

LA UNIVERSIDAD

Por
Carlos Real de Azúa

Montevideo: CELADU, 1992. 204 p.*

El Centro de Estudios para la Democracia Uruguaya, CELADU agradece a Lisa Block de Behar, a Carlos Pellegrino y a Gabriel Denis Real de Azúa, sus desinteresadas y oportunas gestiones sin las cuales la edición del presente volumen no hubiera sido posible.

Transcripción y revisión: Lic. Silvia Sánchez

PRÓLOGO

En el año del bicentenario del natalicio del fundador de la Universidad de la República, Brig. Gral. Manuel Oribe, el Centro de Estudios para la Democracia Uruguaya presenta “La Universidad”, obra inédita del escritor uruguayo, Prof. Carlos Real de Azúa.

No es casual que el CELADU decida compartir con la sociedad uruguaya esta obra cuando el país replantea la educación superior en sus aspectos determinantes.

El CELADU ha encarado, a través de autores de real gravitación, la edición de obras que contribuyan a un mejor conocimiento de las experiencias intelectuales que definen al Uruguay como fuente y difusor de cultura.

En un tiempo donde la dinámica de los hechos ha derivado la atención hacia productos de fácil consumo, el CELADU reivindica la aventura intelectual como una de las formas de puesta al día con independencia de abstracciones.

Así, la conjunción de Real de Azúa y la temática de la universidad se presenta como la proyección de influencias en el presente y la percepción de que algo está cambiando definitivamente.

Las relaciones son significativas entre ambos protagonistas, el carácter fermental de su pensamiento, la riqueza que proyecta y comunica que, más allá de cualquier consideración marginal, destaca nitidamente y rescata para nuestra época la tradición humanista y el espíritu crítico e independiente, ya que la cuestión radica en saber ubicar los límites que diferencian la pasión, la razón y la comprensión. Es decir, cualidades comunes e

indispensables, capacidad crítica e intelectual sin que las concepciones ideológicas mediaticen el análisis.

En Carlos Real de Azúa descubrimos esa impronta del rol que le está reservado al intelectual que no es juzgar el pasado sino comprenderlo, entrever el futuro sin dictaminarlo e interpretar con lucidez el presente. En Oribe, al gobernante con la perspectiva para comprender el valor estratégico de la educación en los procesos de desarrollo de una sociedad para una mejora en la calidad de vida.

Es imperativo reflexionar conjuntamente sobre esta realidad, por tanto el análisis de un intelectual independiente es parte de la filosofía con la que el CELADU conceptualiza su accionar, es decir reforzar el espíritu crítico identificando y dando a conocer elementos con perspectivas y valoraciones diferentes pero con igual impulso y dirección, es decir clarificar conceptos a efectos de viabilizar opciones de cambio real que permitan a la sociedad uruguaya proyectarse con decisión a los retos que se le presentan.

Sin un marco común de referencia y sin un nuevo lenguaje racional y reflexivo, el debate sobre temas concretos, que hacen a la transformación del Uruguay, es estéril, por tanto la Universidad, como ensayo y como institución, debe ser "más transitable que habitable, es decir una invitación no a estar sino a caminar".

CELADU, julio de 1992

He aquí un libro -uno de los tantos- pertenecientes a esa clase sobre la que puede predecirse que "no conformará a nadie". Ni a tirios ni troyanos, romanos o cartagineses, rojos, azules o blancos. Las razones de este barrunto no son para ser expuestas ahora y quien siga adelante podrá advertirlas. Pero el riesgo de ser mal entendido es un riesgo que debe correrse cuando en el silencio, en la mudez, en la oquedad se hace necesario que alguien, aun sin especial calificación, hable para que alguien atienda y, si cabe, entienda.

Por la multiplicidad de estos entendimientos, aun onerosos para el atendido, se puede llegar a un hacerse cargo de la situación que abra el camino a mejores planteos y a nuevos puntos de partida.

A todo riesgo, pues, he compuesto estas páginas y ello podría valer como una disculpa para sus muchos vacíos y sus posibles injusticias. Pues no solo es una casi seguridad ser mal entendido sino, incluso, un álea ser entendido punto, y aun poder ser oído de alguna manera. Así en tan extraordinaria coyuntura están las cosas.

Necesario parecería decir a quien no me conozca que este planteo sobre nuestra universidad y nuestra enseñanza, si no es un "testimonio personal" ni asume el cariz narrativo o autobiográfico, pasa inexorablemente por la calidad primera: es un observador-participante el que aquí se explaya, al mismo tiempo funcionalmente "actor" entre los muchos del drama dentro de su especializado alvéolo y "contemplador" del conflicto y tal

vez más lo segundo que lo primero, por cierta irrestañable vocación por la distancia y la marginalidad.

No hay crisis -ni aun crisis represiva- de una institución o un sistema social que no sea factible de permitirle acceder a niveles más altos de calidad y realización. Esto, claro está, se halla sometido como todas las obras y los logros humanos a más radical contingencia aunque también pueda decirse, apodícticamente, que uno de los arbitrios que sirven a la mejor alternativa es la conciencia que, de todo lo globalmente ocurrido, se haya ganado.

Este ensayo -que eso es- está concebido desde determinada perspectiva y opta por determinados valores. Por ello me resulta leal para quien siga sus páginas, e incluso sincerador para mí mismo, recapitular aunque sea muy apretadamente los elementos de esa perspectiva y la naturaleza de esos valores.

Existe, *creo que es afirmación que debe encabezarlo todo, una "cultura", un patrimonio inmaterial objetivado que es valioso*. Sin su recepción y asimilación no hay vida espiritual cabal, es decir vida plenamente humana en las dimensiones superiores de percepción de la realidad y del propio ser, dominio y comprensión del contorno, aprehensión de sentidos y significados, experiencias de trascendencia y objetivación liberadoras. No da la felicidad, es cierto, pero toda felicidad previa a su posesión corre peligro de acercarse a la mera plenitud biológica o animal; no es remedio para las alienaciones y ajenamientos que el hombre sufra pero toda humanización, todo pleno dominio que de ella prescinda será de muy corto radio y de muy baja altura.

Verdad es que todo conocimiento, toda ciencia, toda cultura resultan inicialmente externas a cada hombre, ajenas, impositivas, autoritarias. Pero *esto es solo el comienzo de un proceso dialéctico de recepción, rechazo, enriquecimiento, continuación e invención* en el que todo lo que empieza siendo traba, envolvimiento y a la vez sostén, se internaliza, se autentifica, se hace el capital peculiarísimo, inconfundible, de cada uno de nosotros. Y si es cierto que un cierto ingrediente de imposición, de externidad nunca desaparece, habría que encontrar el caso de alguna sociedad que no "socialice", de algún grupo humano que no trata de imponer sus pautas de valor y conducta a cada uno de sus integrantes y arrostrar tras ello que esas pautas sean cuestionadas, revisadas, modificadas.

Esa ciencia, esa cultura, ese conocimiento representan un capital, pero un capital de entidad y nobleza muy distinta al material y *su posesión, pienso, representa un fenómeno social harto más ambiguo, más contingente que la del capital físico*. Si por un lado puede fundar privilegios por el otro es capaz de promover una intensa movilidad vertical de hombres y grupos, una de las modalidades de ella más eficaces, reiteradas, trascendentes y pacíficas que las sociedades actuales conozcan.

Toda cultura, ciencia o conocimiento dignos de ese nombre poseen *una altura de calidad, riqueza o complejidad máxima que deben ser celosamente guardadas*: toda sociedad se culturiza a partir de ese máximo nivel por efusión, divulgación y simplificación y no a la inversa. Y aunque no quepa una relación aritmética entre el patrimonio cultural y los que hayan de participar en él es casi seguro que la universalización de los bienes

culturales, ya sea a través de prácticas informales, ya sea por medio de la educación formalizada en el sistema de enseñanza, corre peligro de debilitar o desatender ese plano más elevado sin cuya plena actividad, la vitalidad cultural se debilita y los valores culturales se estereotipan y resecan.

Atender esa actividad de continuidad, asimilación y creación, entrenar a los más capaces en ella, formar los más aptos para desempeñar los roles sociales más delicados y decisivos sobre una base de competencia abierta, es la tarea prioritaria de la educación en su más ambicioso escalón que es el universitario. Esa faena, y no la de dar un barniz de cultura o ciencia a todo el que la reclame, debe ser el cuidado primero no porque se trate "solo" de formar elites -es obvio que no, para la conciencia democrática contemporánea- sino porque formar alguna elite es una entre sus muchas, insoslayables tareas. No hay sociedad madura (en pureza) que exista sin ellas, en la acepción más estricta de que esas elites tienen reservas de alta destreza, selecciones del deber y de logro sustancial, órganos de conservación y enriquecimiento de los valores sociales. Si las sociedades estables intentan conseguirlo a través de los órganos más rutinarios de la enseñanza, las revolucionarias también tratan de alcanzar el elenco seguro y escogido a través del cual las funciones de dirección, continuidad y selección de metas y medios indispensables al vivir colectivo puedan ser cumplidas. Contra todo lo que mal se diga de la meritocracia, resisten bravamente las dos obviedades de que toda sociedad necesita dirigentes y la competencia abierta del mérito (aunque este sea sustantivo tremendamente equívoco) resulta el más racional arbitrio de promoción.

El conocimiento y el dominio científico-matemático-natural del universo no necesitan al presente defensa como no sea contra alguna de sus consecuencias -caso de la polución y la destrucción del medio físico- que se han mostrado tan letalmente disfuncionales para la vida del hombre. Cabe en cambio precisar que estoy afiliado con vehemencia a la *defensa de esa otra perspectiva de percepción y estimación que engloba el término "cultura"*. No es fácil circuir el campo de ella y apenas será un pobre acercamiento precisando que es un saber -y un hacer- que involucran una visión cualitativa de la realidad, las dimensiones de lo existencial, lo concreto y lo experimentado, la respuesta a los fines y metas de la acción humana, los significados del hombre, del mundo, de la vida. Se trata de una actitud en la que se inscriben como elementos a la vez la relatividad de todo conocimiento, el agudo sentido del espesor inextricable de lo real, la confianza en el valor de las viejas, tradicionales evidencias, la conciencia en la pluridimensionalidad del mundo y de la vida, el valor de las formas de conocimiento extradiscursivo y extrarracional de ella – o por lo menos en sus mejores dimensiones- una permanente evidencia de la dimensión trágica y de la finitud de la existencia, una nostalgia y un esfuerzo por restablecer la armonía y la comunicación entre cada ser y sus prójimos, el medio natural y el universo todo, una inquebrantable convicción de que, en ciertas experiencias de despersonalización y contemplación identificatoria y desinteresada que radica la fugaz, secreta clave de la más alta, valiosa felicidad.

Todo esto que se nos ofrece en la "cultura" más rotundamente entendida y no en el esquematismo de las ideologías o en la simplificación también empobrecedora de las convicciones tradicionales, debe ser defendido y resguardado de la visión científico-material-natural aunque los dos orbes no puedan quedar incomunicados ni menos dejar de

concurrir de modo muy característico, a un tercer nivel -el científico- histórico-social al que deberá igualmente hacerse referencia.

Si se concibe, no obstante, el enorme caudal que hasta las tres "culturas" o "saberes" representan, se hace patente la *verdad de la ya no reciente afirmación de que "nadie sabe lo que se sabe"*.

También se hace patente que si a la custodia, actualización, prolongación y el entrena miento en aquellos saberes, se suman otras funciones igualmente tradicionales y perentorias de la alta enseñanza sería un fenómeno universal el de que esos centros en que la alta enseñanza se imparte han roto o están en vías de romper todas sus costuras y el que la *universidad ya no sea tal sino esté deviniendo la "multiversidad" más desparramada e inestructurable*. Si esta es, al más ancho plano, la realidad, creo que ningún remedio podrá arbitrarse a través de macroinstituciones más inmanejables y congestionadas, aun que las presentes, y que la salida -si es que la hay- está en la mayor desconcentración, pluralidad y variedad que sea posible. *Ello implicaría igualmente -es de suponer- una considerable especialización de todos los grandes centros de estudio existentes o por crearse*, el empeño más acentuado por cubrir solo el área de estudio o de entrenamiento que pueda cubrirse hasta el fondo con unos medios materiales disponibles cada vez mayores pero más pobres frente a los crecientes costos. Lo que también vale decir un no dispersar esos medios y el esfuerzo en una miríada de facultades e institutos de planteo desprolijo y logros indigentes. Con todo, sobrevive creo, a cualquier cuestionamiento, la idea de que esa cultura y ciencia objetivadas y valiosas *pueden y deben ser internalizadas y socializadas por medio de una práctica llamada "enseñanza" que se estructura inicialmente en una relación que es impositiva por un cabo y receptiva y pasiva por el otro y de que para la efectivización de esa relación no son sustituibles determinados centros (universidades, institutos)*, cuyo espíritu monopolista, si lo tienen, debe ser combatido pero que también maguer cualquier culpa no son susceptibles si es que los precedentes supuestos son aceptados. Lo que vale decir igualmente que los que existan son tan dignos de ser preservados como probablemente sometidos a redefinición y renovación.

De lo anterior es de suponer que se desprende con claridad mi posición de que *la autoridad y la primacía del profesor deben ser mantenidas en la relación enseñante* aunque, como tendré ocasión de aseverarlo, este no pueda navegar a ciegas de los reclamos y reacciones de los estudiantes. Ni incomunicarse, tras la mampara de la actitud magistral, de las experiencias y percepciones del hombre práctico y común.

De otro origen es mi convicción -sobre la que asimismo tendré ocasión de volver- *de que la cultura y la ciencia, por lo menos en las sociedades más completas y desarrolladas, no son mera y puntualmente un instrumento, un refuerzo del sistema social-político del poder*. Que en ciertas coyunturas y estructuras lo han sido y aún a menudo lo son, parece incontestable; de que a cierta altura de madurez social el subsistema de vigencias culturales adquiere una sustantividad y margen de latitud muy crecidas puede, como lo haré, defenderse.

En la estructura enseñante, barómetro sensibilísimo, resuenan con desmedida intensidad la conmoción universal de contradicción de generaciones, de la crisis e

indigencia, de todos los sistemas socio-culturales de la "civilización" o la "cultura" en su sentido más lato. Pero en la cuestión de que sean preservadas las instituciones y comportamientos que más radicalmente implican una "enseñanza", una "educación" se involucra el que otros sistemas sociales más humanos y ricos, otra civilización, otra cultura dignas de ese nombre -y no la llana barbarie aún tecnificada- sean susceptibles de existir un día.

Todo lo anterior, vale la pena precisarlo, se relaciona con la coonestación educativa a nivel mundial y, más específicamente, a nivel de las sociedades desarrolladas. La condición de la enseñanza en los países calificables de marginales, impone otras opciones de tipo complementario por mucho que no deje ya -como volveremos enseguida- de exigir aquéllas.

La primera de esas opciones, la más amplia, la más radical *está, creo, en la admisión de la autenticidad y la legitimidad de una insurgencia juvenil* que es de algún modo el ministerio, el instrumento de los más hondos desajustes y embotellamientos sociales, el eco sensible de la lucha entre las alternativas, entre los modelos de desarrollo y aun de la pugna más ciega y cerril por el mantenimiento de insostenibles condiciones presentes. Si esa insurgencia es registro de conflictos sociales, generacionales y nacionales valederos, ello equivale a decir que no es mera delincuencia, expresión anémica o resultado de una actividad de conspiración-instigación por parte de fuerzas externas a la propia juventud estudiantil. Pero esta aceptación inicial abre un ancho espacio a una gran latitud de posiciones y la que aquí se sostendrá no es la de una especie de pasividad algo abyecta a todas sus manifestaciones sino la de un delicado equilibrio entre la comprensión de los fenómenos y un ejercicio de autoridad firme que amortice sus efectos más disruptivos y permita la continuidad y eficiencia de toda la actividad académica. Aceptar la generación de "frustraciones" -como despectivamente se las califica- en cuanto efecto de la educación, lo que significa también suscitar desajustes sin salida inmediata, *habilitar la enseñanza para ser órgano de la crítica de lo que existe ante los patrones de más altos ideales y valores de humanidad y racionalidad, o es legalizar cualquier estéril ejercicio verbal de demolición del "statu quo"*. Solo el que vierte en moldes de decoro intelectual, sea múltiple y no concentrado, no estereotipado ni partidario y, suene como auténtico es capaz de vitalizar la actividad enseñante y no mancarla. No hay enseñanza completa, empero, que quiera y tenga que justificarse ante los ojos de la sociedad de la que últimamente depende que no deba asumir la pesada, nada fácil, tarea de flexibilizar a sus gentes, y al mismo tiempo, para lo real y para lo posible, "ajustar" y a la vez "trascendentalizar", preparar para nuevas contingencias y servir satisfactoriamente las necesidades del sistema social que hay, con las estructuras de dominación que tiene, con los reclamos, no siempre tan unívocos como éstas quisieran, que a la enseñanza le planteen.

Situada en uno de los centros más delicados del todo social no tengo duda del alto grado de "heteronomía" que a la universidad y otros planos de enseñanza afecta. En verdad, esta característica de menesterosidad, de dependencia compleja a todo el restante tejido de instituciones y fuerzas sociales que entornan, es uno de los rasgos más conspicuos de la sociedad organizada de masas, es decir, del tipo de sociedad de que las naciones desarrolladas o en vías de hacerlo en mayor o menor grado participan. La autonomía se convierte -se ha convertido entonces- en un mero ideal aseísta o en el más razonable

reclamo de un margen necesario aunque nunca desmesurado de desenvolvimiento funcional no trabado por ingerencias externas de tipo menudo y generalmente caótico, de una independencia técnica, en suma, que reivindica para los entendidos la toma de las decisiones de índole más compleja y especializada. La universidad y todo el sistema de enseñanza es imposible de concebir hoy al margen de una coordinación y de controles muy variados y equilibrados y es justamente este equilibrio el que debe asegurar ese margen imprescriptible de independencia. A toda la sociedad y a todas sus fuerzas (no solo, claro está, a las patronales, o empresariales o propietarias) interesa el aparato total de los medios educativos aunque estos intereses sean desiguales y puedan ser graduados y asuman entre ellos primaciales del "gobierno" altamente entendido.

Aun a la zaga de estos principios más amplios difícil es adoptar una posición sobre el gobierno de la Universidad y otros centros de enseñanza aunque, por las razones que luego se expondrán, creo que puede descartarse como experiencia cerrada la concepción tripartita, mecánica de un cogobierno que ya hizo sus pruebas. Parece sí insoslayable la representación de estudiantes y egresados (y la práctica saludable del voto obligatorio es difícil que sea abandonada) pero es casi seguro que las nuevas formas encontrarán su quicio sobre la responsabilidad prioritaria de los profesores y una participación mucho más amplia que en el pasado del sistema de gobierno que será positiva si es que ella resulte capaz de librarse de las prácticas de la intervención menuda y de los remezones de la política igualmente menor.

Ya hice referencia a la concurrencia asfixiante de fines, de metas, de propósitos con la que se ha ido recargando la tarea educativa, especie de chivo emisario concebido presuntivamente para asumir (en cierto paralelismo, pero en forma hartó más vulnerable y dependiente, con el sistema económico y su función material propia) la guarda de todos los aspectos -comportamientos, valores, símbolos, representaciones, saberes- inmateriales de la sociedad. *Este tremendo peso exige una muy clara opción de prioridades de lo que el sistema es capaz de hacer y es más urgente que lo haga:* en este plano no dudo que la formación de capacidades y la continuidad de la faena intelectual son las decisivas. Aquéllas respecto a las cuales las otras, por importantes que en sí resulten, son básicamente añadiduras. Creo que este es el caso de la defensa de los valores socio-culturales y políticos superiores (y en especial cuando esta se realiza a través de la peligrosa vía de la manifestación); el de la participación en la dilucidación de los problemas comunes (que igualmente se dará si la institución forma las gentes interesadas y preparadas para hacerlo) o, finalmente, el de una "extensión" que sea otra cosa que simplificar tendenciosamente los problemas.

Inseparable, como es evidente, de una postura de realismo restriccionista de actividades es de una gran parsimonia en el uso de los medios materiales y financieros de que se disponga, lo que no está en contradicción con una política de firme reclamo de incrementos, mejor si es articulada con las necesidades y funciones viejas o nuevas que se trata de asumir o de poner a cubierto de la nominalidad. Hay muchas formas de hacer todo esto, si es que se descarta un mal entendido y vicioso monopolismo: la multiversidad del presente y del futuro no tendrá contornos tan nítidos en la sociedad como los tuvo la universidad clásica. Pero si hay prioridades indiscutibles ella es la del decoro material de enseñantes e investigadores y la de los medios físicos de estudio, investigación y creación

(libros, revistas, laboratorios, campos de experimentación) que permiten despegarse a la faena universitaria de lo que puede ser, y a menudo es, solo la obsolescencia y la rutina. Todo el resto, dígame de nuevo, "añadidura".

Redimensionarse la Universidad no es obra fácil pues se mueve entre dos inflexibles parámetros de los medios de que disponga y de las necesidades nacionales que tenga que satisfacer. *Creo que la enseñanza superior no puede existir más sin una cuidadosa percepción de cuales son estas necesidades en materia de enfrenamientos, carreras y capacidades. El vuelo a ciegas y la confianza en el ajuste espontáneo que imprima, la percepción de las condiciones del mercado de trabajo es disonante con las tendencias más profundas de una época de organización* y ha sido pagada a alto costo por la enseñanza y por el país mismo. Concurrentes, complementarios han de ser los principios de que, aun con el margen de imprecisión inevitable, deben encarrilarse y alumbrarse las vocaciones y preverse aquellas necesidades y el de que *el derecho a la educación es un muy sui-generis derecho-función que no es irrestricto ni ilimitado en el tiempo*, que debe ganarse y puede perderse. Por otra parte, si la planificación indicativa es seguro que no pudiera imponerse a las expectativas e ilusiones privadas, la planificación imperativa arrastrará -y es lógico que lo haga- (además de inevitables frustraciones o conciencia de tales) la limitación objetiva del ingreso a una serie de especialidades y carreras. *Pero esa constricción debería corresponderse, para ser eficaz, con un margen de seguridad en las ulterioridades del titulado que hoy las carreras más insistentemente pregonadas por la parlería desarrollista carecen por completo.* En esta constricción, igualmente, tendría su sentido un sistema de becas concedidas a las capacidades probadas, mucho más sustanciales que las que se estilaron, de rendimiento rigurosamente controlado y de ser posible otorgadas y guiadas por la gama factiblemente más ancha de instituciones públicas y privadas en las que se suscitaría el interés, de esta manera, por la marcha del conjunto educativo.

En la norma general de la parsimonia creo que entra *el muy atractivo planteo de adensar los vínculos interinstitucionales por medio de institutos que obren entre las "facultades de carrera" y concentren la labor de investigación de determinadas ramas científicas de presencia múltiple.* En la misma forma de parsimonia pienso igualmente que, por las razones que más adelante se explayarán, no debe rechazarse puritánicamente ninguna aportación o vinculación externa que pueda sostener la labor investigativa, siempre que se cumplan, claro está, ciertos extremos que la prudencia de los responsables institucionales y la ética de los investigadores no son capaces de fijar.

La universidad ha vivido décadas de politización irrestricta y es fuerza que asuma una dureza peligrosamente irreal la antítesis dialéctica posicional de que el estudiante no tiene otra función ni tarea que la de estudiar. *Pero no existe en realidad enseñanza ni sistema educativo si esta norma es abandonada, por demasiado tiempo y otros presuntos o auténticos deberes ocupan la primacía.* Quien dice el medio, estudio, dice el propósito: formación o edificación personal y grupal que habilita para más altos y eficaces niveles de lucha, de victoriosa pugna social entre las muchas consecuencias -ciertamente no la única- que pueda conllevar. *Que esa actividad variable pero inerradicablemente beligerante tiene que llevarse a cabo en otra parte y/o después de la etapa formativa es una condición indescartable de que ésta sea auténtica y aun de que sea meramente posible.* Si en lo que llamo etapa formativa se injerta precisamente, impertinentemente en el sentido más literal

del término, una exigencia de movilización e ideologización sin atenuantes, esa tarea de edificación humana -como será necesario volver a insistir- se hará unilateral y enteca. En este orden de cosas el fomento de otro tipo de intereses: deportivos, intelectuales, artísticos, llanamente sociales, no tienen porqué ser argucias derivativas (que también pueden serlo) para comportamientos que se temen y detestan sino una garantía del logro de una más rica, rotunda, variada y flexible definición personal. Pero si algunos de estos efectos conlleva la politización que puede llamarse endógena del medio educativo mucho más graves son los que trae aparejados la exógena, es decir, aquella que sistemáticamente y hasta rutinariamente cumplen las estructuras partidarias que en ese medio tienen o creen tener un campo de penetración fácil. Aquí sí, es posible sostener que no caben dialécticas ni distingos, ni contingencias de posibilidades inmediatas que cancelarán con la brevedad de los términos del proceso los males anejos a él. Y ello obedece al hecho de que todos los cálculos sobre esas contingencias, esas inminencias, esa brevedad de plazos son demasiado falibles, y el único resultado, el único fruto ostensible es la mutilación temprana de la libertad y espontaneidad de la formación y las formas disruptivas de unas formas de militancia mucho más extremas y peligrosas de lo que la solvencia de un sistema educativo es capaz de soportar.

