

Revista de la CEPAL

Secretario Ejecutivo
Gert Rosenthal

Secretario Ejecutivo Adjunto
Andrés Bianchi

Director de la Revista
Aníbal Pinto

Secretario Técnico
Eugenio Lahera



NACIONES UNIDAS
COMISION ECONOMICA PARA AMERICA LATINA Y EL CARIBE
SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 1988

SUMARIO

La CEPAL en su cuadragésimo aniversario: continuidad y cambio. <i>Gert Rosenthal.</i>	7
La agricultura en la óptica de la CEPAL. <i>Emiliano Ortega.</i>	13
Las regiones como espacios socialmente contruidos. <i>Sergio Boisier.</i>	39
* Algunos alcances sobre la definición del sector informal. <i>Martine Guerguil.</i>	55
Cambios en los estilos de desarrollo en el futuro de América Latina. (Seminario en homenaje a José Medina Echavarría).	63
Medina Echavarría y el futuro de América Latina. <i>Adolfo Gurrieri.</i>	71
* Cultura política y conciencia democrática. <i>Enzo Faletto.</i>	77
Una esperanzada visión de la democracia. <i>Jorge Graciarena.</i>	83
El desafío ortodoxo y las ideas de Medina Echavarría. <i>Antibal Pinto.</i>	93
* Otra noción de lo privado, otra noción de lo público. <i>Antibal Quijano.</i>	101
Sentido y función de la Universidad: la visión de Medina Echavarría. <i>Aldo Solari.</i>	117
* Dilemas de la legitimidad política. <i>Francisco C. Weffort.</i>	125
* Los actores sociales y las opciones de desarrollo. <i>Marshall Wolfe.</i>	143
Publicaciones recientes de la CEPAL.	149

Sentido y función de la Universidad: la visión de Medina Echavarría

*Aldo Solari**

El pensamiento de Medina Echavarría sobre la Universidad puede ser acotado fácilmente. Abordarlo supone, sin embargo, la doble tarea de atender tanto la variedad de las situaciones en las universidades latinoamericanas, como la complejidad del pensamiento de Medina al respecto. Cada una de estas tareas es por sí sola bastante difícil; en su conjunto, ellas plantean un desafío casi insuperable, al menos para mis capacidades. He concluido entonces que quizá el método más razonable consista en examinar cuáles son o cuáles fueron las principales preocupaciones de Medina respecto de la Universidad, y en qué medida la evolución posterior de ésta ha respondido a tales inquietudes o hasta qué punto han perdido validez.

Es sabido que Medina Echavarría era un gran sociólogo. Sin embargo, su pensamiento 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 extraño que su análisis de la Universidad latinoamericana se formulara en tres dimensiones fundamentales. Una, la propiamente sociológica, trataba de interpretar las causas y consecuencias de los distintos factores sociales que confieren a la Universidad sus peculiaridades y determinan los desafíos que debe enfrentar. La segunda, es una dimensión filosófica y tiene que ver con la idea de Universidad que prevalece en sus escritos. Por último, y por cierto no menos importante, está la dimensión ética, una ética de la responsabilidad en el sentido weberiano, la de cómo deben comportarse los líderes sociales y, particularmente, los universitarios, para que la esencia de esa idea de Universidad no sucumba ante las presiones sociales que la ponen en peligro.

La primera dimensión, la interpretación so-

ciológica de la Universidad, sólo puede comprenderse dentro del marco más general del papel de la educación en las sociedades industriales modernas. Son las más desarrolladas "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)¹.

Al menos tres son los fundamentos subyacentes en esta preocupación. El primero, es la presión del igualitarismo generalizado. La "democratización fundamental" supone generalizar la enseñanza secundaria, aspiración casi cumplida, y gradualmente la enseñanza superior. El segundo, la exigencia de mantener y ampliar la capacidad productiva, esto es de proporcionar una preparación cada vez mayor a todos los ciudadanos. El tercero, es la tecnificación general de la existencia, lo que Skelsky ha llamado la "preformación de la vida por la ciencia", tema que Medina aborda recurrentemente en sus escritos.

