necesidad del contenido, la de que debe transmitirse previamente requeriría otra justificación. Ella está en ese papel selectivo previo a la carrera profesional. En algunas Universidades es el ciclo propedéutico tiene también una función de "socialización política" puesto que son ciencias sociales las que ocupan un lugar principal o exclusivo y porque el nivel en que se las da favorece el discurso ideológico más que el científico.

Por este camino, como hubiera sido posible por tantos otros, nos enfrentamos a un problema que mucho preocupó a Medina, el de la Universidad en su entorno político y, particularmente, las relaciones entre la Universidad y el Estado. La historia demuestra hasta qué punto esa relación ha sido compleja y azarosa. También prueba qué Universidades libres han sido compatibles con regímenes de escaso o nulo pluralismo político. En la situación de América Latina las Universidades necesitan reformarse. Hay tres clases posibles de reforma: las de tipo político, que parten del Estado; las corporativas, que surgen de la propia Universidad y las reformas en que convergen los esfuerzos paralelos de la Universidad y el Estado.

Las de tipo político tienen una larga historia en América Latina y vale la pena hacer un breve análisis de las más recientes: las emprendidas por los gobiernos autoritarios que hemos tenido en los últimos años y que Medina no llegó a analizar. Lo más notorio de esas intervenciones autoritarias ha sido el esfuerzo de "purificación ideológica" por designarlo de alguna manera. Se eliminaron de la Universidad todos los profesores declarados o sospechosos de "izquierdismo" e, incluso, al personal administrativo considerado de la misma índole. En su lugar, se nombraron rectores, decanos, profesores y funcionarios "ideológicamente puros", es decir, no contaminados ni de cerca ni de lejos por el virus marxista. Este proceso fue, obviamente, muy doloroso para los que fueron sus víctimas, que lo percibieron como una gran transformación de la Universidad, como hoy, en su vuelta a ella, lo consideran un gran cambio, lo que por cierto es en términos generales. Es ineludible preguntarse su significado en términos institucionales. Medina pensaba, cuando se refería a las reformas de tipo político, en aquellos "que han puesto a la Universidad sobre cimientos completamente nuevos o renovados" (p. 165). Es decir, es una verdadera reforma. ¿Fue eso lo que ocurrió? Es difícil creerlo y menos en los términos que lo plantea Medina. Los procesos de cambios estructurales, de reformas verdaderas, cuando se intentaron, lo fueron de manera muy tímida y con resultados muy parcos. Esto se corresponde bien con la literatura existente en materia de seguridad nacional. Es raro y generalmente episódico que ésta se refiera a la educación como requiriendo grandes cambios. El peligro está en las inclinaciones ideológicas atribuidas a la mayoría de los profesores. Una vez eliminados éstos y sustituidos por personas

con la orientación adecuada, es decir favorables al régimen, lo esencial de la tarea se ha cumplido.

Esto se acompañó, como es obvio, de la supresión de carreras "peligrosas" por sus connotaciones ideológicas como Sociología o de la prohibición del uso en ellas de determinados textos. Esa idea del "peligro" de ciertas carreras alcanzó a tener manifestaciones absurdas. Así, en el Uruguay, se suprimió una carrera nueva, estrictamente vinculada a las ciencias naturales, porque sus primeros egresados habían sido tupamaros.

En conjunto, sin embargo, y en grandes líneas, los muy diversos problemas que sufrieron las Universidades bajo el imperio de regímenes autoritarios, introdujeron muy pocos cambios verdaderamente estructurales que permitieran hablar de una reforma o de una contrarreforma si se quiere. Lo que ocurrió luego de la vuelta a la democracia lo confirma; muchísimas personas volvieron a sus cargos en una estructura organizacional prácticamente intacta.

Puede constatar-se en los regímenes autoritarios la existencia de un proyecto que acentúa la función estrictamente profesional en desmedro de los de transmisión del patrimonio cultural, pero salvo contados casos, las rigideces y resistencias de las Universidades hicieron que el cambio fuera más de matiz que fundamental.