En una situación de crisis general las cabezas ligeras y los corazones ardientes entran en estado de asamblea y creen que para ellos y sus iguales caducan temporariamente las pesadas, las tediosas obligaciones de la vida. Pero las crisis pueden tener la vida dura y no solucionarse y cambiar de faz muchas veces, y las salidas de ellas no aparecer, y sí lucir el deterioro de todas las competencias que incluso pudieran hacer la salida de la crisis más posible de lo que es, o, siéndolo, su trámite más fluido, menos duro, menos amateurístico y más exitoso de lo que suele resultar. Para ser menos elusivo digo: si la enseñanza superior media o baja pierden la conciencia de su deber de seguir funcionando al más alto nivel posible aun en la más extrema inseguridad física, económica y civil lo único cierto es que se rutiniza, se institucionaliza la dispensa de la “excepcionalidad” y nada es ya capaz de funcionar a un decoroso nivel de rendimiento. Es posible pensar que la verdad a la que se adhiere, que los valores de racionalidad, generosidad, libertad, justicia, lealtad, lucidez que se profesan tienen la vida más larga que las más penosas coyunturas que los maltratan y esta es una convicción que ayuda a la continuidad de una labor que no admite discontinuidades. Si se dice que ello equivale a refugiarse en una especie de empiroo suprahistórico, en un evasimismo resignado y cómodo se señala una posibilidad, una cara de esta creencia, lo que equivale, en último término, a señalar que ella es ambigua, lo que ocurre en una primera instancia con todas las importantes, y que es la opción, el gesto existencial de quien la asume y le da sentido el que le quita esta equivocidad.

También de lo que antecede es posible inferir mi seguro rechazo de una serie de tácticas con las que la universidad y otros niveles de enseñanza se deterioraron a sí mismos y estropearon la imagen que de ellos tiene una sociedad modelada por muy otros intereses. Se hablará de la huelga y el paro como la más reiterada de esas tácticas y de su índole costosa, disruptiva, escasamente responsable y sobre todo inútil a fuerza de habituación y tedio. Pero también se ejercieron otras de impacto aún más grave y que aun ahondaron la gravosa repercusión de aquella y el olvido, sistemático, de que nuestra sociedad ya no pertenece al tipo de la sociedad tradicional. Quiero decir un tipo de sociedad en la que el estamento estudiantil podía descontar la benevolente simpatía o, por lo menos, la tolerancia

general emergente del hecho de pertenecer al mismo nivel que el sector dirigente común de toda sociedad. De esa situación a la situación actual hay sin duda una gran distancia, pero tanto en el plano del hecho como en el de los principios normativos es difícil concebir, como no sea con la libertad de lo utópico, una coyuntura en la que el estudiantado se hace una "clase" -revolucionaria por añadidura- unida, no a las nuevas clases medias "funcionales" a las que parece mayoritariamente destinado a incorporarse, sino a un proletariado cuya misma potencialidad intrínseca para el cambio puede merecer muy graves reparos.

Si al otro interlocutor del diálogo docente se mira, parece indudable que la objetividad es calidad más alta que la deformación sectaria y que el sistemático lavado de cerebros, si él ha ocurrido. Pero quien conoce medianamente la complejidad que el primer término conlleva la carga indiscutible de subjetividad, la irremisible existencia de una perspectiva desde la cual la realidad ha de verse y una "verdad" concebirse, sabe que la objetividad o la aún más equívoca neutralidad no son calidades que estén a la vuelta de la esquina y que una mal entendida imposición de algo que se les parezca puede incluso dañar irremisiblemente la misma coherencia de cualquier exposición y aun la mínima claridad que el estudiante tenga que obtener de ella. Mejor, sin duda, es una pluralidad armónica, una convivencia pacífica de distintas posiciones. Empero, además de no poder ésta programarse de antemano, tampoco es fácil de lograr en cada caso de "materia" en la que tal pluralidad fuera garantía contra la imposición y el unilateralismo. Y en cuanto es la cuestión del marxismo lo que está en el centro de esta pugna y de estos reclamos, volveré como es inevitable sobre el asunto y fundaré mi creencia de que la enseñanza universitaria y media no puede cerrarse a cal y canto a toda mención y referencia al marxismo literal y menos a la de ese marxismo difuso sin el cual sería inconcebible, irrecrable una porción muy sustancial de la cultura y las ciencias sociales contemporáneas. Es una postura tan distante y sobre todo tan equidistante de canonizarlo o escamotearlo como tiene que estarlo la que mejor se preserve de estos dos errores.

En esta cuestión, como en otras conexas, si creemos que una Universidad del más alto nivel posible es bueno que exista pero -también- que tiene que entrar en determinados compromisos para hacerlo, puede afirmarse apodícticamente que de lo que afecte la posición del sistema de enseñanza en el centro de muy delicados equilibrios sociales la daña irremediablemente. El inerte sistema no tiene la piel bastante dura para refugiarse en el servicio de un "país real" que justifique el repudio del "país legal": al fin y al cabo el "país legal" representado en el aparato del gobierno es para el sistema de educación -puede no serlo para otros pero es difícil encontrar el caso que lo abone- una parte, y la más decisiva, del "país real".

No es muy cuerdo "entificar" la Universidad, concebir como voluntad institucional única lo que es mucho más realmente variado, pero es cierto que aun si la nominalizamos, ella -y también otros centros de estudio- van teniendo desde que nacen una específica orientación orgánica al mismo tiempo variable que relativamente estable. Se determina por una tradición intelectual y corporativa a veces muy dilatada, por las conformaciones de actitud generacional, por las influencias que recibe de la sociedad en la que se inscribe, por las orientaciones científico-culturales universales que allí se reciben y por la dirección dominante del sistema político-gubernativo. Hacerla el exclusivo instrumento de esta

última nulificando todas las restantes determinaciones resulta una curiosa reviviscencia de un totalitarismo jacobino tan explícitamente dilucidado a nivel teórico conceptual como ajeno a la orientación global de quienes lo invocan.

Todo lo anterior no agota los rubros de un posible "punto de vista" personal, sobre todo si se tiene en cuenta la inserción del área educativa en el más denso entrelazamiento de problemas y alternativas políticas, sociales y culturales. De alguna manera, sin embargo, trata y creo que consigue ser un esbozo de ella.

Acepto pues que es una, mi perspectiva y que desde ella intento abarcar lo que para mí, para tantos y para el país mismo es el drama de nuestra enseñanza. Pero este drama en una nación de reducido formato no es tan inteligible -mejor: es clásicamente ininteligible- sin los dos contextos que representan la situación universal del sistema educativo y la coyuntura latinoamericana del mismo. A la primera se atiende específicamente en el comienzo de este planteo, focalizando la atención en las sociedades desarrolladas y maduras del área noratlántica. Aunque no las confundo con "el mundo" "in totum", una añagaza ideológica que ya empieza a ser inusual, lo hago por la doble razón de que la problemática de las sociedades socialistas es mucho más específica, mientras que la conducción de las naciones semi-desarrolladas y marginales justamente es en las latinoamericanas que tienen su mejor cifra, su representación. Pero como a la vez el proceso de educación y enseñanza en el Uruguay es también muy adecuada cifra y representación del latinoamericano total, una compleja escala de amplitudes y particularizaciones bien puede reducirse manuablemente a dos, es decir, la de los países maduros y del Uruguay mismo, ésta, claro resulta con todas las remisiones que sean necesarias a los fenómenos de las sociedades vecinas.

Comienzo así con un balance de la problemática educacional en las naciones maduras, un balance cuyo pesimismo no es difícil de detectar y que es posible que arroje su sombra sobre la exposición de la realidad enseñante nacional. Pero ni ésta ni la universal dan lugar para muchas efusivas esperanzas y conocer hasta el fondo, y para mí mismo, la justificación racional de lo que nos empieza siendo un rechazo, una desazón, un resentimiento, ha sido uno de los acicates de este planteo.

CAPÍTULO I: LA CRISIS MUNDIAL DE LA ENSEÑANZA

Un nudo de contradicciones

Tal vez no esté descaminada la previsión de que todo lo atinente a la enseñanza, la educación, la transmisión y la recepción culturales es muy susceptible de convertirse en el acuciante, en el virtualmente insoluble problema mundial del siglo futuro. Más en concreto: cuando pueda ocurrir que las sociedades hayan recuperado el paso con los ritmos más sustanciales de la técnica y hayan enjugado, sin duda a altísimo costo, los deterioros del medio natural, cuando los conflictos sociales más lacerantes hayan sido amortiguados o cancelados, cuando un sistema internacional estable y con autoridad haya hecho sus

pruebas, cuando todas estas amenazantes urgencias de la vida mundial hayan sido traídas a control, no parece desechable el cálculo de que la educación y, sobre todo, la enseñanza superior, emergerán -mejor: subsistirán- como "la gran cuestión", la gran ominosa nube en los cielos de un mundo distendido.

¿Por qué?

Las razones para defender una previsión tal son muchas y algunas de ellas apenas se barruntan todavía. Otras poseen ya, en cambio, un cuerpo que las hace inocultables. Es seguro, en primer término, que *el impulso social hacia la generalización de la enseñanza más elevada no ha de reinvertir su curso*. Pausas posiblemente conocerá, marcadas por los índices varios de crecimiento económico, por las exigencias del mercado de trabajo y por las políticas públicas. Lo mismo que ocurre con la enseñanza primaria y después con la media, ocurre ya en las naciones más desarrolladas y ha de suceder presumiblemente en todas con el nivel más alto de la educación. Tener un diploma universitario en casos en los que todo el mundo puede exhibir alguno no es un crédito social realmente desmedido pero la falta de él, en situación tal, será desventaja de tamaño magnitud que todo se hará, se hace ya en ciertos medios, por evitarla. Ahora bien: sostener que estas presiones por una universalización literal de la enseñanza superior son capaces de atentar contra *la índole cada vez más compleja, rica, exigente y especial de la ciencia y la cultura en general* y cada una de sus particulares modalidades no es un temor infundado. Ello no supone -ya lo adelantamos en nuestra toma de posición- considerar a la cultura, el conocimiento o la ciencia como una masa fija en límites y cantidad, un todo cuya atribución individual se retacearía hasta la insignificancia cuantos más fueran los que hubieren de participar de ella. Para cada situación concreta, empero, es difícil hurtarse a la convicción de que tanto desde el plano de las exigencias personales en los nuevos sectores de demanda educativa como desde el de la capacidad disponible para satisfacerla, las fuerzas que tiendan a deprimir los niveles y "standards" de calidad poseen una capacidad de impacto cada vez mayor. La mera reflexión deductiva, aceptémoslo, es muy falible en cuestiones de hecho pero también una cuantiosa masa de impresión y de investigación educativa tiende a ratificar en casi todas las naciones de mayor desarrollo esta realidad de una drástica baja de la media de logros educativos (1).

Tal fenómeno se da a una altura histórica en que las ciencias del presente reclaman, cada vez más, un más largo período de recepción, asimilación y entrenamiento. Con lo que se hace muy obvia la inferencia de que no se advierte en qué dirección pueda ser superada, quepa ser resuelta esta contradicción primera.

Crear un plano universitario superior y más estrictamente calificado dentro del más amplio y general sería tal vez una salida pero entonces, en este caso, las presiones por llegar a él se harán con el tiempo igualmente fuertes y el conflicto será así susceptible de renacer indefinidamente (2).

Asediada desde el ángulo de la participación la enseñanza superior lo está todavía más gravemente desde el rubro de su contenido mismo.

Ortega y Gasset se preguntaba hace algunas décadas sobre *quién sabe lo que se sabe* (3) y esta interrogación ha cobrado desde que el filósofo la hizo una gravedad uniformemente acelerada. El problema es uno de los más acuciantes de la cultura contemporánea. Lo que equivale a decir que no es un problema específicamente educacional aunque involucre al sistema de enseñanza más que a ningún otro sector social. Ello es cuanto éste sea centro - y generalmente lo es- de la asimilación, la transmisión y la creación cultural y científica. El fenómeno no es exorable para nadie que se mueva en el orden general de la cultura o en el plano más especializado de cualquier ciencia. La de ambiciones más reducidas poseen hoy un caudal, un territorio prácticamente irrecorrible en una vida humana. Y aunque pudiera alegarse que los principios generales, el aprendizaje de las pautas efectivamente útiles de cada una de ellas no es tan inabarcable, la seguridad de cualquier investigación científica que aspire a no ser tan "tentativa", tan provisoria como forzosamente ha de serlo, exige siempre algo más que la posesión de esos principios y esas pautas, por otra parte no siempre fáciles de identificar "a priori". Súmese todavía a esto, que al fin y al cabo se pudiera enjugar, el entrelazamiento y la menesterosidad recíproca de los grandes conjuntos científicos (ciencias sociales, o del hombre, o de la cultura, o de la historia, o del espíritu, por un lado: ciencias exactas, o físico-químicas, matemáticas, generales, por el otro) y esa amenazante inmanejabilidad, a la altura, por lo menos, de una mínima autoridad, adquiere su pleno relieve. El aprendizaje científico se convierte de este modo -y tal vez no pueda ya ser otra cosa en el futuro- en un aprendizaje de métodos, en un entrenamiento de destrezas, al que se le adosa un mínimo, por fuerza muy estricto de contenidos y planteos fundamentales. El resto es "saber dónde busca", una exigencia que se refleje en la ascendente importancia de las publicaciones de tipo bibliográfico y en los grandes conjuntos de esta índole. Así, con este triple equipamiento, se marcha y se produce a muy exigente y decoroso nivel aunque no soy sin duda el único en pensar que los trabajos que mejor incluso lo representan presentan una índole limitada, una falta de follaje referencial, una estricta y empobrecedora taxatividad temática que solo se cancela en muy contados casos, cada vez más contados, en verdad, a medida que el lote de los hombres de ciencia y los creadores formados no mucho más allá de 1920 va siendo raleado por la muerte (4).

Pero también *esta contradicción crecientemente insoluble entre la cuantía cultural existente y la capacidad de una persona o un grupo de ellas de procesarla creativamente y con cabal autoridad se refleja, macroscópicamente, en la estructura y el formato de los grandes centros de enseñanza superior*. Pues lo cierto es que los mayores, los más avanzados ya están en trance de romper todas sus costuras, de perder o borrar o darle loca frondosidad a los organigramas con que intentaron desenvolverse y adscribir a ellos nuevas disciplinas. La Universidad pasa de ser un cálido ámbito corporativo al rótulo que trata de cubrir disciplinas incipientes o próximas a la madurez, innumerables duplicaciones siempre altamente costosas, multitud de "escuelas", "institutos", centros de investigación que solo a medias y regañadientes aceptan el disciplinamiento institucional. Un crecimiento cuantitativo -en conscripción de alumnos, en profesores, en carreras que rompe todos los cauces ha llevado a mucho a prever el fin de la "universidad" misma, como totalidad orgánica y el advenimiento de una "multiversidad" cuya textura, cuya fisonomía organizativa solo sería, debe desde ya reconocerse, una sombra de la vieja institución (5).

Es fácil comprender que tanto este proceso de densificación y diversificación como la poderosa presión social por la universalización del nivel enseñante superior genera si no una contradicción, un límite, un obstáculo que no parece, ni mucho menos, fácil de superar. No estamos en el caso, ni es nuestro propósito, de hacer estadística de costos de educación pero *los muy ascendentes que representan la recepción, asimilación, creación y transmisión científico-cultural parecen a punto de desbordar todas las asignaciones financieras que alguna vez, por lo menos en los países más ricos, los atendieron holgadamente*. La ya inocultable parquedad en que se mueven las universidades de los Estados Unidos, su persecución desesperada por fondos que involucran muchas veces no livianos compromisos se hacen explicables si se atiende el precio desmesurado que representa hoy la investigación en ciencia pura -por lo menos en determinado tipo de ella- o en ciencia social, el caudal bibliográfico literalmente torrencial que, si se quiere estar mínimamente al día, debe adquirirse sin pausa, el costo del sostén material de profesores e investigadores para los que la actividad académica resulta cada vez más absorbente y el mismo mantenimiento del estudiante valioso en una sociedad en la que ya no es correlativa a una carrera universitaria la habitual posesión de medios propios o familiares. Si las naciones con ingresos medios "per capita" de cuatro mil dólares anuales enfrentan este panorama hay que concebir qué posibilidades tienen para hacerlo países medianos o pobres que, bajo el impulso de demandas comarcales o de motivaciones de prestigio, han extendido una red desmesurada de centros de alta educación (6).

Supongamos ahora, con todo, superables estas tres contradicciones. Aún nos acecha una cuarta, mucho más compleja, más conflictual, más entrañablemente cualitativa. Es la que atañe a los fines y metas de la Universidad, a los procedimientos y técnicas de ella y de la enseñanza en general, en esto -metas y medios-, inextricablemente entrelazados.

El peso de los fines

Porque repásense, si no, esos fines y esas metas que todo tema o instituto educacional considera un deber insoslayable proponerse. *A una mirada realista capaz de ponderar logros posibles le es fácil ver que la multiplicidad del conjunto y la entidad de cada una de esas metas permiten muy bien encajar toda esa "teleología" en ese repertorio de contradicciones prácticamente insuperables cuya gravosa lista estamos haciendo.*

Pues, ¿qué definición programática -de esas que encabezan las leyes orgánicas sobre enseñanza en todo el mundo-, deja sustancialmente a un lado muchos de los propósitos de lista que sigue?

a) La formación o "edificación" de la personalidad, ello ya sea mediante su ajuste a una pauta transubjetiva constituida por dechados o modelos, ya sea entendida como el conocimiento de la propia entidad individual, el desarrollo de sus latencias, revelación de sus "facultades", el alumbramiento de la propia vocación;

b) El acceso a los bienes y valores culturales del hombre, la proyección de una imagen del mundo y de la vida, las experiencias espirituales (contemplación, arte, reflexión) que los encarnen y autenticuen en cada personalidad (7);

c) El conocimiento, la posesión, por lo menos rudimentaria, de las ciencias y las técnicas idóneas para el mantenimiento de la vida y para el dominio de la naturaleza y la organización social, así como su adaptación al medio propio, tanto para lograr de ellas los mejores resultados como para alcanzar mediante esa aplicación la promoción del ambiente que entorna la elevación de su nivel en todos los sentidos posibles;

d) La comprensión de las circunstancias histórico-geográficas (o espacio-temporales) que condicionan el vivir colectivo e individual. Ello, por lo común, tanto como medio de flexibilizar y esclarecer la siempre necesaria capacidad de adaptación a los cambios históricos como para la más lúcida defensa de lo que se quiere preservar, de un "patrimonio colectivo", o un "espíritu nacional" que se creen dignos de tal tarea;

e) La "preparación del tipo de hombres y mujeres necesarios" (como decía T. S. Eliot) al cumplimiento de las funciones sociales. Estas pueden ser muy generales, nacionales y políticas, y es el caso en que se habla de la "formación del ciudadano", o apuntar mucho más específicamente al desempeño de las distintas tareas -económicas, culturales, administrativas, etc.- de la colectividad;

f) El entrenamiento de esos hombres y mujeres para que, a través del cumplimiento de tales funciones, realicen una labor individualmente proficua, capaz de subvenir adecuadamente a sus necesidades;

g) Por último, claro que sin pretensión de ser taxativos, la formación del "hombre social", esto es, la definición de los hábitos que faculten las mejores formas de interacción humana, las relaciones de convivencia pacífica, solidaria, armónica, cuya internalización debe comenzar en la escuela y prolongarse mucho más allá del final de una educación formalmente entendida (8).

Es habitual, además, identificar las metas de una educación general para programarse en seguida que éstas deban ser total o parcialmente alcanzadas por las enseñanzas primaria, media o técnica. Las de la Universidad y la enseñanza superior siempre se han concebido como más específicas, más limitadas, más apoyadas en lo ya conseguido por un proceso ya avanzado de adiestramiento de conductas y de adhesión a ciertos valores. De cualquier manera, son lo bastante considerables, lo bastante diversos y aun abrumadores para que la misma desorientada multiplicidad de propósitos no se haga también, en ellas, presente.

Clásicamente, "la misión de la Universidad" se ha concebido -según lo hizo Ortega y Gasset en su famoso ensayo de 1930- tripartitamente. Serían la enseñanza de las profesiones; la investigación; la transmisión (Ortega) -o efusión, o expansión, o comunicación, o difusión de la cultura (9). Empero, por poco que se acerque la mirada a ellas, se advierte como se despliegan en haceres y planos diferentes, que pesadas, en conjunto y aún aisladamente, son:

a) Antes que investigar o formar, parece indudable que a las universidades les cabe una tarea más básica, más radical. Es la de estar al nivel -o "al día"- de las ciencias, los saberes, el conocimiento, la cultura universales, a los que hay que concebir

preliminarmente no solo como objetivados, sino también como externos, ajenos a aquellos que deben cumplir tal tarea. Este estar al día supone la recepción puntual de lo que se ha producido y se produce, la información que de esa recepción resulta, la asimilación necesaria, la conservación y el continuo enriquecimiento de lo asimilado;

b) Esclerosada y mimética sería la educación superior que no hiciera más que esto, aunque tal "esto" sea labor inexorable, delicada, nobilísima en su humildad, condicionante de todo lo que siga. De cualquier modo es normal que la materia viva siga viviendo en nuevos avatares, que el pensamiento siga dando que pensar y que la asimilación y la conservación se continúen en creación. "Aplicar", en cierta manera "encarnar", "hacer morder" el pensamiento, la ciencia, la cultura en la realidad que nos entorna y reajustarlas de acuerdo a ellas es, en puridad, el único sinónimo válido de "continuación"; creación científico-técnica o cultural puras, se entrelazan y a veces aparecen a lo largo del camino más modesto de aplicar y hacer servir el saber. Ello, ya se traduzca este servicio en utilización de las técnicas sobre el propio contorno y a la medida de sus necesidades, ya sea en la definición de esas pautas de entrenamiento y formación que constituyen las carreras;

c) Muchas son las versiones posibles de esta tarea de aplicación, particularización y creación, pero tal vez ninguna haya más idónea al nivel de la enseñanza superior que la maduración de una conciencia lo más perceptiva, lo más esclarecedora posible de la colectividad humana a la que se pertenece, de su pasado, de su peculiaridad, de su realidad presente, de su prospectiva inmediata o mediata;

d) Todas las tareas anteriores operan en una dialéctica de implicación de gentes, temas, recursos e intereses, todas ellas son efusivas. De la efusión a la difusión hay apenas una sílaba de diferencia, pero en ella se marca el tránsito cualitativo a otra meta indiscutible del trabajo intelectual que en la enseñanza superior se cumpla. Es la de verse, salir hacia afuera, acceder a una comunicación, a una recepción fuera de su ámbito propio que bien puede tenerse -y esto al margen de "extensiones" más o menos deliberadas- como la total complejión de su destino;

e) Pero también están quienes llegaron a esa enseñanza superior apenas pasada la adolescencia y saldrán de ella jóvenes cabales, y pasan años, entre ingreso y egreso, expuestos a todos los conflictuales valores y comportamientos de la sociedad, a todas las contradicciones de metas y carreras. La formación de la personalidad individual de acuerdo a valores y modelos es un quehacer bastante distinto al de la infusión de moralina cívica y social con que frecuentemente se intenta suplantarla. Pero aún asumido en su verdadera hondura el proceso no puede considerarse terminado en la enseñanza media pese a que - hasta ahora- en la Universidad la tarea formalmente se detenga. Sin embargo es en ella que los arbitrios más indirectos, más eficaces pueden obrar mejor. Por eso es que la modelación común de un tipo de hombre, sobre o debajo las especificaciones profesionales, es también una quinta meta, cimera, que la falta de educación debe esforzarse por lograr.