La educación aparece así como factor del desarrollo y mecanismo de transformación social. En ambas dimensiones se plantean diversas cuestiones sustantivas que por razones de espacio estoy forzado a omitir. Hay una, sin embargo, que es menester mencionar: la necesidad de que la educación proporcione una oferta de formaciones adecuada, esto es, funcional a las necesidades del desarrollo. Tal exigencia alcanza a todos los grados o niveles educativos, pero es particularmente fuerte respecto de la enseñanza superior, "que es la destinada a llenar los cuadros dirigentes de carácter técnico y administrativo de ese tipo de sociedades" (p. 133). Esta funcionalización tiene que compaginarse de algún modo con otros tipos de necesidades, "no menos imperiosas, que derivan de la tarea tradicional que

*Ex Coordinador del Proyecto de Desarrollo Social y Rural del ILPES.

¹Las menciones de páginas en este artículo se refieren todas a José Medina Echavarría, *Filosofía, educación y desarrollo*, México D.F.: Siglo XXI Editores, segunda edición, 1970.

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" (pp. 133 y 134).

Aunque las exigencias de estas diversas funciones no son de suyo incompatibles, tampoco son fácilmente armonizables. Aparecen así tensiones que derivan de las diferentes necesidades que, por su naturaleza, la educación, considerada desde el punto de vista sociológico, debe satisfacer. Las exigencias nuevas y antiguas y la armonización de éstas y aquéllas imponen la necesidad de transformaciones profundas en el sistema educativo y, desde luego, en la Universidad. Medina manifestó especial interés en estos cambios y vale la pena transcribir la manera como plantea esa preocupación. "La pregunta es ¿por qué son difíciles ciertos cambios en las Universidades latinoamericanas, que parecen sin embargo esenciales?" (p. 143).

Para dilucidar este interrogante, conviene recordar los factores más generales que llevan en todas partes a proponer la reforma de la Universidad. Son esencialmente dos: la creciente "masificación" de ésta y la intensiva y generalizada preformación de la vida por la ciencia. En la época en que escribía, Medina otorgaba importancia menor a la "masificación". Pensaba que en América Latina los fenómenos de esa naturaleza no eran representativos. "Y cuando se analizan las dificultades acarreadas por ese fenómeno, resultan imputables a las debilidades de la organización universitaria misma, más que a los efectos de la supuesta avalancha" (p. 149). Sabemos hoy que esa avalancha está lejos de ser supuesta. El crecimiento de los sectores medios a que el mismo Medina aludía y la incidencia de otros factores, han tornado incontenible el aumento de la matrícula universitaria. Paradójicamente, este fenómeno se produce incluso en países que no han sido capaces de universalizar la enseñanza primaria.

Junto con atribuirle una significación secundaria a la masificación, Medina pensaba que lo más importante y decisivo para el análisis sociológico de la situación universitaria en los distintos

países de América Latina era el grado 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 y 150). Es decir, las heterogeneidades entre las sociedades latinoamericanas y dentro de ellas, en esta materia, hacen que las demandas del sistema social a las universidades no sean las mismas en todas partes. Sin embargo, las demandas de una diferenciación funcional creciente de la Universidad son bastante generalizadas. Simplificando, ellas tienen que ver con la ciencia y la investigación, la preparación profesional y la formación cultural. "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, creando carreras profesionales vinculadas a las nuevas exigencias del desarrollo. A pesar de ello, las universidades no han tenido la fortaleza suficiente como para asumir este desafío sin desmedro de 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).

En una época en que la teoría de la formación de los recursos humanos y la planificación correspondiente de sus necesidades nos impregnaba casi a todos, Medina consideraba que la dificultad principal consistía en que las universidades aceptaran los rigores de la planeación tal como él la concebía. Sin duda estaba en lo cierto. No debe olvidarse, empero, que las condiciones esenciales de su enfoque nunca se dieron y que es

difícil que lleguen a materializarse en el futuro previsible.

Medina aseveraba 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). Esto es verdad si involucra que la sociedad o sus grupos dominantes tienen definida esa concepción, no quedándole al planificador otra alternativa que recogerla, so pena de elevar un castillo utópico sin fundamentos 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 prevalece un alto nivel de conflictividad sobre los proyectos societales, más allá de las unanimidades en principios genéricos que nada significan porque a nada concreto comprometen. La ausencia de ese proyecto político claro explica por qué los países de América Latina han tenido y tienen 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 —como previsión, no como transformación— de las tendencias hacia el futuro.