Es un fenómeno curioso y digno de un análisis imposible de hacer aquí, el de que la doctrina de la seguridad nacional haya tenido como una de sus obsesiones el problema de la educación y, al mismo tiempo, haya carecido de un proyecto educativo digno de tal nombre. Así, en un larguísimo documento en que se la expone y se la aplica al Uruguay, redactado ocho años antes del golpe de Estado, los líderes gremiales docentes y los docentes en general, son objeto de un análisis separado de todos los demás líderes gremiales. Se parte de un triple supuesto: a) que prácticamente todos los líderes y una elevada proporción de los docentes profesan ideologías izquierdistas; b) que usan la cátedra para transmitir esas ideologías a sus alumnos; c) que tienen resultados positivos en ese propósito. La educación, sobre todo media y superior, es mirada como un mecanismo de producción y reproducción del izquierdismo. Como el o los autores no se plantean ninguna duda acerca de la capacidad de los sistemas educativos para transmitir valores e ideologías, en verdad ni siquiera sospechan que algunos hayan podido tenerlas, esa función es altamente peligrosa. A la inversa, buenos profesores conservadores son mirados como garantía de que se transmitirán los valores adecuados. Todo el problema es, en el fondo, una cuestión de selección del personal docente, no de las estructuras del sistema. Estas sólo deben ser modificadas si obstan, como puede ocurrir con algunas disposiciones legales o reglamentarias, a que los que seleccionan el personal pueden hacerlo con la mayor

libertad posible. Pero esto forma parte de un fenómeno general, que trasciende al ámbito educativo, el debilitamiento de las normas que garanten derechos, típico de los regímenes autoritarios.

Un cambio importante, por más que haya sido involuntario, produjeron estos regímenes en materia de investigación: la proliferación de centros privados dedicados a ella, particularmente en ciencias sociales, con el apoyo de fundaciones en general extranjeras. Estas instituciones, concebidas para sustituir la investigación que ya no podía hacerse en las Universidades, realmente lograron un desarrollo de ella muy superior al que había tenido en el pasado. En ese sentido, y sin quererlo, demostraron lo poco favorable que es el ambiente de las Universidades para promover la investigación. La vuelta al régimen democrático ha hecho más difícil para esos centros obtener el financiamiento adecuado, puesto que ya no obran las circunstancias que lo justificaron. Sin embargo, han logrado seguir funcionando y lo más sintomático es el fenómeno de la proporción de investigadores que expulsados de la Universidad durante el autoritarismo no han querido retornar a ella y han preferido permanecer en esos centros privados de investigación.

Los regímenes democráticos, una vez reconstituidos, si devolvieron las garantías, no parecen haber proyectado reformas de tipo político en el sentido que Medina le daba a la palabra. En otros términos, la restauración dejó el campo abierto a las reformas de tipo corporativo.

Bueno es recordar, antes de entrar en ellas, que Medina, si bien estuvo claramente en contra de la intervención de tipo estrictamente político en los asuntos universitarios, atribuyó una importante responsabilidad a las Universidades en ellas diciendo: "Semejante intervención se ha debido en muchas ocasiones más que a la robustez de las ambiciones políticas a la debilidad de las pretensiones universitarias" (p. 163). O de otra manera "la Universidad necesita para encarar al Estado la legitimidad social de una autoridad reconocida por todos. Y esa autoridad no la tiene si su prestigio como institución es deficiente. Se va así más allá del caso --no infrecuente-- de una "politización" de la Universidad que invoque por sí sola, por confusión de límites, la interferencia estatal" (p. 164).

Estos textos merecen una breve glosa. Implican distinguir dos posibilidades: la Universidad es incapaz de legitimarse debidamente y por lo tanto de oponer una resistencia, percibida como legítima, valga la redundancia, a las usurpaciones del poder político; la segunda, más grave todavía, es que más allá de su incapacidad para legitimarse, la Universidad misma es la que se deslegitima al politizarse totalmente. En el primer caso, carece de los instrumentos necesarios para oponerse a una intervención

que de todos modos es arbitraria; en el segundo, todo ocurre como si la Universidad la convocara.

Esta manera de ver está relacionada con la pobre opinión que Medina tenía de las reformas de tipo corporativo, explícitamente, de la Reforma de Córdoba que inició para él la politización de algunas Universidades que constituye por hoy su mayor peligro.