Las precedentes cinco dimensiones de la función y la misión universitarias bien pueden ser concebidas como supuestos genéricos de otros quehaceres más directos, objetivos abstractos de otros concretos (10), destinados a fundar los segundos de manera

menos indigente de lo que pudieran estarlo. Porque hay que legitimar previamente esos objetivos ortodoxos de la universidad moderna que son:

a) la enseñanza dirigida a la formación profesional, al adiestramiento de habilidades y especialidades en forma de "carreras";

b) la investigación y la creación científico-cultural;

c) la irradiación o extensión natural de la labor que se cumple (11);

d) la participación de los agentes especializados de la institución -y a veces la institución misma- en la dilucidación de los problemas que plantean el contorno y la situación social y nacional desde el punto de vista cultural y científico-técnico (12).

No es nuestro deseo recargar ninguna tinta pero alíniense todas estas justificadas, tradicionales tareas sobre el trasfondo de las contradicciones antes repasado, pondérese la entidad de ellas y -¡y!- sígase el repaso.

Ciencia y cultura: una convivencia hostil

Con todo, esta pluralidad de "metas" y de "misiones" podría ser concebida dentro de la permanencia de una Universidad de tipo tradicional, Sin embargo, tras ellas, dentro de cada una, se abre un gran dualismo, una escisión al parecer irremisible, insalvable, dos plañeras radicalmente distintas de concebirlas y realizarlas. Por un lado se alinea lo que puede llamarse estrictamente "cultura" y solía denominarse "cultura humanística" y aún, a propósitos académicos, "humanidades". Por el otro la "cultura" o el "saber científico-técnico" o más allá llanamente la "ciencia" o "las ciencias" (13).

La dimensión cultural tiene a nuestra altura temporal su base en la historia, la filosofía, la religión, las artes y la literatura. Las ciencias más rigurosas y cuantificadas: las matemáticas, la física, la química, la biología y todas sus combinaciones están al otro extremo del espectro.

La cultura es incoerciblemente organicista y totalista; todas sus manifestaciones portan o involucran lo que el pensamiento alemán acuñó con término de "visión" o "imagen del mundo", apta para dar al hombre un asidero de sentido y significado de la vida y de las cosas y paliar el desamparo existencial. La ciencia, que tiende a actuar por áreas delimitadas y especializadas, no tiene tal pretensión original (lo que no quiere decir que "a posteriori" no implique también una visión del mundo). Pretende y logra -qué duda cabe- ante todo el más puntual conocimiento y dominación del mundo exterior y material y aun el de una realidad bio-psíquica, interna, objetivada y externizada según sus propias pautas y métodos.

Si el fin de la ciencia es el "saber", el "conocimiento" de una realidad exterior al sujeto y sus instrumentos cognoscentes más complejos es el de las formas de cultura, pues éstas no se detienen antes de una interiorización existencial de lo recibido, de su

transformación en "participación", de su sedimentación en "experiencia" y aun en "sabiduría" (14).

Lo "explicativo", como designio, domina soberanamente en las ciencias y, al acceder estas al umbral de su madurez, lo "predictivo" se agrega a sus alcances.

El modo, en cambio, que tiene la cultura de hacerse cargo de la realidad es la "proposición", la "interpretación" y la "norma"; se reordena la realidad de acuerdo a una visión y de allí emergen pautas de conducta explícitas o tácitas pero nunca carentes -por autoridad, por prestigio- de alguna imperatividad. Lo que la cultura propone, reordena o interpreta resulta así en respuestas siempre variables a las radicales preguntas sobre el sentido de la vida, el destino del hombre, las metas de la acción humana, el significado del universo (15).

La ciencia aspira a la cuantificación, a escuchar la "lingua matemática" en la que percibía Galileo el hablar de las cosas y, por ello, lo homogeniza y objetiva todo, lo rectifica, para emplear el término caro a Lukács (16). La cultura, inversamente, es reacia a este trámite, que visualiza como congelación o muerte, y se aferra a lo cualitativo y a otros valores y antivalores además de los de la verdad y el error.

Formal y formalista, metódico, enderezado a la abstracción es el andar de las ciencias, más preocupadas por lo general con la pulcritud de sus procedimientos que con lo impresionante de sus logros, desentendidas casi siempre del contacto puntual con la realidad empírica misma a la que sustituyen por simplificaciones y "modelos". En tanto, las formas culturales buscan con más ahínco lo "material" de los contenidos y solo en el contacto con la densidad, con el espesor de lo real y lo concreto se sienten seguras (17).

Racional es, obviamente, la operación estrictamente científica, en tanto que las manifestaciones culturales se mueven, desde su creación a su recepción, en una variedad de niveles que van desde el intelectual hasta el de la intuición emocional, la imaginación (tampoco ausente del punto de partida científico), las inflexiones de la voluntad, etc.

Como "lenguaje referencial" el de la ciencia está sujeto a verificación y refutabilidad: cada logro es cancelable por el que lo revise o derogue, mostrando las credenciales de la prueba y ganando el "asentimiento", mientras que la "convicción" que produzca el objeto de cultura objetivada, la "creencia", nada tiene que ver con estrictas pautas de prueba o verificación; se toma o se deja, se acepta o se rechaza "pari passu" de su capacidad persuasiva, de su idóneo ajuste con nuestros requerimientos, predisposiciones y pasado propio. Pero tampoco aquí nada es rigurosamente cancelable, las más arcaicas certidumbres espirituales pueden seguir manteniendo su vigencia, la estructuración orgánica de una experiencia humana global es capaz de resistir la acción de todas las fuerzas conjugadas para derogarla.

Impersonal y objetiva es la labor científica y sus resultados, mientras la refracción individual, la "expresividad", la necesaria imputación a un creador aislado o colectivo o aun tras-humano es dimensión irrecusable de toda producción cultural.

El dominio del mundo exterior -o de la esfera del comportamiento humano como si fuera exterior-, la aplicación de sus frutos; ello, que no otra cosa, es la acepción de la "técnica", se traduce en la ciencia en una postura de manipulación de las cosas; la cultura, en cambio, es en las representaciones del hombre, en su multidimensionalidad que incide, y si reordena el mundo es porque es el hombre quien necesita su significado.

Dos vertientes; dos tipos humanos

Toda esa cadena de antítesis exigiría sin duda mucha matización, ejemplos, reajustes, desarrollo. *Nos parece, empero, suficiente para subrayar que la oposición fragua, entre otras cosas, en dos tan inequívocos y distintos tipos humanos como lo son el "hombre de ciencia" y el "intelectual", el "intelectual generalista", como a menudo lo designan los sociólogos*, escritor, historiador, filósofo, ideólogo, crítico, ensayista, erudito. Las características de los dos modelos son, como es de presumir, materia de polémica, especialmente allí donde, como ocurre en la enseñanza superior, tienen que coexistir. El retrato de cada uno varía drásticamente según la perspectiva desde la que se lo trazó. Y no decimos, ni mucho menos, que nosotros no la tengamos.

Se señala, por ejemplo, que el hombre de ciencia y su variante práctica que es el técnico, tienen la arrogancia que les da la aceptada seguridad de sus saberes. Que suponiendo fines que son el conocimiento de la realidad y el control del mundo físico y humano profesan una fe sin quiebras en ese valor de la "eficacia" que es una expresión de la "racionalidad instrumental" con que se reduce a manejarse; supuestos determinados fines logrados al menor costo, al más directo impacto. Todo llevaría al hombre de ciencia a una visión inmanentista, unidimensional de la realidad, una visión que le movería a despreciar o a desechar como inverificable, "actitudinal" o meramente "expresivo" todo el legado de la cultura tradicionalmente entendida. Esta postura, unida a la conciencia de los poderes de los que se sabe poseedor, tendería a alentarle hacia un básico y aún algo craso optimismo, hacia una esperanza sustancial en el curso futuro de la realidad. Todo el "modelo", el "tipo" menta a "la media" de la categoría, no a los ejemplares más complejos, y es a ese tipo, por ende, que suele vérselo encasillado en posiciones tecnocráticas, y a veces radicales, caracterizadas unas u otras por una concepción del cambio social materialista y bienestarista, esencialmente "antropocéntrica" y también con un invencible sesgo a ver en las varias modalidades de la revolución científico-técnica la impecable garantía de un alcance factible de sus propósitos. Sería también un trazo del científico determinada insensibilidad por todo lo que no es el campo de su aplicación concreta y, en especial, por la peculiaridad inabarcable de los seres humanos, por la naturaleza y su preservación, por defender o rescatar las básicas armonías entre unos y otra. Tales trémolos y matices no cabrían en él, a quien las mismas exigencias del trabajo le arrastrarían a la especialización y la burocratización y el esfuerzo impersonal o en equipo, condiciones primarias para alcanzar logros ante un desafío que implica costos, complejidades y exigencias que están más allá de los alcances de cualquier investigador, de cualquier creador aislado.

También, como es de suponer, el intelectual generalista tiene sus retratistas, sus abogados y sus detractores. Los defensores sostienen que, frente a la arrogancia del hombre de ciencia y a la fe en sus métodos, posee, en cambio, el sentido de la densidad del mundo, del espesor de lo real -humano, social, histórico-, de la relatividad inenjugable de todo

acercamiento a ellos. También sería quien tiene, entre todos los roles sociales decisivos, más clara conciencia del ingrediente trágico de la existencia humana y de su jaqueo por la finitud y por la muerte, una percepción que lo llevaría a ver como más decisivo el esclarecimiento del hombre consigo mismo que el dominio del mundo material, más valiosa su posible apertura a experiencias de identificación y trascendencia que esos logros del bienestar (que, por otra parte, no desprecia), más deseable la eventual armonía entre la persona humana y el mundo natural que su dominio y -a la muy corta- su aniquilación por la máquina, la industria, la técnica.

El intelectual generalista, ya en el carril de las ideologías, ya fuera de ellas, sería el encargado de invocar, frente a la racionalidad instrumental medida por el criterio de eficacia, la otra -"sustancial", "final"-, más equívoca y a la vez más decisiva, que tiene que ver con la fijación y la custodia de las metas que los hombres se propongan. Para poder hacerlo sería quien conoce las trampas de una racionalidad descarnada, capaz de proponer y hacer aceptar impertérritamente los fines o los medios más inhumanos. Contaría para ello con su sapiencia de las "razones del corazón", de las certidumbres del sentimiento y del instinto que, si la razón científica puede conocer, tiende casi siempre a pasar por alto.

Con todas estas características es comprensible que ni la organización burocrática ni el trabajo en equipo le caigan bien y aún la misma especificidad de sus intereses -artísticos, literarios, filosóficos, históricos- tenderá a abrirse incoerciblemente hacia otros campos, otros contactos, otras referencias. En suma: que no solo no podrá ser un especialista sino que su incursión en otros territorios tendrá una significación muy diferente a la del hombre de ciencia. Pues aunque éste sea capaz de fertilizar su espacio investigativo con ideas, con sugerencias de otros, casi siempre concluye por llevarlas a fructificar en uno suyo, propio y bien acotado.

Ventajosa estampa de una figura intelectual, podrá decirse, que también tiene sus ásperos adversarios. La diatriba del "intelectual generalista" es muy frecuente en la sociología de la modernización, que lo presenta como baluarte de los valores elitistas, aristocráticos de la sociedad tradicional, desentendido de las necesidades más acuciantes de la inmensa mayoría desprovista, lujosamente decorativo, ajeno, como enseguida se volverá, a lo que de más específico, promisorio y sólido exhibe la modernidad, revolucionario verbal para ocultar su frustración y su impotencia ante un mundo cuyas claves es incapaz de aferrar (18). Ni ésta ni la anterior imagen se debatirán aquí puesto que solo marcar un contraste nítido es el propósito presente.

De cualquier manera, tales son, muy sumariamente coloreados, los dos extremos del espectro, las dos vertientes, las *dos culturas* de que habla C. P. Snow (19) y aún habría que explayarse sobre una tercer cultura, entre ambas, la científico-histórica o científico-social (20), sobre la que el autor recién mencionado hace escasa referencia. *Los contenidos, los métodos, los fines de las dos -o de las tres- son los que deben ser "agregados", compaginados por la enseñanza media y superior, prorratarse un tiempo y un espacio tan angustiosamente estrechos como el que se dispone.* Que exista quien sea capaz de realizar con solvencia la tarea es aún más difícil, pues es ya lugar común (aunque cierto) la radical alienación en la que el intelectual se encuentra ante un mundo científico-técnico cada vez inabarcable y esotérico, así como el desdén, con que a su vez, como ya se dijo, el científico-

técnico juzga en mundo de imágenes, experiencias y valores que suele resultarle superfluo. Hace medio siglo decía Scheler que *el valor cultural de una especialidad, su significación, sólo puede ser aprehendido desde la totalidad de la cultura* al tiempo que justificaba la necesidad de especialización como un resultante del crecimiento de las ciencias y de la desburocratización y la democratización de la sociedad. En los cincuenta años que han corrido desde entonces la balanza se ha equilibrado hacia el extremo de convertir la mayor parte de las universidades en lo que Lewis A. Coser llama *campos de entrenamiento para destrezas vendibles* ("training grounds for marketable skills") más bien que caldo de fomento de "*cultivos generalistas*" (21).

Pero esto es lo que se ve desde una sola perspectiva, y el problema es aún bastante más complicado.

El cuestionamiento de la enseñanza

Hasta hace unos pocos años en las naciones marginales menos desarrolladas la casi permanente agitación en los centros de estudio tendía a proyectarse fuera de los claustros y sólo cuestionar el sistema de enseñanza como variable dependiente de los más ambiciosos cambios que a la sociedad se le proponían (22). Pero ese cuestionamiento del sistema de enseñanza -característico fue el movimiento latinoamericano de "Reforma Universitaria" de 1918- resulta tibio y hasta conservador frente a todo lo que advendría medio siglo más tarde (23). Los sucesos de mayo de 1968 en Francia, su proyección más tibia en Italia y Alemania, la más extendida revulsión de las universidades estadounidenses visualizaron dramáticamente en los países desarrollados una postura que no es descaminado calificar de temple demolición. De demolición simultánea del sistema social y aun de los supuestos socio-culturales que tejen una "civilización", del sistema educativo, no sólo en su estructura institucional, sino en sus mismas y más aceptadas metas. Si en el caso de las naciones marginales hablábamos del reclamo universitario como una variable dependiente y al mismo tiempo propulsora de un cambio global más amplio, en éste de las desarrolladas, debe hacerse referencia a un conjunto de variables interdependientes que juegan, que habrían de jugar todas en la empresa de arrasamiento.

Tras 1968 y el fracaso de los planteos más radicales, tanto en Europa como en los Estados Unidos, la postura negativa ha tenido versiones menos estentóreas y más ceñidas al disentimiento con el estricto sistema educativo. Tal vez por eso mismo haya que contar con su acción más prolongada y su incidencia más soterrada; en torno a ellas remata, rematará posiblemente el drama de la enseñanza contemporánea y se completa, a los efectos de nuestro planteo, el panorama de los lastres y contradicciones con el cual, desde el contexto universal, debe abordarse el examen de nuestra crisis educativa nacional.

De nuevo disculpémonos; no es fácil sintetizar esta corriente de cuestionamiento global y todo esfuerzo por hacerlo corre el seguro riesgo de dejar elementos importantes al margen. Empero, y si ha de comenzarse, creemos que es en torno a tres preguntas y a seis objeciones básicas que la entidad fundamental del cuestionamiento es capaz de desplegarse.

Las tres preguntas son de estructura antitética pues se trata de responder a dilemas:

1.- *¿Enseñanza de contenidos preceptivos, de recepción pasiva, de internalización de pautas de comportamiento generales o enseñanza dialécticamente autogenerada, creativa, activa, experiencial, etc.?*

2.- *¿Enseñanza, Universidad de ajuste a los requerimientos, a las demandas concretas de una sociedad tal como ésta o enseñanza y universidad de disidencia frontal, de proposición de alternativas globales, núcleo congregante de una "contrasociedad"?*

3.- *Y si se opta por el segundo de los términos; ¿enseñanza como "preparación" para una acción de cambio de variable aunque ineliminable radicalismo, es decir, mediatez o distancia entre la maduración de la conciencia ideológica y una tarea cumplida esencialmente fuera de los cuadros de las instituciones educativas o, por el contrario, una "lucha", una promoción de alternativas político-sociales que deba cumplirse en la más estricta contigüidad con el aprendizaje formal, ya sea con prioridad sobre él, ya sea haciéndose indistinguible, sinonímico del propio aprendizaje y, de cualquier manera, expidiéndose en un tipo de "praxis" revolucionaria continua, global, excluyente de cualquier otro proyecto vital? (24).*

Los planteos mesiánicos no lucen casi nunca por la precisión de sus contornos, rasgo que ayuda bastante a distinguirlos de las estrictas utopías. Tampoco ofrecen mucho cuerpo al análisis, como no sea de sus elementos expresivos; en lo sustancial son proposiciones a tomar o dejar según sea el enclave social y cultural, la posición, los valores de quienes los reciben. Más sustancia para el análisis y la crítica proporcionan las objeciones básicas que la corriente de demolición planteó a la universidad europea y sobre todo francesa. Desgajadas de una compleja y no siempre bien articulada alegación, tomadas de algunos voceros conspicuos y escuchados (25) se pueden estructurar de la siguiente manera:

Primero: *el conocimiento, como cultura acumulada, como destreza perceptiva, como atributo personal representante, es un capital*, una analogía tan tradicional como optimista, que en este contexto cambia drásticamente de sentido. Pues, para quienes a tal aserto adhieren, decir capital es decir también "capitalismo", al que ven como sistema social éticamente rechazable, socialmente nocivo e históricamente en vías de caducidad.

Segundo: ya sea como "capital", ya como "capitalismo" cultural, *ciencia, saber, conocimiento son justificadores y fundadores de privilegios*, pues al discriminar entre cultos e incultos, nivel intelectual alto y nivel intelectual bajo, legitiman las ventajas de la minoría dominante y, en general, las más decisivas desigualdades sociales. Más aún; ese carácter aristocrático del saber se mantiene y se seguirá manteniendo en tanto siga vigente el clivaje entre la labor manual y la intelectual y todo el sistema estructurado de la división del trabajo social. El temperamento a adoptar es así forzar el fin de toda división del trabajo yendo más allá, mucho más, que las sociedades socialistas del presente y, ni que decirlo, de la "solución burguesa" de la "democratización de la Universidad". Por lo demás, al consolidar con función de "imponderable" el "statu quo" social, la prerrogativa de la cultura y del culto deviene "violencia simbólica" o "latente", cuyo inexorable destino será el de "actualizarse" junto a las otras formas de ella, cuando sea necesario reforzarlo en la hora en que el riesgo global de todo el sistema parezca sonar (26).

Tercero: *La estructura desigualitaria que supone el sistema educacional tiene su fuente, pero también, al modo dialéctico, su consecuencia, en el carácter clasista de su reclutamiento.* Todos los análisis sociológicos de las sociedades no-socialistas y aún los de las socialistas, en cuanto se comparan el sector urbano y el rural, ratifican el gran desfase entre la estructura social general y la que puede componerse con las proveniencias de estudiantes y profesores, pertenecientes en abrumadora mayoría a los niveles altos y medios, con débil proporción de los sectores obreros, campesinos y "pequeños-burgueses" (26 bis). Respecto a las capas más desfavorecidas es habitual sostener, incluso, que la enseñanza superior protege mejor la estratificación social y la índole opresiva de la división del trabajo mediante la imaginaria o real movilidad que le es franqueada a unos pocos.

Cuarto: pero, se afirma todavía, *es por medio de un impacto aún más específico que las diferencias sociales actúan, y el peso del sistema de dominación, se hace aún más considerable. Es el que representa, por lo menos en las sociedades industriales más desarrolladas, fundar y erigir en sector dirigente de enorme poder a una "meritocracia", a una oligarquía del diploma universitario, a la vez benévola, autocrática e irremisiblemente privilegiada, "élite de la buena vida", a la vez que tecnocracia imperiosa y suficiente* (27).

Quinto: *si es cierto, se alega, que la fe en la eficacia redentora de la educación, representó una de las características culturales más firmes del período que va desde la Reforma hasta nuestros días, es verdad también que ya está totalmente amortizada la confianza en un conocimiento "empaquetado", "abstracto", carente de contacto con la vida real, marginado de toda experiencia auténtica, capaz de apagar cualquier voluntad de aprendizaje independiente, impositivo, violatorio de la intimidad.*

Sexto: a determinado punto de su alegación, todas las direcciones de la "corriente de contestación" se concentran en *la demolición de la función profesoral. Los profesores -por lo menos en la superviviente universidad autoritaria europea-, constituyen, según aquella, una "casta" o una "corporación". Con un nombre u otro, un grupo funcional, que enseña lo que sabe, lo que sabe a medias y lo que no sabe en absoluto, con la misma impecable seguridad, una actividad que le daría credenciales para pretender y ejercer una abusivo, ilegítimo "monopolio del conocimiento"* (28).

La incriminación es en realidad más compleja y en 1968 J. P. Sartre -él mismo tan profesoral- sintetizó todos los agravios (29).

Reduciendo al alumno a la pasividad, transmitiendo explicaciones, teorías, resultados ya obtenidos y acuñados, el profesor se las arreglaría para espetar a su víctima un curso cuyo interés resulta para ella en absoluto incomprensible. No es ésta una penosa pero inevitable situación inicial que el mismo aprendizaje y eventual interés en él irá amortiguando; Sartre no hace distinciones temporales, siempre es así. Inversamente privilegiando al principio también el estudiante sabe algo más de lo que parece, una escondida excelencia que lo calificaría para realizar una tarea, un ejercicio que, para J. P. S., es la única vía del aprender; discutir, y aún discutir desde la voz de largada, las más precisas, inequívocas y complicadas cuestiones. Si tiene derecho a discutir todo lo que el

profesor afirma, con base o sin ella (Sartre no se detuvo a distinguirlo), es obvio que también tendrá derecho a criticar al profesor mismo, cuyas cualidades -o descalificaciones (de oscuridad expositiva, dogmatismo, desimplicación de su tarea, etc.)- está muy en el caso de evaluar. Es un expediente que se irá engrosando a lo largo de cada curso que el profesor dicte, hasta permitirles a los estudiantes que lo han oído -bastaría con eso-, en forma más o menos completa, participar en la designación de docentes o realizarla por sí mismos.

Las nueces y el ruido de la demolición

Aunque esta sumaria enunciación pudiera bastar al panorama de crisis de fines que se esboza, existen meras suposiciones (y esta es una de ellas) cuyo desarrollo convoca la explicitación desimplicativa del mismo expositor. Si el pensamiento, más allá del simple registro, tiene una función de esclarecimiento posible, esa función es más reclamada que nunca cuando a las verdades cabales se imbrican las verdades a medias y aún a los más burdos simplismos. Como se dice en el lenguaje de la coacción: procedamos.

Primero: la identificación entre "capital" y "capitalismo" no es, en verdad, muy novedosa, pero ambos términos, por lo menos a un nivel de idoneidad mínima, ya son habitualmente distinguidos. Una cosa es, en suma, un sistema de producción y sus efectos sociales y otra el recurso acumulado que cualquiera de esos sistemas necesita para salir del desvalimiento originario. Además, ¿presentan la cultura, el saber -fenomenológicamente inquiridos- muchos trazos comunes con el capital estrictamente dicho? Razón tiene J. Onimus, creemos cuando afirma que *la cultura no es posesión ni riqueza, sino sobre todo simiente* (30).

Segundo: en cuanto a la función de ese "capital cultural" como fuente y legitimador de privilegios sociales, se puede dejar preliminarmente al margen el tema del fin de la división social del trabajo, con señalar que, por lo menos en ciertas categorías básicas (urbano-rural) y aun otras que no lo son tanto, sociedades con medio siglo de revolución han hecho poco más que arañar su superficie (31). Otra significación asume, es de creer, el esfuerzo por atenuar y flexibilizar esas divisiones, siempre que no tengan una índole puramente formal y simbólica y sean más bien dañosas que útiles a la productividad de una tarea mental o técnica específica (32).

Mucho más importante parece, en cambio, subrayar que el énfasis en el carácter desigualitario de la educación, tal vez acentuado en ciertas sociedades desarrolladas, escamotea esa otra vertiente de sus efectos que cualquier análisis sociológico, sobre todo en las sociedades en vías de modernización, está en condiciones de confirmar. Nos referimos, como es previsible, a su formidable poder de espoleo de la movilidad vertical ascendente. Dialéctica complicada, es cierto, es la que se traba entre las dos series de consecuencias, pero cierto es también que la atención a una sola de ellas resulta tan falsa como prejuiciada. Por otra parte, cuando se desmesura la posesión de la cultura como fuente de poder social, (en particular de esa forma específica de él que es el "prestigio", de esa peculiar por la que éste opera que es la influencia) se está escamoteando la existencia de una "contracultura", de todo un sistema ideatorio y representacional con sus valores a contrapelo de los generales de la sociedad. Más en grande, se presenta a la esfera cultural

bastante más centralizada y unificada de toque realmente está, y también ¿por qué no decirlo? (aunque esto choque con tantos simplismos) más estrictamente instrumentada a los intereses de la cumbre económico-social de lo que realmente funciona. Concebir un centro desde el cual se manipula y programa todo lo exterior a él como puro "proletariado intelectual" es difícil que pueda dar cuenta -ni siquiera burda- de cómo ocurren los hechos; tiene, no obstante, el encanto de todos los drásticos dualismos y su poder pegadizo de convicción (33).