Medina señalaba que en un proceso de planeación el diagnóstico sólo adquiriría su verdadero sentido si era formulado en función del estado al que se quería llegar. De lo que se trataba, en efecto, era de percibir correctamente la distancia entre el estado actual y el deseado, e identificar los instrumentos para salvarla. Como ello no era posible se creó, diría yo, una especie de código de diagnóstico, que indicaba e indica lo que hay que saber sobre la situación de un país. En definitiva, las universidades sólo han podido hacer lo mismo, salvo en situaciones muy especiales, plasmando 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 tan evidente, que no se requiere esgrimir cifras para sustentar su importancia. Las universidades latinoamericanas han reaccionado de maneras disímiles y se precisarían informes muy detallados para dar cuenta de la complejidad de

la situación. En términos generales, sin embargo, es posible decir que, por razones fáciles de comprender, las peores consecuencias de este proceso han sido mucho mejor superadas por las universidades privadas elitistas que por las públicas. A través de la limitación de sus cupos y del trasplante de los modelos norteamericanos, muchas de las primeras se han liberado del proceso de masificación o lo han absorbido sin detrimento de los niveles que una selecta clientela considera satisfactorios. Esto no impide que en algunos países hayan pululado universidades privadas pequeñas de muy bajo nivel, carentes de toda clase de medios que las hagan merecedoras de ese nombre, pero que satisfacen las aspiraciones más modestas de una clientela 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 no puede en parte alguna ir acompañado de un aumento similar de los recursos financieros.

Hay algo, empero, 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 escasa preparación, se pide a los mismos de antes que dicten conferencias con ayuda de un micrófono para dirigirse a un enorme auditorio o, más comúnmente, se recurre a ambos procedimientos. Al deterioro del nivel se agrega el hecho de que la Universidad se va convirtiendo en una institución cada vez más dedicada a certificar conocimientos, pese a la gradual disminución de sus posibilidades 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 considerada incompatible con las exigencias de la democratización. Se multiplican, entonces, los cursos propedéuticos, los llamados a veces estudios generales —terminología que a Medina no le gustaba— o, también, los ciclos básicos. La justificación de estas iniciativas no ofrece mayores problemas. Se trata de cumplir una de las grandes funciones de la Universidad, la trasmisión 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 también existen otras, muchas veces más importantes que aquélla. En la mayoría de los casos no se trata —porque realmente sería imposible— de la transmisión de un patrimonio cultural al nivel tradicional universitario, sino de la tarea, mucho más modesta, de paliar las deficiencias de la enseñanza secundaria.

Como es obvio, esta etapa tiene también la función de servir de 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. 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. Medina señalaba con respeto el éxito de las facultades o escuelas de Derecho en esa función. La justificación de los ciclos propedéuticos en términos de 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 deba transmitirse previamente requeriría otra justificación. Ella reside en ese papel selectivo previo a la carrera profesional. En algunas universidades el ciclo propedéutico cumple también una función de "socialización política", puesto que son las ciencias sociales las que ocupan un lugar principal o exclusivo en esta fase porque el nivel en que se las entrega a los estudiantes favorece el discurso ideológico más que el científico.

Por este camino, como hubiera ocurrido por tantos otros, nos enfrentamos a un problema que mucho preocupó a Medina, el de la Universidad en su entorno político y, particularmente, el de las relaciones entre la Universidad y el Estado. La historia muestra hasta qué punto esa relación ha sido compleja y azarosa. También prueba que las universidades libres han sido compatibles con regímenes de escaso o nulo pluralismo político.

En la situación de América Latina, la reforma de las universidades es imprescindible. Las transformaciones factibles son de tres tipos: las de carácter político, que parten del Estado; las corporativas, que surgen de la propia Universidad; y aquéllas en las 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, esto es las emprendidas por

los gobiernos autoritarios 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. Fueron excluidos de la Universidad todos los profesores, e incluso los funcionarios administrativos, declarados o sospechosos de "izquierdismo". 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 sus víctimas, que lo percibieron como una gran transformación de la Universidad y que hoy consideran que su reincorporación a la misma constituye un gran cambio, lo que sin duda es cierto en términos generales.