La famosa distinción entre Universidad enclaustrada, militante y partícipe, en donde la hipótesis sociológica y la asunción filosófica se aunan de manera muy difícil de deslindar, está vinculada a estas preocupaciones. La primera, es siempre excepcional y hoy casi imposible en América Latina. Su contraposición, la militante, no lo es menos "por que acaba precisamente con la Universidad misma". Es decir la Universidad que se vuelva un exacto microcosmos de los conflictos y pasiones del mundo, es una institución en que la tarea científica desaparece "y sólo quedan los gritos sustituyendo a las razones". Vale la pena subrayar que Medina consideraba Universidad partícipe aquella que, entre otras funciones, otorga una peculiar importancia al análisis de los problemas contemporáneos, pero que lo hace tomando frente a ellos la distancia, la objetividad y la tranquilidad espiritual que caracterizan a la ciencia.

Con o sin intervenciones militares, América Latina ha conocido y conoce el fenómeno de la Universidad militante. Y personalmente creo que el fenómeno es tan indeseable como explicable. Las Universidades, sobre todo las grandes Universidades, son importantes centros de poder que difícilmente pueden escapar a la confrontación política y que más bien le llaman a su seno. Las soluciones apolíticas o, mejor dicho, las que Medina llamaría Universidades partícipes verdaderamente auténticas son muy raras. Lo que hay es una compleja gama de formas "militantes". A veces, y ésto se da sobre todo en las Universidades privadas, es un grupo con un proyecto político definido, el que domina sin desafíos la Universidad. Sea cual sea su poder al nivel de la sociedad global, y como es obvio, alguno debe tener, es casi absoluto en el ámbito de la Universidad. En ocasiones, esta solución se presta a equívocos. Si el grupo en cuestión es relativamente ingenioso puede dar la impresión de regir su comportamiento por normas estrictamente académicas y, al preocuparse por los problemas contemporáneos, sea una verdadera Universidad "partícipe". En otros casos, el poder interno está distribuido en la Universidad entre todos los grupos políticos de significación al nivel de la sociedad global. También ha existido en América Latina el fenómeno de la Universidad como centro político de oposición al gobierno. En sus extremos, como los que en sus tiempos vivió la Universidad de Caracas y la de Montevideo, la Universidad "militante" se vuelve, realmente, lo que yo llamaría una Universidad "delirante", concebida por grupos dominantes o que aparecen como tales en su interior, como un instrumento básico de la "revolución total". La propaganda

ideológica excluyente ocupa el lugar de la investigación científica, pero sistemáticamente intenta revestirse con los ropajes de ella.

Los procesos de redemocratización parecen haberse acompañado de una disminución de la intensidad del fenómeno de la Universidad "militante". Muy diversas causas, entre ellas cambios considerables en la composición de la matrícula, que no puedo analizar aquí, contribuyen a ello. De todos modos, las reformas en que convergen la Universidad y el Estado son de difícil alumbramiento.

Quizás, la mejor manera de percibir la situación de la Universidad en América Latina y su incapacidad para cumplir con sus más altos fines, es terminar esta exposición con una cita de Medina: "La apertura al mundo de la actividad universitaria -su única manera de influir sobre él- sólo cabe, en consecuencia, en la forma de la "Universidad partícipe" es decir no militante ni enclaustrada. "Universidad partícipe" es aquella que enfrenta los problemas del día aceptándolos como tema riguroso de su consideración científica, para afirmar únicamente lo que desde esa perspectiva se puede decir. Hace tiempo que se formuló el criterio de la neutralidad valorativa de la ciencia. Y aunque la sociología del conocimiento crea descubrir hoy los secretos de su génesis -que para nada afectan al contenido de su validez- y pueda discutirse por mucho tiempo la amplitud de los límites en que parece aceptable, no cabe duda de que seguirá siendo mientras subsista la ciencia, el principio inexpugnable del diálogo universitario.

¿Constituye la Universidad en los días que corren el "principio promotor de la historia" en la América Latina? ¿Es el lugar en que se despliega "la más alta conciencia" en nuestra época? ¿Ofrece, en suma, con toda plenitud su poder espiritual? Contrariando los mejores deseos, la respuesta está muy lejos de ser rotunda e impone inquietantes reservas." (pag. 169)