Tercero: *en lo que respecta al carácter alto-clasista del reclutamiento educacional hay que decir que no sólo faltan, con suficiente amplitud, demostraciones de índole estática de su composición sino, incluso, cotejos con determinados estamentos sociales -como es el caso del ejército y de la Iglesia- con procesos independientes de socialización. Por otra parte, quienes señalan la presión de las clases más desfavorecidas por el ingreso a una enseñanza superior que conciben esperanzadamente como vía de promoción social están de alguna manera amortizando en parte la fuerza de su argumento sobre la cultura como ratificadora de las diferencias sociales (34).*

Cuarto: *si la forma contemporánea de confirmar y acentuar estas diferencias es, por lo menos en las sociedades modernas, la meritocrática, hay que decir que son extremadamente complicadas las cuestiones de hecho que conlleva la hipótesis de que una meritocracia nazca de la socialización académica y más, todavía, si son "méritos", estrictamente, ciertas calificaciones que permiten ganar comúnmente el ascenso en las grandes organizaciones (35).* Más amplio alcance tienen en estas críticas el desconocimiento de que toda sociedad contemporánea implica competencias, habilidades, destrezas especializadas y teóricamente fundamentadas, así como de que toda función social -a nuestra altura histórica- tiende a pautarse e institucionalizarse bajo apariencias y en estructuras más o menos burocráticas. El punto, como es ostensible, desborda esta mera revista de las incriminaciones al sistema educacional y al de la crítica que merezcan, pero digamos de paso que la filiación anarco-robinsoniana de casi toda la postura de "demolición" de la Universidad y la enseñanza parece abrigar la heroica convicción de que tales tendencias pueden ser anuladas tan factiblemente como el sistema educacional mismo. Si la "meritocracia" es, como bien puede creerse, una línea de larga duración en el conformarse de las sociedades contemporáneas, el problema, de seguro, no se resuelve tomando lemas emocionales del obsoleto arsenal de la "proletkult". Más bien la solución se esbozaría manteniendo apertura meritocrática en sus términos más auténticos. Y amortizar las reptantes tendencias al privilegio, la arrogancia y la rutina que tantas veces se le incriminan al sector con esas fuertes dosis de recreación, invención y generosidad social con las que se debe -con las que debería- interactuar.

Quinto: *larga tradición posee la incriminación al saber que efunde la relación docencia-recepción.* En verdad, en cuanto tiene que ver con los contenidos y los métodos educacionales podría muy bien diagramarse un panorama de la teoría de la educación moderna, desde Pestalozzi y Rousseau hasta hoy, armándolo sobre el quicio de esta torrencial acusación de ser la enseñanza conclusiva, abstracta, alejada de lo real, autoritaria, reducir al educado a la pasividad, erosionar su originalidad latente, violar su privacidad y ser irremisiblemente externa respecto a unos poderes inventivos y creadores a los que intimida, humilla, desalienta.

Todo esto importa entre sus consecuencias, como es fácil verlo, una corriente de desvalorización de cualquier enseñanza, tanto en el sentido del valor intrínseco que puedan tener el conocimiento y las pautas de acción recibidas como en el de su funcionalidad para un desempeño exitoso en la vida social. Incluso en las tareas más ligadas a ese refuerzo de la estratificación que la enseñanza involucraría -y es el caso del patronato o la gerencia empresarial- la idoneidad universitaria significaría muy poco, si es que algo positivo representara.

Terminar con el estudiante y el estudio será así una consigna previa a terminar con la Universidad, en relación de medio a fin.

Difícil es, digamos por nuestro lado, rehusar la verdad (sobre todo parcial) de esta incriminación, especialmente desnatando de ella todas las desmesuras y los simplismos que conlleva.

¿Quién duda que la imposición al estudiante de lo que se ha de aprender, la conclusividad de lo transmitido, el descuido de los poderes críticos y de la capacidad creativa del receptor, el desdén por ilustrar en lo concreto y lo inmediato de la experiencia el educado, el alcance de tantas proposiciones que admiten tal ilustración, la reticencia de la inmensa mayoría de los profesores por fundamentar el significado y la función de la materia que están enseñando son males reales, de viejo, viejísimo arraigo en toda la enseñanza?

Con todo, para que la enseñanza pudiera situarse en el extremo opuesto del espectro, es decir, en los estrictos niveles de la espontaneidad, la inventividad y la libertad más irrestricta, sería necesario, primero, que la sociedad, toda sociedad, no socialice, es decir, que el grupo global más o menos restringido no se esfuerce por internalizar sus valores y sus patrones de conducta a aquellos que están en vías de inscribirse plenamente en él. Tal renuncia luce como muy improbable mientras aliente en esos grupos sociales una voluntad de persistencia que parece inseparable de su propia realidad. También se necesitaría, y este es un segundo y considerable obstáculo, que ningún área científica diferenciada exigiera un determinado nivel de presentación general y sistemática, es decir, tuviera que ser ofrecida con una apariencia que responde con su faz neutral y hasta positiva a los dictámenes peyorativos de "empaquetamiento" y "abstracción".

Por otra parte, mientras existan una cultura y una ciencia objetivadas que son valioso legado de civilización y una educación que sea -en parte, por lo menos- recepción, aun reelaborada y activa, de lo sustancial de ellas, *no es fácil ver en qué sustancial medida esa ciencia y esa cultura no comiencen siendo "trascendentes", previos, exteriores al objeto receptor que representa el estudiante.*

Vale también la pena subrayar que mientras se supone la credencial de idoneidad académica generadora de una "meritocracia", se afirma al mismo tiempo la inutilidad de estas credenciales para cualquier tipo de liderazgo o dirección al nivel que sea. ¿Qué meritocracia será ésta -cabe la pregunta- a la que la única dispensa que le será otorgada será justamente la de tener "mérito", esto es, competencia mostrada en éxitos verificables, en

logros alcanzados a lo largo de toda una carrera y no en el primer puesto que se ocupe? (35).

Recordamos como contraste con esta dirección las ideas de Antonio Gramsci, probablemente el pensador marxista más original de Europa Occidental en las primeras décadas del siglo y uno de los más influyentes hoy. Gramsci subrayó con elogio lo que llamó "conformismo dinámico", "a medio camino entre el activismo idealista y el conformismo jesuítico", involucrado en los factores de presión y coerción que la educación conlleva. Ese "conformismo dinámico" sería necesario, según él, para "lograr que surjan esos millares, o esas centenas, o siquiera esas docenas de hombres de estudio de gran estilo, de los que toda civilización tiene necesidad" (36).

La diatriba del profesor

Sexto: estrecho es el entrelazamiento del precedente rubro acusatorio. Y también (junto a Sartre y al millar que se adelantaron a sus afirmaciones) se puede comenzar aceptando buenamente los males de la relación autoritaria profesor-alumno e insistir inversamente en la obligación de la docencia de fundar racionalmente la necesidad, la función, los modos de atracción de cada curso. En realidad, y a lo que sabemos, todo buen profesor lo hace, así como todo buen profesor acepta los replanteos sensatos, las críticas fundadas a sus puntos de vista y opiniones o a los de aquellos o aquellas con que se identifica huyendo así del dogmatismo y el tono oracular, etc., etc. Vale la pena apuntar en esto que las críticas del alumno pueden tener el significado de una crítica interna, esto es ser dirigida a la falta de coherencia de sus asertos con sus propios supuestos, puntos de vista, métodos y valores, ya acriminar sus carencias de información, ya representar -como crítica externa- un simple y llano enfrentamiento de posturas o ideologías distintas por una u otra parte (37). *Digamos todavía que si se desvía del postulado de una ciencia y una cultura crítica es infiel a su tarea, una eventualidad que deberían tener en cuenta tantos que, frente a un desarrollo exteriormente tradicional pero rico y matizado, pueden sentirse tentados de llamar "crítica" a la mera vociferación de un lote de estereotipos recién aprendidos. Si todo esto es argumentable no lo es menos que en la capacidad y la voluntad de dominio de una disciplina hay entre el profesor y el estudiante un plazo que nunca es o debe ser menor de cinco o diez años, y a menudo llega a un cuarto o un tercio de siglo, una distancia que alguna significación tiene, digámoslo sin sarcasmo* (y esto siempre que se parta de aptitudes nativas similares o simplemente parecidas). A todo esto debe agregarse aún la fuerza dominante que una vocación y una especialización tienen en el caso del profesor cabal (38).

Como los reclamos de coparticipación técnica del sector estudiantil comienzan por desconocer la inicial forzosa "ajenidad" o "exterioridad" de la cultura y la ciencia respecto al que se introduce en el proceso educativo o en una especialización determinada, es lógico que aquí la pasen también por alto. Porque es previsible que, *aún fundando el profesor la saliencia y función de lo que enseña, siempre operará un cierto grado de construcción o imposición educacional* que en los mejores recipientes, en los más preparados para comprometerse en la aventura del conocimiento se borrará después, aunque en otros es probable que nunca se disipe del todo. En algunas formulaciones especialmente extremistas se enfatiza hasta un cuadro de humillación, de ulcerante dependencia, la general actitud de

modestia, de receptividad matizadamente indiferente que es la del estudiante en la etapa primera de su comportamiento como tal. También se muestra ese mínimo margen de seguridad y de asertividad con que deben transmitirse contenidos científico-culturales para hacerlos dignos de atención como horrendo "dogmatismo". Y como una especie de "confabulación" -esto es, una situación, una coyuntura que hubo de ser armada- aquella forzosa externidad inicial de toda zona de cultura objetivada y toda socialización (sin la cual, recuerdo de nuevo, ninguna sociedad dejaría de desintegrarse) como un ejercicio de "domesticación" o "masificación" (39).

En verdad, mostrar el pensamiento "in fieri" y no solo resultados o conclusiones es también un bello ideal, pero en unos casos ello se suple por medio de seminarios en los que se practiquen los métodos y las técnicas de una ciencia y en otros la práctica exigiría cursos de multiplicada extensión de la que disponen los ya irrespirablemente comprimidos que, por lo general, deben dictarse. Agréguese aun que esta constricción angustiosa con que al presente se enseña todo lo que vale la pena de ser enseñado lleva a menudo al profesor a una posición aparentemente falsa de rechazar o soslayar preguntas y observaciones que al estudiante le parecen no solo trascendentes sino también pertinentes. Pero el profesor sabe - pues tiene el panorama global de su materia- que el lugar de la cuestión es otro que aquel que se le busca y que dárselo antes de llegar a aquél se paga en demora, desorden, desorganización. Con todo, si la desecha, luce mal y si no lo hace mal cumple con su tarea.

Los falsos juicios que de aquí siempre resultan son, empero, uno de los muchos errores de pesaje que el profesor está en condición de que se le inflijan, porque el estudiante se halla en el caso de apreciar, es cierto, el brillo expositivo, la seguridad, la eficacia didáctica, la devoción a la función (aunque ésta pueda simularse), el ánimo tolerante y dialogal y muchas otras calidades posibles del profesor. No lo está, en cambio, casi nunca en el de apreciar cabalmente otras y tal vez más importantes para el justiprecio del docente. Digamos: su originalidad y creatividad intelectual, la riqueza y profundidad de su formación, el valor de su labor anterior, sus dotes de sutileza y discriminación, su cabal inteligencia, tal vez su competencia académica global. Digamos por ello que estas limitaciones a su percepción constituyen una contrapartida bastante sustancial a lo que es capaz de apreciar que, si no dimite el postulado, hoy muy general, a una representación estudiantil en los tribunales académicos de selección, hacen en cambio delirantemente demagógico e irresponsable el reclamo sartreano de que asumieran enteramente la tarea de ellos.

En realidad, toda esta soñada eliminación del profesor y, más ampliamente, todo este descarte de la cultura y de la ciencia en cuanto implican exterioridad, continuidad, socialización y autoridad tienen las mismas raíces tres veces seculares que se llaman rousseauismo, robinsonismo, nostalgia de la "edad de oro", "neorromanticismo", "proletkult". Son reiterados avatares de una pastoral reprimativizada, encomios de una "tradicción analfabeta" ante las que solo cabría el programa de Voltaire cuando leyó el "Discurso sobre las ciencias y las artes" del "Citoyen de Génève" y sintió de inmediato el violento deseo de ponerse en cuatro patas (40).

La radical alternativa

No sabemos si de este extenso repaso ha quedado bien fundada nuestra convicción de que, ante esta masa de dilemas y cuestionamientos de base, *ya no se trata de discutir sobre los "fines de la Universidad" o sobre "su misión" tal como se hacía, en los pacíficos años veinte y que la cuestión se plantea sobre si existe algún fin posible y útil para la universidad y toda enseñanza superior o sobre si ésta no debe ser, como se planteaba en 1970, demolida (41).*

Si bien se reconsideran las posiciones de ayer y de hoy, se puede aseverar que hasta poco más de una década todo el problema universitario y educativo descansó en cuatro supuestos prácticamente indiscutidos. Estos eran:

- 1.- existen una ciencia, una técnica, una cultura, objetivadas, valiosas;
- 2.- esa ciencia, esa técnica, esa cultura, pueden y deben ser internalizadas en las gentes;
- 3.- la vía de lograrlo es la de la enseñanza;
- 4.- hay centros, escuelas, liceos, colegios, universidades donde cumplir esa tarea y maestros y profesores para hacerla efectiva.

Ninguna percepción aislada sea tal vez capaz de marcar el tránsito dramático producido hasta el presente como enunciar las opciones que habría que despejar previamente para que pueda volver a afirmarse que existe un consenso sustancial sobre la enseñanza, para que pueda suponerse que esta se halla asentada sobre base bastante sólida como para no problematizar, incesantemente, letalmente, su misma razón de ser.

1. - si "vale la pena" una ciencia, una técnica, un saber, una cultura, esto es, un sistema de conocimientos y de aplicación de ellos, de patrones de conducta y de valores, un repertorio de significados sobre el hombre, la sociedad, la vida, el universo;
- 2.- qué relación de jerarquía y, eventualmente, qué prioridad mantienen la asimilación e internalización de tales ciencia, técnica, cultura y saber con "la vida" y su asunción directa, en bruto, lograda a través de una especie de sumersión virginal en la interacción del comportamiento humano y su circunstancia. Pero sobre todo en una experiencia de la comunicación, del sexo, de la evasión, de la acción transformadora del mundo en la que pautas, valores y significados se vayan creando y destruyendo con total espontaneidad;
- 3.- si, supuesta la opción por el primero de los términos (si es por el segundo la serie se corta con ella), si decimos, existe una cultura cuyos contenidos son dignos de socializarse e internalizarse, ello se puede lograr por medio de la enseñanza;
- 4.- si, constatada de nuevo positivamente la duda, esa enseñanza deberá ser recibida y pasiva o activa, o experiencial o cogestionada, vale decir, descubierta o redescubierta, incitada o reinventada;

5.- si, en una u otra de las direcciones que se elijan, esa enseñanza deberá ajustar al individuo para responder a los reclamos presentes de una sociedad tal como ella es y tal como se estratifica o, por el contrario, tiene como fin principal la liberación del educado de las constricciones más sofocantes y alienadoras, permitiéndole correlativamente la alternativa de concebir una sociedad más libre, humana y racional y luchar por ella;

6.- si el tipo de enseñanza por el que se opte pueden darlo las universidades y otros centros de enseñanza o, por el contrario, éstos deben ser remodelados o aún totalmente desmantelados.

Medieval y "clerical", renacentista y humanista, contrarreformista, iluminista, ecléctica, científico-cultural o tecnicista el curso de la historia de la Universidad fue hasta hoy el de un cambio de pieles, el de una sustitución de estructuras, el de una derivación de contenidos que, con toda la magnitud concebible, no ponían en entredicho ciertas líneas incancelables de la función y el significado de la institución misma. Si ponderamos, sobre todo, lo que no cambió frente a lo que varió, es fácil concluir que la situación es, en el presente, radicalmente otra. La crisis universitaria y aun la de la enseñanza toda podrían configurarse sumariamente como la de una "congestión de dilemas", de dramáticas contradicciones acumulativas. Su característica, su trazo común parecería ser el exigir ser despejadas, el reclamar un mínimo de consenso para las opciones que se practiquen, un mínimo que a la vez ha de generarse desde la sociedad global (sensible, como nunca lo fue, al impacto que sobre ella el sistema educativo representa) como desde los órdenes vitalmente gestores de la labor enseñante (profesores, estudiantes, "intelligentsia" toda). Sin ese despeje y ese consenso sobre lo optado no parece ser posible la continuidad de la universidad y aún de la multidiversidad, aunque las universidades sigan existiendo y funcionando, formal y cansinamente.

De cualquier modo, y ceñido a su condición de preámbulo, lo anterior es lo que está en juego a nivel universal, lo que ronda el futuro y el destino de la Universidad y aún de la media enseñanza. Cabe sin duda alegar que esta presunta universalidad sólo es literal "noratlantismo" y que, en el plano de reales o potenciales influjos recíprocos entre áreas de enseñanza, existen en el mundo tres muy diferentes sistemas problemáticos. Que el de los países occidentales desarrollados y el Japón es uno, al que básicamente hemos hecho aquí referencia. Que el de la universidad en el mundo socialista es el segundo, con la peculiaridad que apenas tiene expresión y cuyos indicadores, soterraños y difícilmente manifestados, deben ser captados con mucha prudencia y sutileza. Que el de los países en condición marginal es el tercero. Muy diferentes, sí. Pero tanto el mimetismo ideológico como la existencia de características mínimas comunes entre las sociedades relativamente más avanzadas del área y las pluralistas desarrolladas hacen presumir que el panorama de "contestación" que viene de esbozarse ha de articularse, en las sociedades marginales, en un rol de demandas y de rechazos no sustancialmente dispar de él. Difícil es prever como ha de entrelazarse con los reclamos típicos de la universidad extra-euro-americana o subdesarrollada, centro de activa disidencia y rebelión social, ciudadela de las fuerzas "anti-status", foco de agitación constante y de protesta frontal, expuesta permanentemente a represión o desmantelamiento. Pues, por ahora, en ella los problemas siguen planteándose consecuentemente a un nivel más bajo (también más violento) como sobre el caso del Uruguay pasamos a explayarlo.

CAPÍTULO II

Uruguay: el conflicto de "los modelos"

Ahora que parece en crisis hondísima, sino definitiva, vale la pena realizar una interrogación sistemática sobre cuál ha sido, cuál es aún el modelo de Universidad y de otros centros enseñantes que durante largo tiempo se visualizó como meta. El sujeto de esta visualización fue, como es obvio, el grupo dirigente de nuestra Universidad hasta 1973 y también el de la mayoría de las universidades latinoamericanas. Podría circunscribirse el sujeto-actor a la militancia estudiantil del Uruguay y del resto de América Latina, unificada por el muy preciso antecedente ideológico y emocional del movimiento de "reforma universitaria" que tuvo su ápice entre 1918 y el fin de los años veinte. Podría estrecharse aún: lo que visualizó la militancia estudiantil de izquierda, que ha sido la única masiva y considerable, al grado de dominar todos los claustros, aunque con desigual índice de hegemonía. Cualquier futura universidad posible tiene que partir de este inventario y de su cuidadoso examen: contribuir a ello es el móvil de lo que sigue.

La Universidad post-reformista: autonomía y cogobierno

La plena autonomía universitaria ha representado en la Universidad tradicional la meta más ostensible a alcanzar y la conquista a defender más vigorosamente una vez lograda. *Ha sido una autonomía -esto es un derecho a darse las propias reglas y autogobernarse por ellas- concebida, como era previsible, "oposicional" o "conflictivamente"*. Es decir (y ello puede decirse de casi todas), autonomía frente a "alguien", a un "algo" que era el "gobierno", el "poder político", la estructura formal, institucionalizada, de autoridad que existe en toda sociedad. Mano a mano, en un enfrentamiento de iguales, llegó a concebirse ese sistema educativo autónomo como "poder cultural", moviéndose con independencia de ese "poder político" variablemente hostil pero identificado, en cambio, de manera más estable, con intereses y ambiciones a la vez más fugaces y más bastardas. Y si se reconocía que ese poder político, estatal contaba con una efectividad e impacto mucho más alta en lo inmediato, se concebía simétricamente que ese impacto sería hartamente más débil y aún despreciable a largo plazo; era el poder cultural el que aparecía capaz de cumplir la transformación en profundidad de toda la sociedad, modelar las conductas de las nuevas generaciones, socavar, lenta pero inflexiblemente, las bases de dominación y compromiso en las que el poder político se asentaba.

La demanda y la defensa de la autonomía docente pueden reclamarse de una larga e ilustre tradición nacida en los claustros medioevales; la naturaleza "clerical" de la Universidad nacional de Occidente se laicizó con fluidez hacia el concepto de un "sagrado universitario", de una prerrogativa del ámbito físico de los centros de enseñanza y de sus órdenes participantes que los ponían al abrigo de toda incursión, registro o represión por parte de la autoridad pública general; también alcanzaba a colocar al "imponderable institucional" que eran los propios centros de enseñanza en una condición privilegiada e intocable. Por lo menos hasta el fin de la década del sesenta cualquier irrupción policial o militar en los claustros de América Latina convocó una sustancial grito de escándalo y, en

ocasiones, casi un clamor de sacrilegio. No era el fin del mundo pero sí un aciago ensayo de él (42).

Aunque algo ya se precisó, cabe ahora la pregunta cabal: ¿cuál era el contenido de esta autonomía, cuáles sus factibles niveles de efectivación? Dígase para comenzar que *la autonomía financiera*, instrumentalmente tan condicionante de todas las demás modalidades, no era literalmente realizable en una institución universitaria conformada por el prototipo de la universidad estatal napoleónica. Pero la aspiración se angostaba -aunque sólo ligeramente- a que los mayores centros de enseñanza reclamaran determinada suma global, ésta les fuera concedida sin retaceos y la distribución se efectuara por las autoridades propias de las casas de estudio.

La autonomía técnico-docente sí, se pedía enferma ilimitada y se logró en un alto grado. Programas, planes de estudio, contralor de la efectividad del rendimiento de estudiantes y profesores, constituía materia específica interna en la que no procedía participación alguna de los otros poderes operantes en la sociedad que entorna los claustros ni, por supuesto, del "público", o "político" o "gubernativo".

Tampoco, como ya resulta corolario apremiante, admitía recorte alguno *una autonomía que no es excesivo llamar político-administrativa*. Esto es, la involucrada en el derecho de cada institución a darse sus normas operativas y a gobernar, administrar, designar, conceder, revocar de acuerdo a ellas.

El esquema constitucional se recibía entretanto de manos de la ley aunque esto no fuera ni mucho menos el ideal. Pero sólo sobre la más amplia acepción de las tres modalidades autonómicas una autonomía real podía ser concebida y su necesidad, aún su funcionalidad, fue replanteada sin pausa ante toda tentativa de retaceo.

Es posible sostener que la idea del cogobierno universitario a cargo de profesores, estudiantes y egresados llegó a la vez como el resultado de las tendencias a la maximalización de la representación estudiantil que como la consecuencia natural del alcance de ese gran margen de autonomía; los tres órdenes o estamentos que quedaban involucrados en el funcionamiento de la institución (se olvidó el burocrático) tenían que llenar el vacío de poder que el recorte drástico de los centros de enseñanza superior respecto al aparato estatal conjunto había de provocar. Profesores, estudiantes y egresados, entonces, en variada proporción, parecían dotados de las tres calidades capaces de justificar su condición de asientos de la soberanía universitaria: interés directo en el destino de la función, conocimiento concreto de sus requerimientos, necesidades y competencia necesaria para satisfacerlas (43). Delicada y compleja es, sobre todo, la noción de ese "interés directo", puesto que en sociedades asentadas sobre un sólido consenso presupone regularmente que las vigencias internas de la institución universitaria no disientan básicamente de las generales de la sociedad, con lo que esa naturaleza "directa" de un interés se genere por su referencia con aspectos específicamente técnicos y profesionales. Tiempos, sin embargo, vendrían después, en que antagonismos sociales de mucho mayor calado que los hasta entonces conocidos harían de ese interés y de su dirección auténticos factores congregantes de "estamento" y, para algunos, hasta de una "clase", desde los que se

combatiría cualquier otro interés concurrente, al que se consideraría espurio y aún desembozadamente antiuniversitario.