Es ineludible interrogarse acerca del significado de este proceso en términos institucionales. Cuando se refería a las reformas de tipo político Medina pensaba en aquellas "que han puesto a la Universidad sobre cimientos completamente nuevos o renovados" (p. 165). ¿Se operaron auténticas reformas en este proceso? Es difícil creerlo, menos aún en los términos que las vislumbraba Medina. Los cambios estructurales fueron muy tímidos y produjeron, por eso mismo, resultados muy parcos. Esto se corresponde bien con las publicaciones existentes en materia de seguridad nacional. Es raro y generalmente episódico que ésta postule que la educación deba ser objeto de transformaciones sustanciales. El peligro reside en las inclinaciones ideológicas atribuidas a la mayoría de los profesores. Una vez que éstos fueron eliminados y sustituidos por personas con la orientación adecuada, es decir, favorables al régimen, se estimó que lo esencial de la tarea se había cumplido. A esto acompañó, obviamente, la supresión de carreras "peligrosas" por sus connotaciones ideológicas, como sociología, o la prohibición del uso de determinados textos en su enseñanza. La decisión de conjurar el "peligro" que entrañaban ciertas carreras llevó a absurdos. Así, en el Uruguay se suprimió una carrera nueva, estrictamente vinculada a las ciencias naturales, porque sus primeros egresados habían sido "tupamaros". En términos generales, empero, los problemas de muy diversa índole que sufrieron las universidades durante el imperio de regímenes autoritarios introdujeron muy pocos cambios verdaderamente estructura-

les como para hablar de una reforma, o de una contrarreformación, si se quiere. Así lo confirma lo que ocurrió luego de la vuelta a la democracia: muchísimas personas volvieron a sus cargos, reinsertándose en una estructura orgánica prácticamente intacta.

En los regímenes autoritarios prevalece un proyecto que acentúa la función estrictamente profesional en desmedro de la transmisión del patrimonio cultural; sin embargo, salvo excepciones, las inflexibilidades y resistencias de las universidades hicieron que el cambio fuera más de matiz que fundamental.

Es curioso y digno de un análisis imposible de abordar aquí el hecho de que aun cuando la doctrina de la seguridad nacional manifestó una verdadera obsesión por el problema de la educación, haya carecido de un proyecto educativo digno de tal nombre. Así, en un extenso documento en que se la expone y se la aplica al Uruguay, redactado ocho años antes del golpe de Estado, ese magisterio es objeto de un análisis especial. Se parte de un triple supuesto: i) que prácticamente todos los líderes y una elevada proporción de los docentes profesan ideologías izquierdistas; ii) que usan la cátedra para transmitir esas ideologías a sus alumnos; iii) que logran positivos resultados en esta tarea. La enseñanza, sobre todo media y superior, es considerada un mecanismo de producción y reproducción del izquierdismo. Como los autores de dicho documento no se plantean ninguna duda acerca de la capacidad real de los sistemas educativos para transmitir valores e ideologías, los buenos profesores conservadores son mirados como agentes capaces de inducir un vuelco en esta situación. Todo el problema es, en el fondo, una cuestión de selección del personal docente, no de transformación de las estructuras del sistema. Estas deben ser modificadas sólo si, como puede ocurrir con algunas disposiciones legales o reglamentarias, se erigen en un obstáculo para que los encargados de la selección del personal actúen con máxima libertad. Pero este afán de abolir las normas que garantizan los derechos, es típica de los regímenes autoritarios y configura un fenómeno general, que trasciende el ámbito puramente educativo.

Aunque en forma involuntaria, estos regímenes indujeron un cambio importante en materia de investigación, el cual se tradujo en la proli-

feración de centros privados, dedicados particularmente a las ciencias sociales, con el apoyo de fundaciones en general extranjeras. Concebidos para sustituir la investigación que ya no podía hacerse en las universidades, estos organismos lograron llevarla a un nivel muy superior al que había tenido en el pasado. En ese sentido, y también sin proponérselo, mostraron lo poco favorable que es el ambiente de las universidades para promover la investigación. Con la vuelta al régimen democrático, a estos centros se les ha hecho más difícil obtener el financiamiento adecuado, puesto que ya no obran las circunstancias que justificaron su creación y funcionamiento. Sin embargo, han logrado seguir funcionando y lo más sintomático es que muchos investigadores expulsados de la Universidad durante el autoritarismo han preferido permanecer en esos centros privados.