De los tres órdenes referidos, el estudiantil, resultó, por muy lejos, el mejor peculiarizador del modelo. Sin una precisión sociológica entonces e incluso hoy imposible, se hizo por ello común considerar al estudiante como una especie de "capa", o "clase", o "fuerza", o "sector" social identificada por el impacto común de determinantes de tipo bio-psicológico o ideológico. A ello concurrían con gran eficacia el estereotipo arielista de la "generosidad" y el "idealismo" de la juventud, tal vez el único elemento sobreviviente de aquella prestigiosa ideología, elitista y generacional, que Rodó había acuñado y que dominó sin contrapeso en toda Latinoamérica entre 1900 y 1915. Pero a la concepción del estudiante-clase ha contribuido también la mucho más tácita e informal admisión que el marxismo -y esto desde el mismo "Manifiesto Comunista"- había prestado a los intelectuales capaces de elevarse a "la inteligencia teórica del conjunto del movimiento histórico" (los estudiantes podían ser vistos, en puridad, como intelectuales "en estado naciente" y participar de esta posibilidad). Tampoco sería imposible rastrear, además de estas dos fuentes, una tercera representada por la concepción de Mannheim que desde los años cincuenta cobró prestigio. También la existencia de un grupo humano "socialmente desarraigado" y capaz de acceder por ello a la comprensión objetiva de la realidad, mentó originariamente al intelectual y también fue fácil involucrar en ella al estudiante, un actor cuyas condiciones de vida, por lo habitual dependientes de la familia, lo "mediatizan" -no muy altruísticamente puede pensarse- de toda relación productiva concreta (44).

Lógica deducción de la relevancia que el estamento estudiantil se otorgaba fue la participación preeminente que en el ordenamiento universitario se le concedió; tanto en términos de "interés" como de "conocimiento" (por lo menos de determinado conocimiento) (45) parecía no haber otro que lo aventajase. Sobre tal supuesto se fue ensanchando el área de la intervención estudiantil en materia de programas, de planes de estudio, de designación y -sobre todo- de revocación de profesores y, prácticamente, de cualquier clase de asunto. Tal amplitud de espectro se daba en el caso de los representantes estudiantiles en los consejos directivos de las facultades (y aún en esta ocasión una participación mucho más amplia por tener estos casi siempre que sujetarse a formas rigurosas de mandato operativo).

Las funciones de una Universidad marginal

Subrayar, como se ha hecho hasta ahora, los aspectos gubernativos y organizativos del sistema de enseñanza superior puede resultar peligroso. Porque *lo más incisivamente caracterizador del modelo que estamos desplegando se localiza de seguro en el sesgo especialísimo que con el tiempo fueron recibiendo las funciones más tradicionales asignadas a las universidades y aún a las que había sumado a ellas la reforma de 1918.*

Como ya se dijo, Ortega y Gasset fijó de algún modo las pautas en aquel ensayo de 1930 capaz de alcanzar un prestigio que no amenguó la disidencia creciente ante el curso conservador del pensamiento del autor a partir de 1936. La universidad, según ya se ha visto, tenía como fines la enseñanza de la preparación para las carreras, la investigación y la transmisión de la cultura. *Sobre la primera de las tareas no se hizo distinguirse por entonces*

entre la previsión de habilidades profesionales para satisfacer las necesidades de una sociedad tal como era y las requeridas por una sociedad tal como se piensa que ha de ser; la cuestión quedaba para hacerse explosiva (y más a nivel mundial que específicamente nacional o latinoamericano) recién en los años sesenta. La investigación científica, escasamente desarrollada, fue tema aún menos polémico, aunque esto también hasta la década de los sesenta en que estallaría en toda Latinoamérica el problema de "la dependencia de la investigación" respecto a directivas y sostenes extranjeros. Constituía empero, junto con la tercera tarea a mencionar, la bandera de lucha por superar una "universidad profesionalista", condenada por tacha de egoísmo y elitismo desde los primeros fervores de 1918. Pero el ingrediente prioritario de ruptura del esquema clásico se localizó, con todo, prioritariamente, en la efusión, en la versión hacia afuera de lo que la Universidad hacía.

En esto la fórmula de Ortega no se siguió nada literalmente y aún puede decirse que su "transmisión" de cultura menta ambiguamente su "continuidad", diacrónica o su comunicación, sincrónica, horizontal, a toda una sociedad. De una manera u otra *la aportación que la Universidad debe a la comunidad -incluso como retribución a sus propios privilegios- es una idea que se ha desplegado en variedad de fórmulas.* En el tiempo, esas fórmulas aparecen ordenadas según un ritmo incrementado de ambición y radicalización.

Para empezar: si la preparación de profesionales y la investigación científica involucran por sí un ostensible servicio a la colectividad, las dos tareas parecieron demasiado introvertidas, rutinarias y productivas, solo a largo plazo como para cumplir con la meta de una múltiple, expansiva e inmediata contribución. *Se hizo común así la proposición de que la Universidad, tanto por su misma naturaleza como por los medios y alcances de que está dotada, se hallaba implicada -y debía estarlo- en todos los problemas y conflictos de la colectividad.* De lo descriptivo a lo normativo, así, y también el juicio de realidad y el juicio de valor cuajando en el "compromiso", una palabra aún sin el lustre que después tuvo aunque ya incluyendo seminalmente todos sus elementos regulares: ostensibilidad, irrevocabilidad, carga de seriedad existencial de la opción. Se estaba engranado en el tráfico social y se debía estarlo. Una obligación era ésta que se sintió harto más compulsiva en la condición de baja especialización de todas las sociedades en vías de desarrollo en las que la Universidad había de cumplir funciones que era factible concebir desglosadas de ella en ambientes más diversificados y maduros.

Actitud de apertura a las inflexiones que de la sociedad venían y respuesta activa y generosa al desafío que tal suscitación significaba formaron de esta manera una sola relación, que es de las llamadas de "implicación recíproca". *En suma: un centro educativo adecuado al medio -había sido una de las consignas de la reforma de 1918, el rechazo enfático de todo enclaustramiento, de toda ajenidad a él- pero con una adecuación en nada refleja, sino, por el contrario, activa, inventiva, creadora.*

En puridad, han sido tan variadas las modalidades con que fue concebido este deber que su tipificación resulta verdaderamente empobrecedora. Si, con todo, ha de intentarse la tarea, cabe tentativamente la identificación de cuatro de sus formas principales.

La contribución científico-tecnológica a la sociedad, resultado tanto de la investigación propia como del estudio de lo hecho por otros, pareció, y en realidad lo fue, la forma menos polemizable de cumplir con aquel deber. La Universidad cuenta con las capacidades necesarias para indagar y concebir soluciones a los problemas comunes del desarrollo económico, la industrialización, la modernización agraria, la salud, las comunicaciones, la habitación, los otros niveles educativos mismos, etc. Y disponiendo de esas capacidades era normal que, ya fuera espontáneamente, ya fuera a solicitud estatal, paraestatal o privada, se estudiaran determinados temas, se articularan determinados proyectos, se prohicieran determinadas soluciones. Estas exigencias del "medio social" -una expresión que a poco andar se estereotipó- habían de refluir inevitablemente sobre las propias especializaciones y planes de estudio; una Universidad adecuada al ambiente debía estar repensándose y reestructurándose sin pausa para responder a tales demandas.

Cualitativamente distinta es la función de "manifestación" que, como institución misma, la Universidad asumió después. Algunos textos legales, como la Ley Orgánica Uruguay de 1958 (46), se la asignaron de manera que muchos entendieron implícita. Porque si entre sus fines estaban los de defender determinados valores ético-sociales o políticos es comprensible que el modo más idóneo de cumplir con ello se concibiese bajo la forma de múltiples declaraciones frente a toda la coyuntura nacional o mundial que pareciera justificarlas. Idóneo es un adjetivo que seguramente reclama sinónimos (puesto que aquí se deslindó uno de los más concurridos campos de batalla de la ofensiva posterior) y los mejores tal vez sean: directo, económico, fácil y aun coherente con la proclividad manifestatoria que los intelectuales como grupo exhiben. Quedaba otra posibilidad, claro está, pero si esta se visualizó pareció considerarse tácitamente cumplida. Era la de conformar los contenidos de la enseñanza universitaria para que, sin detrimento de la "libertad de cátedra", del "laicismo" y del "pluralismo", esos valores resultaran prestigiados y fortalecidos (47).

Ya se ha hecho referencia en el panorama introductorio a una tercera modalidad de esta "cura de la sociedad" por parte del establecimiento universitario. *Es la que estuvo representada por la actividad de "extensión" que una Universidad no enclaustrada, efusiva, dadivosamente abierta sobre una sociedad a la que sirve, comporta de manera inevitable.* Se hizo entonces común la imagen de una "alta cultura" que se "volcaba" (como se despliegan generosamente, alegremente mercancías valiosas sobre un mostrador) en las calles o bajo todos los techos de una "alta cultura" que, mostrando sus tesoros, dotaba a las gentes de una conciencia más cabal de su condición y de sus posibilidades. Desde los tiempos de la primera reforma de 1918 y de la boga que en algunos países -caso del Perú- adquirieron las "universidades populares", se convirtió en una especie de dechado ético-social esta actitud de la ciencia que baja humildemente hasta los niveles sociales menos adiestrados. Que simplifica sus razonamientos, que aligera en general su andadura y llena -o trata de hacerlo- los grandes vacíos que, a la posible demanda cultural y técnica, han dejado siempre unas enseñanzas media o laboral a las que mismo no acceden todas las capas de la población.

El contenido, el mensaje o el significado que algunas expresiones de la extensión universitaria fueron adquiriendo en la década del sesenta abren paso a *una cuarta modalidad que de algún modo aspiró a involucrar a las anteriores. Impulsado por los*

núcleos estudiantiles y docentes más radicales, la Universidad se fija como objetivo la transformación revolucionaria de la sociedad, de acuerdo a la pauta de las grandes revoluciones sociales del siglo XX (soviética, china, cubana) y su interpretación y dirección por el sistema explicativo-normativo marxista. No hay fechas precisas para fijar la data de este tránsito, y la considerable latitud con que pudo ser entendida la misma meta, contribuye a cierta vaguedad cronológica. Si hasta las mismas dictaduras conservadoras invocan su Revolución no es muy precisa la categoría para servir, sin ciertas precisiones, como punto de partida. No es con todo aventurado sostener que, desde mediados de los años sesenta, esta es ya la doctrina si no oficial por lo menos la dominante e informal de la estructura de poder interno de la Universidad y de casi todas sus facultades. Curioso sesgo conllevó este cambio de algo que todavía era "extensión" pues, si inicialmente ésta se concebía esencialmente hacia afuera, entonces se hizo bidireccional. Fue el caso de los "contracursos" (término para nosotros de racionalidad verdaderamente enigmática) que, dentro o fuera del ámbito claustral, en reiteradas ocasiones se generalizaron en el tramo final del modelo universitario que ahora exponemos (48).

Las consecuencias y las implicaciones doctrinales que la sólida implantación de esta meta del "cambio tota" tuvo, han sido de extrema importancia y su lista no puede agotarse aquí. Deben identificarse, sí, entre las principales:

a) *la doctrina de la unión obrero-estudiantil, que se remonta, en cuanto a expresión extrema, a las primeras etapas de "la Reforma", aunque se seguiría reiterando hasta los últimos tiempos (49). Fue una concepción que tendió a aunar el respeto al rol mesiánico y dominante del proletariado según el patrón marxista con la consigna, difundida desde los tiempos de la lucha contra el fascismo, de una unión de la clase obrera y la "pequeña burguesía" a la que el grueso de los estudiantes supuestamente pertenecería. (Aun para los situados más arriba se suponía optimísticamente un "desclasamiento" que las características especiales del sector juvenil más arriba mencionadas harían posible).*

b) *la Universidad, de esta manera, y para ello ayudada por su expectabilidad y consistencia institucional, oficiaría, en cierto modo, como el núcleo congregante, de carozo de una incipiente aunque ya insurgente "contra-sociedad": obreros y campesinos, clases o capas medias y bajas o envías de proletarización se aglutinarían junto a ella en un proceso que solo tendría su epílogo en el enfrentamiento irreconciliable de la sociedad y esa contrasociedad, rígidamente polarizadas.*

c) *desde esta perspectiva fue natural que se acentuaran en forma probablemente desmedida el carácter conflictual, antagonístico de la acción universitaria y estudiantil: la "militancia", la "movilización" y sobre todo la "lucha" se convirtieron entonces en ensalmos indefinidamente repetidos e invocados, en estilos de actuar a través de los cuáles se programaba cualquier actividad o se reforzaba cualquier propósito. Movilización y lucha, a cierta altura de su entronización como lemas, parecieron convertirse incluso en motivación autogenerada, en dinamismo ya en marcha que buscaría sobre su mismo ejercicio las racionalizaciones que obviamente no los desencadenaban. En este capítulo el ejercicio prácticamente irrestricto del paro o de la huelga, a veces formal y anticipadamente anunciada y motivada, a veces del tipo de las llamadas "wild cat" (gato salvaje) o anómicas, representan en ocasiones de "protesta", en ocasiones de "adhesión" -sobre todo en la*

enseñanza media- la concreción tradicional y referida de la "lucha". Más tarde, ya en los últimos años, se agregaron otras tácticas a las que habremos de referirnos.

d) *en este contexto, formación científico-profesional -más tarde meramente estudio- y militancia se concibieron idealmente en firme interacción. Pronto, sin embargo, resultó tácitamente estipulado que si alguno de los términos podía descuidarse o llanamente faltar no era por cierto el segundo.* Por lo menos una manifiesta sanción buscó recaer sobre el estudiante políticamente prescindente y el apoliticismo -difícilmente se toleró y aun concibió una politización adversa a la dominante- fue considerado el pecado -o de ignorancia o de cobardía- del estudiante que, conscientemente o no, optaba por servir al sistema y solo era motivado por el acicate de una futura contribución material. Hay que decir que, de todo este cuadro de opinión a considerar la militancia y la "lucha" como actividad prioritaria y absolutamente suficiente no hay más que un paso y ese paso, si no de modo oficial, prácticamente a menudo se estuvo dando.

e) por todas estas vías, bajo una cobertura institucional que parecía bastante consistente, *la actividad universitaria aportaría su fuerza a la movilización social por cambios radicales e incidiría, por su capacidad de liderazgo y asesoramiento, sobre los otros sectores a dinamizar.* Al mismo tiempo la Universidad "qu" Universidad elaboraría e instrumentaría los medios culturales y tecnológicos que la transformación de la sociedad requiere. E, incluso, toda limitación operativa o financiera que los centros de alta formación sufrieran se exhibiría como una prueba más de la intención inmovilista del poder, como una credencial más para que la influencia de la Universidad accediera a zonas sociales muy vastas.

La querrela de la investigación

Gran ruido hizo en los claustros y mucha elaboración doctrinaria adquirió desde mediados de la séptima década una nueva cuestión. *Fue la de la autonomía nacional y universitaria en materia de investigación y creación científicas* (50). Las carencias crónicas de la universidad latinoamericana en términos de medios: personales, materiales, financieros, fue suplida parcialmente, desde los años de la Segunda Guerra Mundial, por determinadas instituciones de los países desarrollados. Universidades, gobiernos, fundaciones -sobre todo éstas- concurren en diversa medida al sostén del trabajo investigativo latinoamericano y, como es obvio, fue desde los Estados Unidos, la sociedad más involucrada en esta zona, la más avanzada, la más rica que vinieron la mayoría de los apoyos en instrumental y en dinero.

Difícil es marcar el momento preciso en que la aceptación más o menos reticente de esta dependencia hizo crisis. Lo cierto es que cuando se reunió en Montevideo y en 1965 un comentado seminario sobre "las elites y el desarrollo en América Latina" el tema ya estaba visiblemente planteado. Poco después la divulgación de los propósitos del "proyecto Camelot" en Chile y varias tentativas similares en otras naciones de América Latina le dieron gran estridencia a la cuestión; también llevaron a las posturas de rechazo y de denuncia a articular algo así como un estereotipo, cuya vigencia se ha mantenido prácticamente hasta hoy. Vale la pena recapitular las tesis esenciales de la posición:

1) *El apoyo financiero extranjero y, más concretamente, el norteamericano, corrompe ética, ideológica y profesionalmente al investigador, acostumbrándolo a no hacer prácticamente nada sin esos cuantiosos respaldos, arrastrándolo a una condición estable de dependencia y aun de menesterosidad sistemática que lo deshabilita de contar consigo mismo o con otros (hallables) sostenes en el interior de su país. También el apoyo extranjero tendería a moderar y aun a alterar las diferencias y conclusiones de su labor en orden de no chocar o de desagradar a sus patrocinantes o lo llevaría a escoger o proponer los temas de estudio que más interés posean para aquellos aunque no siempre (o aun casi nunca, o aún nunca) la tengan para las posibles metas nacionales y populares de sus respectivos países. El fin inmediato es, así, la dependencia y la captación en términos individuales pero la lista de propósitos no se agota con ello.*

2) Los financiadores, y más concretamente las Fundaciones, o la OEA o el BID *integran el aparato de poder político y económico de los Estados Unidos y aun mantienen vínculos específicos clandestinos con él (51); en puridad son inseparables de él y de sus aspectos más rechazables: intervencionismo militar y político, invasión de las "multinacionales", conformismo represivo y masivo, etc.*

3) *Ese apoyo externo tampoco es mínimamente desinteresado. Primero, porque tiene entre sus móviles prestigiar a quienes lo proporcionan, lograr una imagen favorable de sus países y amortizar el repudio o la animadversión que determinados aspectos de su sociedad, o de su gestión pública interna o internacional, son susceptibles de generar en el resto del mundo.*

4) Pero ese interés se hace aun más visible con *el tipo o categoría de investigaciones que se promueve. En el caso de las ciencias naturales, como se ha alegado (ver sobre estudios de los lotos en los ríos), muchos trabajos tienen afinidad con cuestiones de índole práctica específicamente estadounidenses; en el de las ciencias sociales es aun más relevante la selección de los temas investigables y su obvio común denominador: problemas de control social, "acción social" concebida como mejoramiento de condiciones de vida muy deprimidas pero dentro de los límites del sistema, regulación de la natalidad, comportamiento de las fuerzas armadas, estados de opinión, represión de la disidencia, fenómenos de marginalización social, etc. Fuera de estas urgencias precisas, aun obraría el móvil de lograr una descentralización de la investigación a más bajos costos que aquellos que en los países céntricos deben abonarse. Asunción común de toda esta crítica es la convicción baconiana de que "conocimiento es poder" y que la inmensa mayoría del conocimiento que acumula esa investigación dependiente representa un poder sólo manejable por sus patrocinadores. Y aun se ha agregado: si demostrablemente no existieran esos condicionamientos y metas todavía sería peor pues entonces "se posa la filantropía..."*

Clara, puntual alternativa fue, como ya se decía, la investigación científica que inversamente se proponía. Con capacidad de superar todos los obstáculos prácticos y materiales, debía concebirse y realizarse en términos no-dependientes pero, sobre todo, debía ajustarse a las estrictas -e incompatibles- necesidades de un desarrollo político, económico y social autónomo de las naciones en las que se ejerce. (52).

Contra una “Universidad para ricos”

Ya subrayamos hasta qué punto era decisivo el ingrediente estudiantil en el perfil de la Universidad contestataria de los últimos años. Sin embargo lejos estaría de la verdad suponer que existió algo así como una conformidad con la fisonomía del integrante mismo. *La pugna por la democratización del ingreso universitario responde, por el contrario, a la insatisfacción que él provocaba y tuvo, como es de suponer, un aspecto crítico y un aspecto prospectivo. En el primer rubro ha sido persistente la denuncia del carácter clasista de la conscripción universitaria (53), un punto al que (como pronto se marcará) el contraataque conservador buena y hasta entusiastamente adhirió. La correlativa insistencia en que ese ingreso clasista tiende a ahondar las diferencias sociales acerca, como es fácil advertirlo, la temática latinoamericana a la crítica mundial de la institución universitaria por parte de la izquierda cultural. Entre nosotros, empero, la denuncia de la “Universidad para ricos” (y cada vez más para ellos teniendo en cuenta la evidente regresión general en la distribución del ingreso operada en el país) adquirió al mismo tiempo un matiz defensivo y positivo. Y este se ha marcado por el hecho de que, en un ambiente de gratuidad formal e irrestricción del ingreso a la enseñanza superior, la postura oficial universitaria haya sido la de abogar por un mantenimiento sin cortapisas de ambos rasgos, aunque al mismo tiempo efectivándolo por un sistema de becas relativamente generoso y que la misma institución regenteó. No se admitió en cambio -y ello es coherente con la anterior posición- ningún retaceo que resultara de un cálculo de la necesidad social y nacional de determinadas carreras y especialidades, ningún retaceo a la permanencia indefinida del estudiante en su calidad de tal, ninguna limitación emergente de la relación entre los recursos disponibles, los costos de una formación profesional o científico-investigativa cabales y el número de aquellos estudiantes que pudiera quedar involucrado por un cotejo racional con las dos magnitudes anteriores.*

Contestación a la realidad y al proyecto: el contraataque conservador

A lo largo del proceso de radicalización universitaria, e incrementado fabulosamente su volumen hacia los últimos años, las metas, las prácticas y las consecuencias advertibles de ese proceso fueron suscitando un caudal de crítica muy acerba. Se originó en los sectores sociales que se sintieron más vulnerados e incriminados en sus portavoces político-periodísticos y aun en determinados grupos que, sin coincidir enteramente con ellos, representaron o adhirieron a alternativas distintas de las que la Universidad promovía. *Un Uruguay muy tradicional en sus valores y comportamientos, y harto más conservador de lo que los dinámicos simplismos revolucionarios lo veían, adhirió activa o pasivamente a la peyorativa imagen que se fue dibujando con el tiempo y que ahondó una tensión de fuerzas ya inicialmente muy desnivelada.*

Podría decirse que, en sustancia, a la “Universidad autónoma de masas” (54) que el proceso de radicalización (mientras tanto) preconizaba se opuso primeramente el modelo de la apacible y ya perecida universidad semiautónoma de elites al que había adherido y acogió la vieja estructura social del país. *Fue más adelante, hacia la década del sesenta y en especial tras el golpe militar brasileño de 1964, que se esbozó el nuevo tipo al cual, siguiendo también la tipificación que estamos usando, hay que llamar “heterónoma de*

elite”, es decir, dependiente del poder central del Estado y destinada a entrenar algo así como una meritocracia nacional directora y no demasiado cuantiosa. Una y otra concepción coincidieron en una visión cada vez más ennegrecida de lo que la Universidad latinoamericana o uruguaya iba mayoritariamente siendo y el respaldo, prácticamente masivo de la gran prensa y de otros medios de difusión -incluso en situaciones políticas no autoritarias-, desparramó un alegato que solió subir mucho de tono (55).

Antes fue naturalmente el ataque que la proposición del modelo alternativo, pero de los rubros principales del ataque no es difícil -si ello fuera necesario- deducir cuál es, cuál iría siendo aquél.

Debe observarse, para comenzar, que *mereció un tratamiento bastante complejo la difundida convicción de que muchas de las manifestaciones que se atacaban no eran específicamente nacionales y resultaban, por el contrario, fenómenos muy generales y casi universales*. Ha existido, si, y existe, una postura de atención exclusiva a esas manifestaciones, un eludir paralelos que pudieran de algún modo mitigar la recepcionalidad escandalizante del cuadro presentado. Pero era posible también sostener, y así se hizo, que la vastedad multinacional del desorden educativo respondía, ya a un plan minuciosamente elaborado por el aparato universal del comunismo (o más difusamente del marxismo), ya a un proceso de imitación o contagio patológicos, ya a ambos (el primer motor sirviéndose del segundo). *Lo que no lució en ningún planteo, al menos desde que las posiciones se enconaron, es ninguna tentativa por explicar la gran extensión del síntoma atacado por la acción de actores socio-culturales comunes, por determinantes estructurales que afectarían a cualquier sociedad nacional de parejo nivel de desarrollo y aun con grandes diferencias entre sí*.

Con el lente cerrado a todo espacio ajeno al local hay que colocar a la cabeza de la incriminación esa autonomía universitaria postulada, reclamada y finalmente conseguida ampliamente en 1958. *Se la mostró como el medio de erigir, en el centro de cada sociedad nacional, una especie de república independiente, totalmente desligada de las orientaciones, valores y conductas*, tanto de la mayoría social como de los organismos de gobierno de carácter representativo.

Al abrigo, presuntamente, de cualquier forma de control efectivo por parte del aparato estatal, dentro de la Universidad *se habría formado una estructura de poder de carácter muy peculiar*. Estaría presidida, por lo menos a nivel aparente y formal, por las jerarquías universitarias, pero el verdadero refrendo que obtendrían, *el auténtico sostén que lograrían, derivaría de su complacencia -estimada culpable- con los dictámenes de los grupos estudiantiles y docentes decisivos*. Esos grupos estudiantiles y docentes presentarían, a su vez, dos características. *La primera: su propio y escaso margen de autonomía*, puesto que se hallarían instrumentados, en forma sustancial, ya sea a los partidos mayores de la izquierda y sobre todo al Partido Comunista, ya a formaciones menores de índole revolucionaria o superradical más acentuada. Pese a esta diversidad nominal de tendencias, la crítica conservadora ha tendido a visualizar pocas o ninguna fricción auténtica entre ellas; existiría en realidad un consenso estricto y minucioso sobre los fines y tácticas del copamiento de la Universidad. *La segunda característica*

mencionable de estos grupos docentes y estudiantiles sería su cuantía irremediamente minoritaria: habría sido una mayor, abrumadora y hasta profesionalizada dedicación militante la que -junto con la tolerancia cómplice de las autoridades- les habría dado su preeminencia. Con estos dos elementos: de imposición y de virtual unificación del grupo impulsor, el carácter doblemente "instigado" y "conspiratorio" de las permanentes manifestaciones de protesta y disidencia quedaría establecido de modo irrefragable (57).

Dijimos "preeminencia". Pero la preeminencia inicial ganada por aquellos medios no habría sido bastante para resultar autoacumulativa, para poder sostenerse si no hubieran funcionado en su refuerzo tácticas prepotentes abiertas de imposición, intimidación e intolerancia (58). Serían ellas las que habrían logrado la uniformización de la Universidad, el acallamiento acobardado de toda disidencia, en especial la amenaza siempre pendiente de la expulsión de los disidentes estudiantiles bajo la forma de "desgremialización" o la no-reelección (aun la imposición de la renuncia) de los profesores indeseados.

Modelo de despilfarro de medios económicos y materiales sería también la Universidad radicalizada (59). Pues simplemente ella no funcionaría con la mínima regularidad, chocando de modo invariable todo intento de estudio y aplicación con el reiterado ejercicio de incesantes huelgas, paros y suspensiones de proteica motivación. Ello sería tan así que, sometidos en este plano a una verificación más o menos pulcra de rendimiento, los altos centros de estudio brindarían índices que harían inconcebibles la continuación, sin drásticos cambios, de cualquier otra empresa o institución. (60)

Despilfarro, en un segundo sentido, involucraría también una organización escolástica a la vez renuente de toda coordinación con las otras ramas de la enseñanza como abocada a preparar masivamente multitudes de estudiantes para carreras social y nacionalmente innecesarias o muy saturadas (de ambas cosas se incrimina, vgr. la de derecho). Mientras tanto llevan una vida lánguida y cuentan con baja inscripción otras -casos de agronomía, de veterinaria, de química- imprescindibles al desarrollo tecnológico y social del país. Si una razón se buscara estas desproporciones, "vivir de espaldas" a él habría sido el persistente comportamiento de una institución sólo abocada a seguir pautas prefabricadas de cambio destructivo, "modelos" construidos sobre otras experiencias de otras sociedades (61). Y este "vivir de espaldas al país", aunándose a un plan, a un propósito deliberado de suscitar desajustes sociales, habría hecho de la Universidad, de toda la enseñanza, una fábrica de desarraigos, de "frustraciones" insanables. Algo así, diríase, como una "gran planta de bovarismo" colectivo, capaz de envenenar la vida nacional después de haberlo hecho con innumerables destinos individuales y con ambientes familiares (62).

A lo largo de este proceso habrían cambiado también drásticamente los contenidos docentes de la enseñanza superior. Un viejo laicismo cuidadoso de todos los matices, pluralísticamente respetuoso de todas las teorías y posiciones realmente significativas, habría sido desplazado, sin ningún escrúpulo de cualquier medida de equidad y objetividad (63). La Universidad, muchos centros de enseñanza media, habrían parado en empresas de modelación ideológico-cultural extremadamente compulsivas, sin otro propósito que la motivación subversiva, más abarcadoramente, revolucionaria. Entre otros avatares tal

contenido habría tenido la función de una manifestación a través de la cual -como ya se dijo- la Universidad entendió cumplir la misión de defensa de ciertos principios político-ético-sociales que la ley de 1958 le había encomendado (64). Pero también la actividad de los profesores cómplices o intimidados, la redacción de todo nuevo programa o plan de estudios, las decisiones de la autoridad, el sostén de los grupos estudiantiles ya externamente ideologizados concurrirían convergentemente a esta tarea.

En esta línea de acción -y su impacto visual y emocional sobre la gente común explica muy bien la relevancia que se le dio- se fue destacando la proliferación de expresiones (con denuncias, lemas, exhortaciones, etc.) que, en carteles, leyendas en pintura o alquitrán, terminaron ocupando prácticamente todos los lienzos libres del interior o el exterior de los edificios universitarios. Su habitual fealdad, su agresividad pasional y su drástico mensaje, el daño material a bienes públicos que implican constituyeron un argumento de primera significación, en especial sobre los sectores sociales más vastos y menos ideologizados.

En este designio de una activa, abarcadora subversión antinacional, sometida a consignas foráneas (65), *todo lo anterior no habría quedado en una preparación, en una mera "conscientización" cuyos efectos se repitieron pulcramente a una acción extra y post-claustro*. Serían los locales mismos centros de activa subversión, de resguardo de armas y otros elementos ofensivos, puntos de partida de acciones de comandos, refugio y escondrijo de elementos perseguidos por la autoridad, plantas de elaboración de explosivos (66). Y las mismas autoridades universitarias, siempre sometidas a la parvedad de recursos crecientemente insuficientes, colaborarían de modo abierto en tales tareas, no solo haciendo la vista gorda a todas las evidencias y desoyendo todas las denuncias (67). También habría significado un crudo arbitrio de financiamiento de la subversión tanto el criterio de atribución de las becas estudiantiles como el de muchos cargos administrativos en los que habrían prorrateado ventajas los grupos de acción de más arrastre y contundencia dentro de cada claustro. Ser pagado por el Estado para atentar contra él fue la estridente dualidad que la labor de denuncia iría ofreciendo cada vez con más insistencia (68).

Dualidad escandalosa, se rubricaba. Pues ¿qué representaba el elemento desencadenante, el "rank and file", la masa de maniobra del proyecto radicalizador? ¿Qué era, qué es el estudiante? *La respuesta coincidió aquí, extrañamente, con la denuncia radical* pero fue aún más unívoca: un elemento, una categoría social privilegiada respecto a la gran masa de la juventud trabajadora y, por de contado, una categoría social que no cumplía con el único deber, primario y eventual justificador de sus ventajas: estudiar. La "democratización de la Universidad" no se haría ampliando su base social de conscripción sino atacándola como grupo de poder, por lo menos previamente a intentar lo primero (69).

Proceso de las hostilidades

Desde mediados de los años sesenta la imagen precedente del sistema universitario y aun de todo el aparato educativo estaba virtualmente dibujada. *En puridad, solo se ha dado en bastante más de una década un proceso de intensificación en el que el único elemento incorporado realmente nuevo es coetáneo a las primeras manifestaciones abiertas de subversión violenta: esto es, la Universidad como refugio, sostén y promotora*

de esa subversión. En el aspecto operativo, militante de ella, el alto porcentaje de estudiantes que exhibieran las listas de implicados (70) pareció un argumento tan irreplicable que ni siquiera admitía como hipótesis la existencia de algún determinante común que al mismo tiempo explicara el comportamiento subversivo y la condición estudiantil. En lo ideológico, la creación de cursos básicos de ciencias sociales - y este es un tema al que habrá que volver a hacer referencia- se exhibió como una maniobra de concientización marxista masiva (una incriminación, digámoslo de paso, que algunos programas, algunas bibliografías, muchos textos recomendados y profesores mismos de ellos no desdeñaron robustecer, aparentemente sin preocupación por sus posibles ulterioridades, por no decir del nivel científico exigible mismo).

Todo esto, como ya se decía, fue recogido, sistematizado, ampliado por la red de medios de masa más efectivos, si bien hasta junio de 1973 alguna voz disidente, alguna exposición favorable, algún trance polémico ventajoso al conjunto atacado fueran capaces de acceder a ellos.

Restringir los fondos destinados a la función universitaria y a las otras instancias educativas fue igualmente un medio muy usado. La batalla financiero-presupuestal siempre tuvo en este punto estridencia pues dio mucho paño para cortar el manejo de cifras capaces, a la vez, de demostrar que no se reducían -y por el contrario se aumentaban- los fondos dedicados a la enseñanza, si, lo hacía su porcentaje en el gasto estatal total, o no seguían aquellas cifras el ritmo inflacionario, o no bastaban para solventar el alcance de las metas más declamadamente impostergables que la institución proponía. Si no se polemizaba la cuantía de las asignaciones, se persistía en el reclamo de su versión: las partidas de sueldos siempre se recibieron con relativa regularidad, pero sobre la efectivización de las destinadas a gastos se entabló un verdadero y permanente litigio (71). Se podría llegar a la síntesis de que la línea político-financiera fue la de tener a rienda corta a la enseñanza superior como seña de una hostilidad que no se ocultaba (también como seña de una cortedad de medios presupuestales que estaba castigando a casi todos -no a todos- los sectores del Estado). Pero la tensión no se llevó nunca al punto crítico de imponer la paralización efectiva de los servicios (aunque sí a hacerlos paralizar muy a menudo como manifestación de protesta de los involucrados).

La embestida al esquema institucional autonómico también existió. Pero esta procedió antes de 1974 de un modo más bien envolvente, ya colocando fuera de la Universidad estructuras nuevas, como fue el caso de la coordinación de la investigación científica (72), o, especialmente, efectivando bajo la invocación de su urgentísimo carácter un sistema coordinador de la enseñanza en sus cuatro ramas (73). Se buscó así embretar la enseñanza superior dentro de un organigrama más amplio y cuyos roles de dirección recayeran en representantes del Poder Ejecutivo. El conjunto, se decía, tendría igualmente flexibilidad funcional, aun sometido a unas regulaciones que, se alegaba, respetaban el precepto constitucional de autonomía de los organismos docentes, ya que este no especificaba taxativamente cuáles y cuántos entes podían regularse por ella.

No fue tampoco una labor de mero móvil represivo la que desde 1968 involucró a la Universidad en cada detención de elementos subversivos pertenecientes a sus órdenes. Y no lo fue, puesto que la relación causa-efecto entre el ámbito académico y la conducta

irregular incriminada fue una de las piezas maestras de la denuncia de la Universidad. *Pudo cumplirse entonces, por ese camino, un proceso de “hipóstasis”, o permanente atribución o “reificación” o “entificación” a la entidad atacada, de todo lo que pasaba dentro o fuera de ella por mediación de sus agentes o sus asistentes.* Pudo de este modo reducirse a una entidad con una voluntad única la gran diversidad de sus ambientes, niveles y grupos (74).

Pero si, como decíamos, no fue mero ejercicio represivo el policial-militar, dados los alcances recién señalados, hay que decir que sus efectos fueron aún más profundos. *A manos de él la vieja noción del “sagrado universitario” quedó raída hasta el hueso* y unos pocos actos de "impiedad" disiparon para siempre el obvio ingrediente mítico, tradicional que involucraba. Y ello fue así porque bajo el amparo de las "medidas prontas de seguridad" se hizo práctica habitual lo que había sido antes excepcionalísimo y siempre con la comunicación y la presencia de las autoridades universitarias. Queremos decir: los allanamientos de locales, los acordonamientos dilatados de los edificios, las suspensiones temporarias de cursos por razones de seguridad rompieron el ensalmo de la condición excepcional e hicieron de la Universidad una pieza más dentro de una sociedad sometida a los más violentos embates (75).

Sería interesante estudiar alguna vez, como tema muy sustancioso de decisión político-educacional, *por qué razones, en cambio, dos arbitrios muy pregonados por la crítica de la Universidad y por el respaldo gubernativo a esta nunca pasaron de la etapa del proyecto.*

Ante una Universidad estatal monolítica, y asentada casi exclusivamente en la capital del país (solo algunos servicios agronómicos funcionaban hacia 1960 en el interior), *era evidente que tanto la idea de una desconcentración espacial como la de una privatización de su manejo habían de aparecer como soluciones muy tentadoras.* El reclamo relativamente antiguo (1956) de una Universidad litoral para el Salto y los ya en funcionamiento cursos de derecho servían de antecedente valioso. Partiendo de él se concibieron diversas facultades de predominante índole técnica en otros departamentos del norte y se movilizaron respaldos locales para lograrlas. Si el empantanamiento de los planes obedeció a la renuencia de algunos ministros de educación que ocuparon la cartera al filo del año setenta, si obraron factores financieros que hacían demasiado onerosa la posible duplicación, si ya se visualizaban salidas más contundentes, si, por fin, se concibió pesimísticamente que los mismos trazos de la universidad montevideana habían de reproducirse en cada una de las futuras unidades es, como se decía, una cuestión que merece -aunque no sería fácil- investigarse.

También se dieron barruntos, incluso desde el comienzo de “los ocho años blancos” (1959-1967), de intentarse la implantación de universidades privadas, según el modelo estadounidense o del más reciente y modesto patrón argentino. Reiterados planteos se desplegaron a lo largo de más de un año, aunque ellos tropezaban siempre con la cortapisa constitucional del monopolio de la expedición de títulos por parte de la Universidad estatal. Y esta era una condición que, de no ser removida, hacía poco atractiva cualquier empresa de universidad privada. Lo cierto es que la constitución aprobada por plebiscito en noviembre de 1966, y que hubiera sido magnífica coyuntura para obviar la dificultad, no

innovó en esta materia. En el orden de las hipótesis es probable que la fuerte impronta masónica del grupo que la promovía haya tenido algo que ver con el descarte y aun el mero olvido de una iniciativa que siempre, clásicamente, se vio vinculada a los intereses católicos del país (76).

El alegato universitario

Hubo, como era natural, una réplica de los medios universitarios a todo este aparato de incriminación cada vez más machacado. Contó con algún acceso -aunque mucho menor que la posición rival- a los medios de opinión masiva, por lo menos hasta principios de 1973. Tuvo a la prensa de izquierda para la exposición de sus puntos de vista, fue articulada por la bancada del Frente Amplio y por determinados legisladores nacionalistas hasta la disolución del parlamento, en junio de 1973, y utilizó el derecho de reunión, no sometido a cortapisas graves hasta esa oportunidad, para divulgar su propia versión del proceso. Aun con el manejo de los resultados de muchos sondeos de opinión es difícil establecer sin embargo hasta dónde el poder de convicción de la defensa de la línea universitaria rebasó los límites del endogrupo universitario mismo y, más en general, los del electorado frenteamplista. Esto difirió -de seguro- para cada uno de los puntos del alegato, pero puede calcularse que tanto ayer como hoy se hallaba hartamente difundida una imprecisa hostilidad a toda lignificación universitaria que una más precisamente enterada simpatía por ella.

Fue comportamiento general de las autoridades universitarias el señalar la imantación conservadora de buena parte de las acusaciones de que la institución era objeto. La Universidad, en cumplimiento de sus deberes nacionales y de su obligación de defender los valores de justicia, libertad y bienestar social, había apostado por un cambio radical de las estructuras como única manera de remontar el presente descalabro de aquellos; era lógico, entonces, que esto atrajera la animadversión de los sectores sociales beneficiarios del “statu quo ” y dueños de los resortes políticos, los medios económicos y el aparato de formación de opiniones con que se le estaba golpeando (77). Como consecuencia de todo ello se aferró a la defensa del derecho de manifestación como medio idóneo y legítimo de participar en la vida nacional por la vía a que la calificaba la ley (78). Más explícitamente, el estamento estudiantil activista articuló una postura y se afirmó en ella. Partía de un dictamen sobre la situación del país (I), de una manifestación de ser imposible su ajenidad a ella (II), de un correlativo deber de cuestionarla (III) dándole a este deber un cariz activo, militante (IV) (79).

Frente a un desorden universitario cuya existencia era intergiversable la actitud defensiva se desplegó claramente en dos vertientes. Por un lado se sostuvo que este se exageraba maliciosamente, que se desmesuraban episodios aislados, que se prescindía -sobre todo- de un cotejo con la condición de las otras universidades de Latinoamérica y aun de todo Occidente, que hubiera sido capaz de moderar mucho los tonos (80). Pero también se insistió -y tal vez con mayor énfasis- que ese desorden tan evidente era la incoercible expresión con que una zona generacional del país -la adolescente y la juvenil- se expedía a través de una institución de especial resonancia. El profundo disenso sobre todos los valores básicos de la sociedad, la aspereza creciente del conflicto social, el fenómeno de la regresión acelerada de la distribución del ingreso, la dureza de la acción sediciosa y la de su

represión, influirían de modo irreplicable en crear una protesta y un desasosiego básicamente espontáneos y cuya terapéutica o alivio posible no estaba, por cierto, en ningún sistema de prohibiciones drásticas (81). El desorden universitario era, sería al fin una circunstancia accidental, una coyuntura excepcional de la que algún día se saldría. Y en condiciones más felices, entonces, la normalidad de trabajo académico se restablecería por sí sola y con fluidez. Mientras tanto aquellas condiciones específicas subsistieran, ellas hacían en cambio perfectamente comprensible que el estudiante no fuera capaz de concentrarse seriamente en su tarea y que buena parte de los recursos materiales y humanos de la enseñanza quedaran sin rendimiento perceptible.

Pero mientras tanto, también, y aún en ese contexto, la institución de enseñanza superior se empeñaba contra viento y marea en cumplir sus fines. En extender proficuamente su competencia, por ejemplo, en una multitud de campos (82). En proveer a necesidades de asistencia social por medio de un sistema de becas argüido a la vez de modesto y de razonable (83). En descentralizarse y atender los reclamos tecnológicos del interior de la República dentro de la medida de sus recursos (84). Y en resistir, por fin, contra tantísimas presiones y tentaciones, toda actividad literalmente política dentro de los claustros, aun teniéndola que deslindar -cosa nada fácil- de una permisible y aún encomiable preocupación por los problemas nacionales más significativos y con su planteo ideológico, doctrinal (85).

Más allá de esa conciencia de cumplir bienamente, no faltó para un probable más allá en el que eran difíciles las justificaciones, la firme convicción de que era la institución misma la que estaba en condiciones de enjugar sus propios males y que la autonomía tradicional no admitía un punto de dimisión. Y aún cabe señalar que, sometida a condiciones económico-financieras cada vez más estrictas, la Universidad siguió planeando impertérritamente para una institución idealmente en afluencia de medios, la constante y ambiciosa expansión de sus servicios a un alumnado en crecimiento de ingreso incondicionado y de permanencia indefinida en los claustros. También siguió protestando contra los atrasos en la entrega de las partidas para gastos y contra la omisión del ministerio del ramo en realizar las obras públicas votadas y programadas que le atañían. Asimismo siguió denunciando con más alcance el achicamiento del porcentaje dedicado a educación en el Presupuesto General de Gastos del Estado, frente a otros y en especial al otro sector integrado por las fuerzas armadas y de seguridad (86). Era a la "rosca" o al latifundio a quienes les correspondía pagar la cuenta de gastos y retornar de este modo a una útil circulación social una parte -así más no fuera- de sus desmesurados lucros.

Esbozo de otra implantación universitaria

La crítica conservadora de la Universidad radicalizada implicó, como era previsible, el pregón, de otro modelo alternativo. Al principio ese modelo fue tácito y meramente derivable "a contrario" del tenor de los ataques: los elementos considerados negativos de la vigente y su denuncia era lo que fundamentalmente preocupaba y ocupaba. Desde fines de 1973 puede decirse, en cambio, que la situación ha variado de modo drástico y que *un proyecto diametralmente opuesto al que operaba se halla en pleno proceso de implantación.* Tras la clausura e intervención del 28 de octubre de ese año aparece prácticamente incontrastado.

Si es de orden comenzar con lo organizativo, si alguna afirmación puede hacerse con seguridad es la de que la Universidad que de inmediato adviene será, ya es, una Universidad sometida al contralor jerárquico más puntual del Poder Ejecutivo a través del Ministerio de Educación, lo que equivale también a decir que el margen de autonomía de que dispondrá -si es que alguno se le deja- habrá de ser muy reducido.

Recurso imprescindible será este -se alega o se alegará- *para que la Universidad no vuelva a despegarse de la sociedad uruguaya global*, tal como la estructura de poder formal del país la concibe y tal, también, como esta se imagina consustanciada con ella. Porque la orientación político-social e ideológica que resulte de las elecciones generales que cada cuatro o cinco años se han realizado en la República es la que debe imperar en todos los que la sociología llama los "subsistemas" parciales del sistema social (político, administrativo, educacional, etc.) (87).

Identificada así quedará totalmente la Universidad, a la vez, con una sana doctrina nacional sustentada en las esencias de la orientalidad y del legado de Artigas y con los mejores esfuerzos progresivos de la sociedad uruguaya. *Pero, además, el prospecto general del país es lograr el "despegue para el desarrollo" y la Universidad se encuentra entre las piezas más obsoletas del aparato estatal.* El énfasis en una modernización tecnológica (no demasiado precisa), sobre el supuesto de que esta es la variable desencadenante fundamental, se encuentra en la base de todo el planteo alternativo. *Él exige que los dos órdenes universitarios decisivos -profesores y estudiantes- se apliquen sin pausa a sus respectivas tareas específicas de estudiar y aprender.* El estamento profesoral -que aún debería concebir su tarea como una función altamente honorífica y no como una prosaica fuente de ingreso- lo hará en un inmutable espíritu de laicidad y pluralismo, ello aún en forma más exigente en aquellas materias y cursos donde las posibilidades y tentaciones de imprimir un sesgo sectario a lo enseñado son más abiertas y accesibles. Habrán de exponerse todas las doctrinas de todos los autores con la más impecable equidad y con la fidelidad más rigurosa. Y esto deberá hacerse aún superando denodadamente los posibles obstáculos teóricos que esa yuxtaposición y esa objetividad implican, la duración, ciertamente ilimitada, de los cursos y la necesidad de que el alumno extraiga alguna orientación coherente de ese suntuoso magma pluralista (88). Los estudiantes deberán a su vez concretarse a estudiar y formarse pulcramente. Olvidado deber que significa, a "contrario sensu", que les estará vedada toda actividad política "quo" estudiantes y aun cualquier actividad gremial que sea factible de desbarrancarse por la peligrosa cuesta y que desborde una actividad puramente creativa, cooperativa y deportiva. *Dentro de una concepción de su rol eminentemente "ajustista", el destino del estudiante será el de integrarse en una empresa nacional común*, en la que participarán con la excepcional gratificación que representa el ejercicio de carreras bien remuneradas, socialmente necesarias y prestigiosas, capaces de retribuir el tocante sacrificio familiar y el esfuerzo financiero del Estado (89).

Todo esto significará una carga, una responsabilidad, un premio que no puede, por la fuerza fatal de las cosas, ser para demasiados. La exigencia de la limitación del ingreso ha sido planteada muchas veces en las últimas décadas y no solo, no tendremos ocasión de subrayarlo, por los sectores de la derecha. Puede preverse empero que ahora una universidad jerárquica -esto es, de elite y heterónoma- tendrá su pieza básica en una

restricción del acceso estudiantil. Varios criterios reguladores son, serán susceptibles de emplearse y todos rigen una rigurosa estimación por parte de organismos planificadores bien plantillados y rentados. Sobre todo lo reclamaría una estimación que partiera del cálculo de cuál es el número de alumnos a los que cada centro docente puede darles educación idónea con los medios disponibles, o cuáles son las necesidades nacionales globales a corto, mediano o largo plazo. Ambas, pero sobre todo la última, son ponderaciones engorrosas y sobre todo inseguras pero, de cualquier manera, factibles dentro de determinados márgenes de error. *De todos modos parece seguro que se tratará de contrarrestar lo juzgado como un grueso desvarío, esto es, el ingreso predominante y masivo a determinadas carreras, ya saturadas en grado apreciable o (y tal vez y) solo muy relativamente "socialmente necesarias".* Inútil parece agregar todavía que dentro de esta característica de parsimonia se rechaza enfáticamente que la Universidad uruguaya sea el albergue formativo de numerosos estudiantes de países latinoamericanos marginados por las pautas de ingreso más restrictivas de sus propios centros universitarios (90).