Los nuevos regímenes democráticos, restituyeron las garantías de que tradicionalmente habían gozado las universidades, pero no han mostrado mayor interés en promover en este ámbito proyectos de reformas de tipo político en el sentido que Medina asignaba a este concepto. En otros términos, la restauración democrática dejó el camino abierto a las reformas de tipo corporativo. Bueno es recordar, antes de entrar a analizarlas, que si bien Medina se opuso en forma inequívoca a la intervención de tipo estrictamente político en los asuntos universitarios, atribuyó importante responsabilidad a las universidades en lo sucedido. "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 admiten pues dos interpretaciones. Primero, la Universidad es incapaz de legitimarse debidamente y, por lo tanto, de oponer una resistencia que sea percibida como legítima, valga la redundancia, a las usurpaciones del poder político. La segunda, peor todavía, es que, al margen 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 lo convocara. Este enfoque está relacionado con la pobre opinión que Medina tenía de las reformas de tipo corporativo y, explícitamente, de la llevada a cabo en Córdoba, que a su juicio desencadenó la politización de algunas universidades, fenómeno que se ha transformado en el mayor peligro para ellas.

La famosa distinción entre Universidad enclaustrada, militante y partícipe, en donde la hipótesis sociológica y el supuesto filosófico se aunan de manera prácticamente inextricable, está vinculada a estas preocupaciones. La universidad enclaustrada es siempre excepcional y carece por completo de viabilidad en América Latina. Su antítesis, la militante, no lo es menos, ya que "acaba precisamente con la Universidad misma". Es decir, si ésta pretende transformarse o se convierte en un microcosmos que reproduce exactamente los conflictos y pasiones del mundo, la tarea científica en su seno desaparece y "sólo quedan gritos sustituyendo las razones". Obviamente, Medina se inclinaba por la Universidad "partícipe", vale decir aquella que, entre otras funciones, otorga peculiar importancia al análisis de los problemas contemporáneos, pero lo hace tomando distancia, con la objetividad y la tranquilidad espiritual que son características del trabajo científico.

Antes, durante y después de las intervenciones militares, América Latina ha conocido el fenómeno de la Universidad militante. Personalmente, creo que se trata de algo tan indeseable como explicable. Las universidades, sobre todo las grandes, constituyen importantes centros de poder que difícilmente escapan a la confrontación política y que más bien la atraen a su seno. Las soluciones apolíticas o, mejor dicho, las que Medina llamaría auténticas universidades partícipes son muy escasas. Lo que hay es una compleja gama de formas "militantes".

A veces, y esto se da sobre todo en las universidades privadas, domina sin contrapeso un grupo que propicia un proyecto político bien definido. Sea cual fuere el poder de dicho grupo dentro de la sociedad en su conjunto —y es obvio que alguno debe tener—, dicha gravitación re-

sulta abrumadora en el ámbito de la Universidad. En ocasiones, esta situación se presta a equívocos. Si el grupo en cuestión es relativamente ingenioso puede dar la impresión de que su comportamiento se ciñe a normas estrictamente académicas y que la Universidad que controla es genuinamente "partícipe", al preocuparse de los problemas contemporáneos. En otros casos, el poder interno está distribuido entre todos los grupos políticos de significación dentro de la sociedad global. También se ha dado en América Latina el fenómeno de la Universidad que se transforma en centro político de oposición al gobierno. En casos extremos, como los que protagonizaron en sus tiempos las universidades de Caracas y de Montevideo, la versión "militante" se convierte realmente en lo que yo llamaría "delirante". Es lo que sucede cuando los grupos dominantes o los que aparecen como tales en su interior pretenden transformarla en instrumento básico de la "revolución total". La propaganda ideológica excluyente ocupa el lugar de la investigación científica, pero sistemáticamente intenta cubrirse con los ropajes de ésta.

Los procesos de redemocratización parecen haber ido acompañados de una disminución de la intensidad del fenómeno de la Universidad "militante", a lo que parecen haber coadyuvado, entre otras causas, los sustanciales cambios que se han operado en la composición de la matrícula. Sea como fuere, las reformas en que convergen la Universidad y el Estado son, sin duda, de difícil alumbramiento.

Quizás la mejor manera de percibir la situación de la Universidad en América Latina y su incapacidad para cumplir sus fines superiores consista en considerar, para concluir este trabajo, la siguiente reflexión 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 discutir-

se 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” (pág. 169).