Si la reiteración de ciertos argumentos importa verdadera intención, resulta bastante seguro prever cuál será el criterio que fije la "necesidad social" de las carreras. *Pues es evidente que por parte de la postura conservadora se ha buscado y se buscará una enseñanza universitaria que provea muy estrictamente a la demanda de capacidades técnicas y profesionales que implica la permanencia del "statu quo" global y el proyecto de un desarrollismo sin alteración de las relaciones sociales.* Esto es: un determinado número de abogados, contadores, médicos, arquitectos, agrónomos, ingenieros, veterinarios, químicos para que el país marche como tal con cierta fluidez y una porción de ellos más cabalmente especializados en las tareas de la modernización económica y técnica capaz de espolear el crecimiento. Ni menos ni más (91).

También puede predecirse que se revertirá drásticamente la postura de desconfianza y rechazo que era dominante en la universidad radicalizada frente a cualquier oferta de sostén financiero o técnico que proviniera de los organismos especializados de las sociedades capitalistas desarrolladas. Ahora, decíamos, puede darse por seguro que la asociación con algunos de esos organismos, y ello en condiciones de franca y aceptada dependencia, no sólo no será desdeñada sino que será buscada. La demanda de un apoyo financiero que supla las crónicas carencias de financiación interna se convertirá así en característica céntrica, en tanto y cuanto -y no hay en verdad razones para inferirlo- el modelo conservador no quede en mero proyecto.

Si ello es el plan en su proyección externa, también hay razones para suponer que se ha de tratar de no mantener alejadas de cierta participación en el manejo y los contenidos de la enseñanza superior a determinadas fuerzas sociales de signo estabilizador. Ello reza en especial con el empresariado económico, como ya se programó en 1969 (92), particularmente a las carreras de índole técnica y meta "modernizadora" del tipo de agronomía, química, o veterinaria.

Aunque ya lo planteaba hace algunos años el ex-rector Maggiolo para la reorganización universitaria, entonces planeada, habría que visualizar, por fin, como rasgo probable del modelo conservador un arbitrio reiteradamente recomendado por los informes del planificador Atcon para las universidades de América Latina (92 bis). *La*

departamentalización oficiaría en evitar la dispersión y superposición de profesores, medios materiales y esfuerzos en cada disciplina de estudio. Haría la labor de cada uno de los departamentos polivalentes a las distintas carreras cuyos programas de estudio incluyeran su especialidad, homogenizaría y sistematizaría su investigación y su estudio. También tendría de seguro la consecuencia -tal vez no buscada- de robustecer el cuerpo institucional de la Universidad respecto a las facultades y culminaría así el proceso de centralización que inició la ley de 1958.

CAPÍTULO III: BALANCE Y ¿CUENTA NUEVA?

Como podrá suponer quien hasta aquí haya leído, el propósito de este trabajo no es sólo el de presentar, lo más pulcra y equitativamente posible, los argumentos polémicos de un hondo conflicto cultural y social. Debajo de ellos yace una realidad que reclama la comprensión más cabal y desprejuiciada, la aplicación de un pensamiento lo menos atado posible a las formas más enconadas de la pugna pero que tiene también -es claro- que apoyarse en ciertos supuestos valorativos, en determinadas estimaciones y rechazos. En lo que nos concierne esos supuestos han sido explayados en el tramo inicial de este ensayo y desde ellos hay que concebir -y aún exigir- articulado lo que sigue.

El autonomismo

Muchas críticas pueden hacerse, para comenzar, al énfasis en lo autonómico que el "partido universitario" puso siempre al concebir la institución. Las formulaciones más extremas y en general más pueriles son siempre un indicador de uso peligroso para juzgar "medias" de actitudes. Pero si a ellas, por un momento, nos atenemos, podría verse en cierto autonomismo un síndrome de simplismo y automatismo mental bastante tosco. Pues es claro que *a ese nivel no sólo pone los medios antes que los fines sino, incluso, hace del medio un fin. Más radicalmente puede aseverarse que tiende a negar o desconocer el inextricable entrelazamiento de todas las funciones y actividades sociales, su heteronomía respectiva, su "menesterosidad" ineliminable, no sólo respecto a la sociedad global, a su Estado y a su gobierno sino aun a todo lo que se despliega más allá de esa sociedad y que por todos lados la está condicionando.* Tenemos la convicción de que podría decirse de manera radical que "no hay autonomías" y que el mismo concepto de ellas representa una especie de laicización de la idea teológica de "aseidad", del atributo divino de existir por sí mismo. Pero aun si se baja a otro nivel más modesto, más empírico, hay que preguntarse si, carente de independencia financiera, de recursos económicos disponibles e invertibles sin previas o ulteriores instancias extrauniversitarias, la autonomía del ente de enseñanza fue algo más que una "concesión precaria y revocable" que, en cualquier momento de acucio y vendaval social, sería revocada. Si se piensa que las mismas universidades mayores norteamericanas, dotadas inicialmente de monstruosos capitales en bienes inmuebles, han perdido hoy, al compás del incremento de las erogaciones, esa independencia, si se sabe hasta qué punto dependen (en grado variable para cada una, de modo también variablemente honorable) de la generosidad corporativa o gubernativa, cabe preguntarse

qué autonomía que no sea una autolimitación del poder central le cabe a la nuestra, les cabe a las de nuestro continente.

Mucho más confiada, entonces, de lo que parece debiera estarlo, múltiples han sido en las últimas décadas las manifestaciones que esta autonomía universitaria sufrió de lo que suele llamar en la sociología "ritualización" y "sacralización". *Pero tal vez ninguna de esas manifestaciones sea tan significativa como la muchas veces enunciada pretensión de un "poder cultural", identificado con la Universidad y con otros entes de enseñanza. Pocas ideas existen, probablemente, tan utópicas como la de esta decisión por la que un sistema social se desglosaría de todos los procesos y medios de socialización cultural e ideológica y los pondría en manos de un estamento autorreclutado, autosostenido y autorregulado.* La doctrina del "poder cultural", que tiene matices sindicalistas, corporativistas y anarquistas parece, empero, más próxima que a ninguna otra concepción liberal de un neto deslinde entre "cultura" y "política" y adolece de su misma irrealidad. Pues si se advierte hasta dónde, y con qué grado de íntima necesidad, cada cultura en cuanto visión del mundo involucra tácita o explícitamente todo un repertorio de valores y pautas de comportamiento político, se ve hasta qué punto es inconcebible que ningún sistema social se desentienda tan irrevocablemente como el "poder cultural" pretendería de este modelador a distancia que es el aparato educativo. Más concreta, explícitamente, es trabajoso imaginar que, en casos de disenso entre uno -el sistema social- y lo que podría nuclear al otro como "poder" - la enseñanza-, el primero pueda dejar por mucho tiempo incólume ese invencible corrosivo que, a la larga o a la corta, esta significa (93).

Cierto es que en situaciones de concordia social fundamental, de identificación abrumadoramente decisiva de todos los grupos sociales activos sobre determinados supuestos, la autonomía de las distintas piezas, y la de la enseñanza superior entre ellas, tiene sí, entonces, su cabal sentido. Con todo, y aún en esas circunstancias, es difícil que la pretensión autonómica pueda rebasar en mucho una descentralización firmemente garantizada de las funciones sociales que ponga -entre otras- a una de ellas, la cultural-educativa, y esto en especial por delicada, por vulnerable- al abrigo de la política.

¿De qué política estará así al abrigo? cabe preguntarse. No por cierto de la política mayúscula, de la que implica el debate sobre la fijación de las metas sociales. Sí, en cambio, de la "pequeña política", la política "tout court", invasora e inmediateista (94), que se expide (entre otros centros de expedición) desde el núcleo gubernativo y lo hace por los procesos regulares de partidización, patronato y burocratización. En aquellas condiciones sociales de consenso (hoy más excepcionales que comunes) se asegura, evidentemente, pero solo entonces, tal inmunidad. En conjunto: una especie de coordinación última con el sistema social y político al mismo tiempo que un resguardo contra las presiones estatales más distorsivas y groseras.

Difícil es fijar con cierta precisión temporal la etapa de la Universidad uruguaya en la que los hechos se dieron en tal contexto: tal vez ella no desborde en mucho los últimos años de la década del cuarenta. *Más allá de ellos no solo se acentuó el disentimiento global entre Universidades y poder social y político dominantes. También parecería honesto reconocer que antes o después de la Ley Universitaria de 1958 -pero sobre todo después-, el poner a la Universidad al abrigo de la política que a nivel estatal o gubernativo se*

tramitaba no la inmunizaba por ello ya no de la política "en grande", sino también de la "pequeña". Es una tendencia casi fatal de las organizaciones el generar, tras de las visibles e institucionales, sus propias estructuras informales y discretas de decisión y de influencia. Resultan de afinidades e identificaciones de tipo profesional, generacional o ideológico, son producidas por similares, o concurrentes o complementarios intereses en torno a la participación en los recursos de la institución, surgen aun del mero amiguismo o del propósito de la formación de séquitos para afrontar las luchas por el "cursus honorum". Las expliquemos así, o meramente usemos los términos más vulgares se "trenzas" y "roscas", no creemos que, ni la observación de la Universidad de la República ni de ninguna otra que se le parezca, dimita la presunción de que si la autonomía es capaz de poner a los claustros al margen de la buena o mala política nacional no lo es en grado igual para hacerlos inmunes a la propia (y a veces también muy menor) política que dentro de ellos casi inevitablemente se suscita, sin otro atributo especial que la de ser otra la filiación, otros los gestores respecto a la que afuera se procesa. Toda "antipolítica", sea ella preconizada por militares, dirigentes gremiales u otros grupos, cuando quiere hacer el ángel hace la bestia y cuando se operacionaliza o, más llanamente, se concreta, no es otra cosa que una política distinta y a veces más torpe. Sin esta nota de mayor torpeza (debería reconocerse) la Universidad uruguaya no escapó ciertamente a este sino.

Por las razones que se han expuesto podría fallarse: duplicidad estructural, impersonal e inevitable era lo que resultaba de este rechazo de la política haciendo política. Caso más especial fue la otra duplicidad que, primero en algunos y luego en muchos, permitía ser defensor arriscado de la autonomía del Ente, de la autonomía "hic et nunc" y, al mismo tiempo, profesar como ideal el de la "universidad heterónoma de masas" (95), peculiar a los países socialistas, en la que la regulación gubernativa o monopartidaria es todopoderosa y cualquier alarde de independencia una peligrosa subversión contrarrevolucionaria. La dialéctica da naturalmente para todo esto, pero en tal caso, como en tantos otros, suelen coincidir puntualmente los que su cohonestación esgrimen y aquellos que la aceptan. La dualidad, para el cuantioso resto, perjudicó más la causa universitaria que la propia de los que la mostraban.

Las Secuelas del Autonomismo: "monopolismo", "exclusivismo", "expansionismo"

Un cortejo casi infaltable de una mística autonomista son ciertas tendencias también anejas a las grandes organizaciones burocráticas. La conocida "Ley de Parkinson" se basa en alguna de ellas y aquí pueden discriminarse bajo los rótulos de "monopolismo", "exclusivismo" y "expansionismo". No se quiere compartir con nadie las funciones constitucional o legalmente atribuidas, al mismo tiempo que se emplea con generosidad el argumento analógico para evitar que otras crezcan fuera de su sombrilla. Contra todo límite que marque la inopia financiera se aspira a llevar también hasta sus últimas prolongaciones toda tarea que esos mismos textos hayan unas veces preceptuado y otras apenas esbozado o meramente hecho posibles. Dibujados, por otra parte, con mayor precisión, como aquí lo fueron desde 1958, los contornos institucionales y la estructura de funcionamiento de la enseñanza superior, ha sido igualmente ostensible el recelo y aun la hostilidad abierta con que el ente siempre vio cualquier manifestación de reparo o de reflexión que sobre él, desde otros poderes del Estado, se hiciera. Cualquier crítica, en puridad, cualquier planteo distinto

al que la institución articulase en las materias que consideraba privativas eran propensas a merecer para su autor la calidad de "enemigo de la Universidad", una condición que podía no dejar de provocar incomodidades (96).

La concepción de la Universidad como una especie de "sancta sanctorum" en la que nadie podía poner la mano es, naturalmente, el supuesto ideológico y emocional, por no decir mítico, de esta doble y complementaria postura de expansión y cerramiento que tantos ejemplos ilustraron (97). Pero simplismo peligroso es concebir cualquier institución como un Estado dentro del Estado, sin práctica obligación de dar cuentas a nadie -gobierno, partidos, prensa, parlamento y hasta organismos de control financiero- como no sea a la más vaga e inconcretable instancia del "pueblo", el "país" o las "masas". Peligroso, por lo menos, siempre que no se tengan a mano los famosos argumentos de hierro y pólvora que el cardenal Cisneros mostró a sus contradictores en el patio de armas del palacio arzobispal de Valladolid. El pecado de soberbia -el de "hybris"- era el más castigado por los dioses, sino el más castigable según la dura, la duradera sabiduría de los clásicos.

En la tenaza de los medios

Ya apuntamos en las reflexiones introductorias sobre enseñanza general que uno de los probables irrumplente conflictos que a nivel mundial asedian la continuidad de la creación y la difusión cultural y técnica es, llanamente, financiero. O, para precisarlo mejor, el costo cada vez más alto de ellas, si es que quieren cumplirse cabal e idóneamente y, al mismo tiempo, se acogen las presiones que actúan por la universalización de sus beneficios.

Si esto es lo que ha ocurrido y ocurre en las sociedades más afluentes, es fácil concebir lo que desde hace tiempo estuvo ocurriendo en una sociedad como la nuestra. Basta para ello recapitular tres variables, una económica, una política y una cultural, que son, por su orden, el hallarse materialmente estancada o en retroceso, el aparecer las metas explícitas e implícitas del sistema universitario cada vez más claramente antagónicas a los intereses de los sectores dominantes de la sociedad y el resultar esas metas, pero sobre todo las tácticas empleadas para alcanzarlas, chocantes con las convicciones, los reflejos y los valores de algunas de las más densas capas de aquella.

Si la contradicción puede medirse por sus efectos debe empezar a esbozarse una situación que se arrastró por muchos años. Por muchos años la Universidad, por boca de sus autoridades, y otros entes de enseñanza por ministerio de las mismas o de sus gremiales, han protestado y denunciado el cuadro progresivamente grave de una asignación de fondos cada vez más escuálida para cumplir tareas progresivamente más costosas, ambiciones complejas y numéricamente recargadas, en tanto, por parte de quienes han estado en condición de atender esa demanda, se ha marcado una actitud también creciente de reticencia y parsimonia. Difícil es no subrayar, digámoslo de paso, que en lo que con las demandas se refiere *parecería obrar en todas las reclamaciones un supuesto inequívocamente economista y cuantitivista*: es el dinero, y no las capacidades, la voluntad de estudiar y de crear, el ingenio para desenvolverse con lo escaso, el único determinante significativo en el desarrollo universitario (98). Podrá decirse, es cierto, que estos recursos eran de los que deben reclamarse hacia fuera de los claustros (y por ello más públicamente), lo que le daría a su demanda esa notoriedad que pudiera llevar a la opinión injusta de que la

institución no consideraría importante ningún otro medio. Debe decirse, también, que todo ello tiene asidero en estimaciones muy pulcras de origen internacional sobre relación entre universidades y población, entre gastos de enseñanza y egresos presupuestarios nacionales, etc. (99), todo sobre el supuesto de que puede legislarse "urbi et orbi" sobre tales variables y de que existiera alguna prioridad objetiva, científica, irrefutable de las metas de la enseñanza respecto a otras sociales (de desarrollo económico, de salud, de habitación, de defensa), o por lo menos más allá del obvio interés corporativo de quienes fijan tales cánones.

Como tales pragmáticas son mucho más fácilmente enunciadas que obedecidas, la situación uruguaya de los últimos años se planteó claramente de acuerdo a la tensión en la que ya hemos antes abundado. Fue una de las líneas de mayor enconamiento de las tensiones, el tira y afloja entre un Estado que retacea fondos y unos entes de enseñanza que los reclaman acrecidos, difunden el incumplimiento de sus objetivos por insuficiencia de medios y aun la falencia oficial en cumplir con obligaciones que, mismo a regañadientes, se contrajeron formalmente (100).

Se desplegó así, en toda su visibilidad posible, una de las contradicciones en las que -como lo subrayó alguna vez Solari- más ha abundado la sociedad uruguaya. *Podríamos llamarla "dimisión-represalia", la recíproca indiferencia o la positiva resistencia de cada una de dos partes en un conflicto en hacer lo suyo, argumentando la omisión del rival.* Soslayando así también, inevitablemente, el daño a largo plazo que se infiere a un tercero, que en este caso no es otro que sociedad global, la nacionalidad concreta y su futuro. El sistema gubernativo, aun dentro de sus discretas posibilidades de hacerlo, no fija prioridades beneficiosas para la educación sino para otras metas (la de "seguridad", sobre todas las demás, a partir de 1968), lo que quiere decir, más concretamente, que no destina fondos suficientes a unas instituciones de cuyos fines y actividad desconfía o -aunque esto no hiciera- a las que supone capaces de gastarlos tan mal como él mismo. Dejemos al margen el hecho de que esta convicción pueda no haber estado desprovista de algún asidero y marquemos en cambio que, como respuesta, esas instituciones pueden proponerse marchar a un régimen lo más moderado posible para que ello sea una palpable demostración de que, con las trabas que se les ponen, no pueden hacerlo de otra manera. *Que este rendimiento aminorado sea capaz de provocar restricciones que generarán nuevas bajas y así al infinito resulta una perspectiva bastante segura.* Cada parte se respalda y descansa en el real o presunto incumplimiento de la otra, sin que ninguna busque romper el círculo con algún gesto de abnegación o alguna gestión de compromiso. Destacar este conflicto no implica un impertinente dictamen ético sobre él, pues es sobre todo su valor indicativo el que importa: es en cuadros de agudo disenso social en que este se da, es decir, cuando no parece haber terceras partes para asumir la tarea del fallo, ni tampoco apelación a alguna meta compartida, y a medios aproximadamente entendidos en común para alcanzarla y desde la cual y los cuales pueda componer conflicto.

Más cerca estaba entonces esta relación gobierno-enseñanza-alumnado de un retorsivo vínculo patrón-dependiente en la que no hay normativamente tercer elemento en juego que (digamos) el de una relación paterno-filial en la que el componente protector busca mantener, contra viento y marea y pese al factor adverso de terceros, cierto nivel de suficiencia. Esta tensión gobierno-enseñanza superior se ahondó y se agravó, además, con

los mismos recursos empleados para manejarla. *Porque si, como se decía, pudo valer para muchos como razón del retaceo de asignaciones, el endémico estado de emoción del establecimiento educativo y una baja inocultable de su rendimiento, los innúmeros paros, protestas y variadas suspensiones que enfrentaban la situación eran más que miel sobre hojuelas para el bando de los restriccionistas.* Muchos de los remedios empleados, en suma, parecieron agravar la enfermedad, por no hacer referencia a la inocuidad desafiante de algunos de los usados. Los que divulgaban, por ejemplo, durante años y hasta el desgañite, que los gastos de la enseñanza más acrecidos debe sufragarlos el "latifundio" o "la rosca", parecían olvidar que, entre otros atributos privilegiados de las cimas de poder, está el de hacerlas capaces de evadir la más pesada impositividad y que, en el caso de no poder hacerlo, este indicador de su flaqueza podría incitar a llevar con él (y con ella) reformas más profundas que el de hacerles pagar más de los que hasta entonces han pagado.

Agreguemos que tema independiente y lleno de las más graves implicaciones es el del uso de lo escaso y de lo crecientemente escaso que la Universidad hacía. Puede defenderse que el mantenimiento de locales decentes y suficientes para una enseñanza mínima, una retribución, decorosa y relativamente igualitaria de su cuerpo docente y una atención lo más rigurosa posible de evitar la obsolescencia de bibliotecas materiales de investigación son atenciones prioritarias de una universidad pobre. Pero mientras el personal docente medio ha sido remunerado con asignaciones irrisorias y las bibliotecas especializadas no han podido mantener al día sus compras de libros y colecciones de revistas al grado de hacer factible cualquier estudio medianamente documentado, un oneroso sistema de profesores a pleno tiempo, una legión de becados y un ambicioso programa de extensión universitaria han absorbido parte de los menguados medios universitarios en una cuantía que no estamos en condiciones de precisar pero que ha sido: a todas luces, considerable (101).

El Culto de la permisividad

Más en general puede sostenerse que, a la luz de un criterio de relación entre fines, medios disponibles, inversiones y resultados, el panorama de la enseñanza uruguaya (especialmente en sus planos superior y medio) ha resultado sostenidamente desalentador.

La universalidad, la obligatoriedad y la gratuidad de la enseñanza primaria, la mera gratuidad de las etapas posteriores tuvieron durante años una decorosa, apenas raída vigencia. Pero aún durante ella esa gratuidad estuvo sometida a dos grandes quitas, una de tipo práctico y otra de carácter más general o estructural. La primera estaba representada, como es previsible pensarlo, por ser una simple gratuidad de matrícula y todos los demás aspectos del uso del servicio: libros, materiales, sostén de estudiante, tener que ser costado por este o sus familiares (102). La segunda, y más grave, es la de que, contra los supuestos teóricos de la gratuidad de enseñanza, esta signifique en una sociedad estructurada en clases algo bastante diferente a lo que se visualiza en su conquista. Pues por ser esas clases o grupos sociales más altos los que proveen el relativamente mayor contingente estudiantil a la enseñanza, *esa gratuidad aneja a la utilización del servicio universitario se convierte entonces en un surplus de privilegio y no de igualitarismo respecto al lote social restante.*

Todo esto ha sido subrayado a menudo pero vale la pena destacar, en cambio, que de todos los servicios sociales sólo el de la enseñanza parece haber sido considerado una especie de derecho social e individual absolutamente irrestricto. *Es una postura que bien puede provenir de los orígenes iluministas de nuestra tradición liberal y aun un señuelo ideológico fácil. Pues digamos que otros servicios -salud, transporte, habitación, etc.- no admitirían de seguro ser cumplidos tan formal y “parcialmente generalizados” como el de la enseñanza al parecer lo admite.* La concepción de tal derecho universal podía, es claro, ser el de una franquía condicionada o regida por obligaciones y contraprestaciones, pero entre nosotros, presumiblemente por encontrarse al arbitrio reaccionario y antidemocrático, esto no ocurrió (103). Así es el uruguayo uno de esos sistemas de enseñanza en los que un estudiante puede rendir cualquier cantidad de veces el mismo examen, o repetir el mismo año, o perder el mismo curso sin que eso tenga ningún efecto sobre el futuro tratamiento que reciba (104). *Nunca, en suma, parece haber actuado, en casi nadie, la idea de que la enseñanza y el aprendizaje representan una “función”, una tarea sujeta a prestaciones de medios y contraprestaciones de rendimientos, a costos y a retribuciones dadas; nunca parece haber rozado tal concepción a gentes invalidadas por la rutina y la facilidad y hoy (1974), probablemente, tenga que abrirse paso en la más indeseada y escasamente legitimadora de todas las situaciones previsibles.*

El engaño, la ficción ha sido, con todo, más vasta, letal y penetrante. *Todo un sistema, un Estado, un gobierno general y un gobierno institucional concibieron planes, fijaron metas y organizaron actividades, al parecer, sin la reflexión suficiente sobre cuáles eran los medios disponibles para llevarlas a la práctica.* No es arriesgado pensar -y aquí retomamos una consideración inicial sobre las realidades mundiales de la enseñanza- que todos los recursos juiciosamente disponibles por el país para educación superior no alcanzarían presumiblemente para una universidad (o una multiversidad) verdaderamente dotada, seriamente provista de los locales necesarios, del material bibliográfico y los laboratorios imprescindibles para no trabajar en marginalidad e incomunicación aldeanas, profesores e investigadores auténticamente dedicados y productivos, y alumnos sostenidos en total cuando ello valga la pena. Tal vez tres, cuatro, media docena de facultades e institutos, y esto no extremando la nota de la exigencia material para no recaer en el economismo ya aludido, y compensando algunas formaciones más costosas con otras, caso de la jurídica, que lo sean menos. Seguramente no más, como no se quiera planificar el floripondio y la miseria (105).

Ya hicimos, por otra parte, alusión al carácter permisivo y espontaneísta que no podía menos que presentar en este contexto general la elección de carreras. Y es obvio que él ha vetado hasta hoy un mínimo de planificación y canalización de tantas vocaciones mal informadas, o insuficientemente definidas, que eligen por ello sin mucho debate lo más accesible o lo más relumbrante. Así, y aunque la futilidad de la formación jurídica sea solo un lugar común de la mentalidad pseudo-revolucionaria o de la fascista (106), es indudable que la inmensa preeminencia que la carrera de derecho ha tenido en la elección del estudiante tiende solo a presionar demandas particularistas de una masa desajustada. Unas demandas a que solo el optimismo revolucionario puede considerar potencialmente positivas, pero que pueden estimarse de muy diversa manera desde otras y no muy razonables perspectivas.

Con esto se toca, como es de notoriedad, uno de los puntos vitales de la incriminación a la Universidad anterior a octubre de 1973 y -también- de su defensa. A la primera se endosa -con las meras cifras a la vista- la distribución de los contingentes por carreras y la presunta falta de interés de la institución en fomentar el ingreso a algunas - caso de veterinaria, agronomía, química- que parecen más idóneas otras, de más alta incidencia tecnológica-productiva a un país que necesita desarrollarse. Sin prejuizar sobre la entidad real que tal desajuste posea, sería ciertamente un caso relevante de una relación entre recursos y logros bastante irrazonable (107). Empero, frente a este contraste debe recordarse que el estudiante que elige una carrera lo hace en base a ciertas expectativas de índole individual, y, si una planificación (sobre todo autoritaria) las contrataría, es inevitable que lo haga sobre aquellas -que, caso del derecho- lucen con más holgadas, imprecisas y seguramente engañosas perspectivas. Exigir que los estudiantes se viertan a agronomía o veterinaria en un país de estructura productiva tradicionalista y latifundista es recargar sin medida el ejército de desocupados, como ya se ha verificado que ocurrió o, en el menos desgraciado de los casos, el de los técnicos dependientes del Estado condenados al territorio urbano (108); multiplicar el número de químicos es aumentar el rol de los farmacéuticos o el de los emigrados, si no hay estructura de base o petroquímica que los necesite. La idea de que la multiplicación de capacidades es factor idóneo para el cambio de las estructuras productivas o el mayor rendimiento de las que existen constituye una fantasía bastante curiosa que, incluso, nunca ha llegado a ser articulada explícitamente. El técnico no siempre es o puede ser el empresario, sea dicho esto al margen del acierto o del error de la teoría de Schumpeter sobre la función dinamizadora de este último.

El militante y la militancia

La juventud, como etapa de la vida, y la condición estudiantil, como modalidad específica de la condición juvenil, traen aparejadas ciertas pautas estables de comportamiento y hasta una peculiar estructura mental que la psicología diferencial, la antropología social y la sociología han estudiado desde sus respectivos ángulos de visión. Estas pautas y esta estructura son, por supuesto, “históricas” y cambiantes aunque también poseen una vigencia que va mucho más allá de las sociedades nacionales particulares, y aunque el mismo inseparable proceso de occidentalización-modernización las haga prácticamente universales. Esto quiere decir que practicando, "sincrónicamente", un corte en el curso de la vida de las sociedades de estructura social, nivel económico y valores culturales más similares, ciertas regularidades emergen con el peso de “dominantes” como formas de conducta, como sistemas de estimación generales. Aquí no se trata, como es comprensible, de un desplazamiento hasta tan ambicioso panorama, pero vale la pena la consideración de su posibilidad si esto da base para marcar que algunas características de la juventud estudiantil uruguaya, que a mero nivel de observación pueden señalarse no son, ni mucho menos, peculiares, privativas de ellas. Que son, por el contrario, comunes a las de la mayoría de la juventud secundaria o universitaria de otras naciones latinoamericanas, aun de muchas noratlánticas y todavía de un respetable lote de las de otros continentes.

Dentro del elenco estudiantil y juvenil ha sido el estudiante militante quien ha dominado el proceso a cuyo examen estamos aplicados, quien ha orientado con sus actos el propio curso de él. Esta circunstancia, es de creer, lo hace merecedor de un examen

prioritario, por más que exista, sin duda, un remanente de trazos distintos al de esta fuerza impulsora, cuya existencia como testigo, reserva o resistencia no debe en modo alguno descartarse.

Revolucionario o no, el estudiante militante uruguayo ha aportado muchos de los rasgos que estudia la "sociología de los sectas", como los del "hombre sectario", el análisis politicológico del "totalitarismo", como los del "activista totalitario", o la teórica adversa a las revoluciones (caso próximo es la del argentino Víctor Massuh) (109), como los del "hombre apocalíptico".

Digamos *ante todo los positivos, que son muy ostensibles*, y entre los que se podrían alinear la generosidad y la compasión humana y social, la nitidez de las opciones y las decisiones, el desinterés por las propias ventajas o los posibles logros materiales, la desaprensión de los riesgos, el despego a una visualización del propio destino en cuanto él se desglose del curso deseado o temido de los acontecimientos colectivos, el dinamismo activista más esforzado, una fe muy intensa en los valores, símbolos e ideas a las que con pasión adhiere, la aptitud para la solidaridad efectiva hacia los que junto a él luchan. No queremos decir con esto que todo estudiante militante autentique este arquetipo y aun cabe presumir que, como en todo grupo humano, la militancia estudiantil ha arrastrado mucha carga de simulación y una copiosa hojarasca que vientos últimos y huracanados han permitido apreciar. De cualquier manera, con lo poco o mucho que de buena ley quede, ese mucho o ese poco adquiere enorme relevancia en sociedades que tan parcamente pueden exhibir calidades como las nombradas en cualquiera de sus otros sectores, grupos o niveles, y ello aun suponiendo que tales riquezas pudieran ser imantadas hacia otras direcciones de lo que lo han sido.

Dígase todavía que la mención de filiaciones que poco más arriba hacíamos no toca tal vez la fundamental. *Todos los esfuerzos referidos caracterizan también al "hombre nuevo" que concibe la ética revolucionaria y aun, algunos o muchos del lote, al militante de los movimientos fascistas o "parafascistas" de los últimos cincuenta años, en cuanto este exhibía un grado suficiente de autenticidad.* Es decir, en cuanto no era llevado a ellos por esas motivaciones más espurias que, en verdad, de ninguna fuerza social están ausentes.

Señalemos ahora, igualmente, algunos de los rasgos negativos, que no faltaron ni por cierto faltan.

El dogmatismo es uno, con su correlato inevitable del simplismo (toda versión apodíctica de la realidad se impone, con el sacrificio de una multitud de complejidades y matices) (110). Resulta asimismo en efecto difícil de esquivar la falta total de curiosidad por la existencia de posturas ideológicas vitales diferentes u hostiles a las propias. Esto, en todo lo que vaya más allá del anatema o el rechazo estereotipado. Su traducción cultural es un nivel muy modesto, un horizonte muy pobre de significados, un equipamiento de ideas muy angosto y rutinizado, una ignorancia que representa inmensas lagunas, por no decir mares (111), de todo lo que implique alguna medida de contemplación o consideración (112).

La apasionada querencia por imponer las propias convicciones al costo que sea es una actitud que se sinonimiza con el conocido ánimo de "intolerancia" y con la conocida táctica de la "violencia", más aun: sostienen la conformación existencial del "anhelo" y la "impaciencia" y dinamizan esa forma de interacción social que es la "impositividad" (113). *Dogmatismo e impositividad son a su vez casi indistinguibles de una reptante proclividad a la visión dualista*, al blanco y negro, a la partición de la realidad en las tajadas de lo positivo y negativo, lo progresivo y lo reaccionario, lo bueno y lo malo, los buenos y los malos. Son rótulos que se colocan con un fluido automatismo y que tienen largos alcances en los comportamientos que se cohonestan en ellos. (114)

Difícil es igualmente de desglosar de lo anterior el "puritanismo" y el "principismo" como postura político-ideológicas acuñadas ya desde tiempo atrás. En puridad, todo el repertorio cuyos elementos trabajosamente estamos individualizando forma una constelación actitudinal muy cerrada, muy trabada según leyes de estricta necesidad. Puritanismo y principismo se connotan por una rigidez hostil a toda atenuación o compromiso que los límites de la realidad impongan, por la a menudo cejijunta apreciación de los comportamientos de los demás si bien no siempre de los propios (115). También los peculiarizan esa indiferencia a los costos y a los resultados de la acción a los que se hará mención a propósito del carácter "expresivo" de las formas de acción juvenil. En verdad, *si se subraya en este núcleo la rigidez de la concepción, la inflexibilidad y aun el automatismo de los medios de entendimiento* (116), *la falta de imaginación de alternativas, la aparente indiferencia a las consecuencias, se configura todo ese sector de la acción humana que suele identificarse bajo el rótulo de "extremismo"*. Faltaban, claro está, en ella, el uso de los medios más radicales, más contundentes, pero ese mismo traslado se produjo cuando, desde el medio estudiantil, comenzó a nutrirse la disidencia de tipo violento y clandestino con cuya etiología y alternativas no podemos distraernos aquí.

"Principismo", "extremismo", "radicalismo", "puritanismo" como modalidades peculiares de una ética y una política de valores universales e incondicionados conllevan por sí una pronunciada indiferencia al contexto en el que la acción se cumple, a las circunstancias a las que debe ajustarse y con las que debe compulsarse. Todo esto es factible de incluirse en el rubro del "irrealismo", una disonancia del comportamiento que se ha vertido en consignas como la de "la revolución ahora" y a cuyos efectos, a corto y mediano plazo, ya hemos hecho referencia y definido nuestra actitud (117). Si el "irrealismo" o el "idealismo" perceptivo de la acción son tales, es obvio que la obediencia a pautas de acción exitosas, en medios cuyas diferencias con el propio o no se perciben o no importan, parezca muy idónea para el propio, en verdad, la imitación a veces servil de esas consignas ha sido abundante en la militancia estudiantil de los últimos tiempos (118). Pero también, como se hará referencia a propósito de las huelgas, solió muy a menudo ostentar toda esta conducta un sentido bastante pobre de responsabilidad y aun de la imprescriptible medida. Porque suele en estos casos ocurrir que lo que se pide estentóreamente a los demás no se lo reclama el demandante ni calladamente a sí mismo; las culpas que en los otros se señalan se es incapaz de advertirlas en la propia persona; el microscopio y el telescopio se usan alternadamente; el juego del contrario encuentra no la deportiva disponibilidad para una acción más eficaz sino inagotables reservas para el enfurruñado tremendismo en el tono de las réplicas (119). Se ha sido, con todo, parco en señalamientos de este jaez y ello pese a la obviedad, a la abundancia de tal tipo de actitudes, y si, *en verdad, en algún momento*

resultaron inútiles es porque uno de los trazos más reiterados del espíritu revolucionario, es la concentración del propio esfuerzo, la canalización de todos la ímpetus en ganar ese premio mayor que es la revolución misma, una óptica que hace ver a todos los males emergentes hasta ese momento, a todas las culpas propias y ajenas resultando del "ámbito socio-económico" y cancelándose en su derogación abrupta. No existe conducta individual o grupal que deba ver con estimación esfuerzo alguno, menor y concreto, por refaccionar un mundo imperfecto y hacerlo pasadero, por mitigar males al grado de hacerlos soportables. Y aun más, todo lo que en ese sentido no sea dimisión total de los intentos, apartamiento absoluto de ellos, no hará sino agravar los casos, consolidar la estabilidad de las lacras más radicales al circuir las con el engaño de los paliativos.

Volvemos al comienzo de esta especie de retrato recordando que el lote de todos estos rasgos componen, a nuestro entender, una estructura de comportamiento que es la "militancia". *A la militancia se va a través de la "concientización", un acto o, mejor dicho, un proceso de internalización de convicciones y contenidos, que tienen mucho de la "metanoia", de la conversión en sentido religioso. El carácter activo, ideológico e inmediatista de este cambio hace apto, como sinónimo de él, el término "politización": la militancia quedará configurada cuando a esta primera transformación se sume la movilización, activa, permanente al servicio de las metas que sigue el grupo al que se adhiere. El estudio, la formación profesional deviene entonces -es inevitable- actividad secundaria, o por lo menos difícilmente concurrente con la fundamental; es muy difícil servir bien a dos señores si uno da las órdenes desde muy lejos y el otro desde la más ardiente inmediatez. Y aun no han faltado posturas más o menos explícitas, más o menos conscientes, de equiparar, de hacer indistintas militancias y estudio a los efectos de la calificación, es decir, de convertir a la militancia en un sustituto idóneo para ganar legítimamente cursos o para eximirse de tener que seguirlos (120).*

Así consteló, y ello para reducirnos al plano de las estimaciones puramente intrauniversitarias, un repertorio casi inamovible de convicciones en las que, bajo el rótulo de progresista y reaccionario, se alineaba de modo inequívoco valores y actitudes. Bajo el primero fueron el entusiasmo, el número, la juventud, el "objeto" o recipiente de la enseñanza que el estudiante es, el gobierno tripartito del ente. Bajo el segundo cayeron la preocupación por la calidad, el rigor, el saber efectivo, la madurez y, en ocasiones, el sujeto activo, promotor de la enseñanza que es el docente. Así se supervalorizó la militancia como calificación habilitadora respecto a otras importantes y capaces de jugar o influir por ausencia. Digamos: el carácter, la integridad y la autenticidad de las propias convicciones, la competencia. No digo que la honradez, término tan multívoco, tan propenso a tantas acepciones.

El estudiante militante configura, por estas y otras razones, un grupo social y, aún más, un tipo humano, una categoría antropológica, por así decirlo, perfectamente susceptible de análisis. Sus cualidades y sus defectos acabamos de balancearlos, pero hay algunos matices, algún complemento que vale la pena agregar.

Puede pensarse, en primer término, que la militancia (pero esta en realidad es una tacha que cabe a todos los procesos "claros", rápidos, abreviados) *representa una transformación humana que se paga muy cara en valiosos atributos personales, una*

definición cívico-ideológica que se realiza en detrimento de ciertos modos -personalidad, espontaneidad, autenticidad, dubitatividad inicial y aun sentido crítico a lo largo de toda la trayectoria. La simple enumeración en una frase traiciona, pensamos, el enorme calado que su pérdida eventual tiene, la horrenda robotización humana que ha de ser forzosamente sinónimo de esa pérdida. Pues no solo puede pensarse que esos atributos son los que menos vulneran la entidad humana sino los que resultan más capaces, incluso, de asegurar la hondura, la duración y la capacidad adaptativa de esa misma transformación. No existen, naturalmente, términos vitales estrictos para establecer cuándo es o no "prematura" la politización de una persona joven y aun es discutible que psico-socialmente exista ese término para todas las circunstancias y para todos los sistemas políticos y sus diversos reclamos a los contingentes humanos que esos sistemas rigen. Si ocurre, empero, una politización prematura, reiteremos que ella le quitará al proceso esa autenticidad, esa riqueza y esa amplitud que le permiten, le permitirían no ir en detrimento de otras latencias y dimensiones de la personalidad y que esta es una alternativa, aciaga por cierto, se advierte cuando irrumpe a la faz de la historia toda una generación tremendamente uniforme en sus comportamientos y valores, increíblemente unilateral y unidimensional, incoerciblemente abocada a ver la realidad a través de los velos y las anteojeras de una ideología extremadamente esquematizada.

Uno piensa, ha pensado muchas veces qué es lo que existe, qué es lo que es importante para las gentes de otras generaciones que la propia y esa pregunta la han planteado en los últimos años hombres de promociones intermedias entre las extremas ante el estamento militante. Hipoteticemos que cree, y eminentemente, en los valores de cierta justicia, entendida de modo más bien contundentemente igualitario y masiva, en la ciencia como sistema de conocimiento racional, en el sexo como experiencia y vía liberatoria y en determinadas modalidades de literatura, cine, música y plástica generadas desde estas tres dimensiones. Parecería, en cambio, visceralmente sorda y ciega a otros valores y a otras experiencias. La de la naturaleza, como uno de los términos de una comunicación enriquecedora, como una fuerza trascendente y envolvente es una de ellas. La del arte, fuera de aquellas expresiones vinculadas con las dimensiones antedichas, es otra. Tampoco es calumnioso suponer que la del amor, más allá del sexo y en el sentido más diversificado y cabal, no se dé a esa altura vital con demasiada abundancia. La de lo lúdico y la de las formas de refinamiento y utilización vital e intelectual parecerían más bien ser vistas bajo un cariz de culpable distraccionismo, decadencia y gratuidad. Otra ausente: la de la religión, más allá de esos términos sociales de religación fraternal en que la entiende la "teología de la liberación", es decir, como praxis de incorporación a poderes y planos de existencia más vastos o inaparentes. La trascendencia, en suma, el allende de aquellos límites de la identificación del yo con un grupo humano o del descargo de la persona en alguna experiencia intensa y purgativa es lo que parece estarle más vedado.

Si hemos de tratarlo en términos más concretos puede decirse que fue tal vez hacia 1950 que el estudiante militante emergió como la fuerza impulsora y dominante de la Universidad; el cogobierno, desde 1958, institucionalizó esa influencia.

Mientras todo esto ocurría cabe preguntarse si la Universidad cambió de carácter y origen en la composición de los elementos que la integran, una transformación que

hubiere estado en caso de probar la autenticidad del cambio y la verdad de la opción realizada.

En general se puede decir que no fue así y *que la Universidad, pese a la democratización y la radicalización de sus propósitos institucionales, siguió manteniendo sin sustanciales cambios la índole de conscripción social que desde tiempo atrás la caracterizaba*. En lugar de reiterar los calificativos de "clasista" y "elitista" que no chocaron, por cierto y como ya decíamos, al embate conservador que la cuestionaba (120 bis), destácase que esa conscripción implicaba un sustancial aporte de los sectores sociales realmente altos, uno mayor aun -inevitablemente- de los "medios altos" y unos fuertemente decrecientes hacia el extremo inferior de los "medios bajos" y de la población obrera o trabajadora-manual. Problemático es si, en un tan distinto contexto ideológico y social al de principios de siglo, su función compensatoria de diferencias sociales, el incontrastable vigor que alguna vez poseyó para promover la movilidad ascendente se mantuvo esas varias décadas más tarde. O si, por el contrario, su posible contribución a la acentuación de esas diferencias ha sido más relevante que en cualquiera otra etapa anterior en que ese doble, contradictorio impacto fue posible. Aunque quepan sospechas que fue el segundo término de la alternativa el que en los últimos tiempos llevó la delantera, existe mayor seguridad, de cualquier manera, que la realidad de aquella ya mencionada "unión" o "bloque obrero-estudiantil", de voluntad revolucionaria ha chocado -aunque no solo con ella- con la inalterada estructura de la conscripción universitaria a sectores previamente alejados de él. Mientras tanto la otra voluntad concurrente, la de apertura del ámbito académico a sectores previamente alejados de él, no ha tenido posibilidades de manifestarse por cuanto no es sustancialmente la Universidad la que decide de ella (121).

La militancia, la "concientización", la politización mentan, inescusablemente, un fenómeno que afectó y afecta a la Universidad y aun a toda la enseñanza. Si sus manifestaciones y propósitos están y han estado a la luz del día, los determinantes que en él han actuado constituyen el más candente tema de polémica, el más sustancial, incluso, aun en esta etapa, en que la polémica ha quedado reducida a un solo interlocutor, manifiesta.

Si no se está cegado por el prejuicio o el pensar deliberado -el "wishful thinking" famoso- resulta ostensible que muchas de las formas y expresiones de la acción estudiantil, incluidas naturalmente y primero los excesos de ella, no son gratuitas o inducidas. Valen, por el contrario, como manifestación de un desajuste y un malestar sociales de profundas raíces. *La disconformidad, con ser una actitud juvenil muy generalizada, se acentúa cuando una sociedad se estanca en su curso espontáneo -lo que es muy ciertamente el caso del Uruguay-, entran en crisis sus certidumbres y valores sociales y el sistema político muestra su inadecuación total para enfrentar estas realidades y canalizar las demandas por nuevas vías y nuevas metas comunes*.

Cierto es que -según ya dijimos- en la concepción tradicional de las clases los estudiantes no constituyen literalmente una de ellas. Pero si en verdad no hay un acuerdo absoluto sobre cuáles y cuántas esas clases son, todavía habría que conceder que los mismos estudiantes conformen esa otra realidad posible que es un grupo funcional con un rol o un papel social suficientemente definido: más bien representarían un estrato, una capa preparatoria para roles de clase y funciones diferentes. También es verdad, empero, que la

creciente disyunción entre estructura económico-social y estructura cultural que en las sociedades modernas se pronuncia, así como el peso que el factor generacional asume en sociedades que han sobrepasado cierto umbral de desarrollo, pueden estar dando al conjunto estudiantil un nuevo perfil, una significación hasta ahora inédita y que no sería fácil de minimizar (122).

Este proceso es innegablemente incipiente y por ello debiera ser puesto entre paréntesis si ha de valer como explicación de fenómenos con cierta tradición. Pero es más seguro, en cambio, que a través de la modelación por medio de la ideología los estudiantes de América Latina -y del Uruguay en ella- han constituido una expresión del malestar social global y sobre todo del de los estratos medios-bajos en su vertiente radicalizada, así como el estamento militar lo ha constituido de la vertiente conservadora. Es una posición que se confirma con todas las estimaciones cuantitativas que, directa o indirectamente, se han podido realizar (123).

Pero aún es universal la realidad de estas universidades de "emplasto y alarido", como se ha dicho en Alemania, en los que se centra el sector juvenil y estudiantil de los contingentes más nutridos, audaces y duros que concurren a las formas de disidencia radical (124).

De tal manera, ya como especificación de un fenómeno más genérico, ya como manifestación concreta de determinantes muy localizados, obró así una multitud de meteoros en la cual sobresalió la crisis estructural del país, acontecimientos internacionales, desajustes de la función universitaria y estables características juveniles que *politizaron el ambiente universitario de un modo que puede calificarse de básicamente espontáneo, gradual y endógeno. Pero la politización universitaria -cualquiera que conozca o conociera el ambiente es de creer que está en condiciones de ratificar lo que sigue- no se adensó, se exacerbó solo por esta vía. En las sociedades más tradicionales y estables las universidades y otros centros aun inferiores de enseñanza han sido semilleros de elites a las que los partidos -también tradicionales y estables- trataban de seducir, reclutar y, más tarde, emplear retributivamente. Que tal proceso se dio también en el Uruguay es evidente y aun se siguió dando hasta casi nuestros días. Pero sobre él se fue, con el curso de los años, abriendo paso otro. Otro con actores y estímulos drásticamente diferentes. Tal es el que protagonizaron fuerzas políticas no tradicionales al lograr un alto porcentaje universitario en su militancia -la vieja Unión Cívica y el viejo Partido Socialista alcanzaron este resultado antes que el Comunismo- y aun se diría que parecería existir una especial afinidad entre la postura extrasistémica de estas agrupaciones y el desinterés (por lo menos preliminar) o desimplicación de ese sistema que buena parte del sector juvenil universitario mostraba. El fenómeno, tal como se dio en los últimos años, no es enteramente repetitivo, ya que lo que se configuró en ellos fue que los partidos de izquierda hicieron del ámbito universitario un campo especial de reclutamiento no solo de sus dirigencias sino de su misma masa. Y si esto es así para los partidos ya nombrados, y sobre todo para el socialista y el comunista, más lo fue aún para los grupos o grupúsculos menores (Movimiento 26 de Marzo, Grupos de Acción Unificadora - GAU) por no decir de las formaciones estrictamente estudiantiles del tipo del FER (Federación de Estudiantes Revolucionarios), el FER 68, etc. En todos estos casos se dio un tipo de acción prácticamente continua y absolutamente ostensible, variablemente tolerada o alentada, nunca obstaculizada*

gravemente por las autoridades de la Universidad o la enseñanza media (125), en la que un personal especialmente adiestrado dedicaba la totalidad de su tiempo a esta actividad en patios y corredores. En el caso de los grupos que eran formalmente partidos, los frutos que se lograran eran sin duda importantes; en el de los grupos estudiantiles o parapartidarios resultaban probablemente decisivos, siendo su medio ambiental de reclutamiento ese y no otro y prácticamente nulas sus posibilidades de expansión en diferentes direcciones. Debe entonces calcularse -aunque ello no sea fácil- lo que era, sobre todo en la enseñanza media, el impacto de esa acción diaria y continua de una fuerte minoría cuya asistencia a la facultad, al instituto o al liceo era una simple gimnasia pre-revolucionaria que se practicaba, casi siempre, con el más olímpico desdén por cualquier aprovechamiento de los cursos o cualquier meta de carrera.

Como creemos factible que se haya advertido, en todo lo anterior se ha hallado, más que buscado, un equilibrio entre las dos tesis de la inducción exterior sistemática en que insiste la denuncia metódica de la Universidad clausurada y de otros medios de enseñanza, y el espontaneísmo -el efecto o el reflejo de males y contradicciones sociales- en que ha insistido la defensa de ella. Aunque en estos fenómenos socio-culturales no quepa la experimentación, seguros estamos -y largo argumento podríamos hacer de ello- que bajo el influjo aislado de cualquiera de las dos series de factores el proceso hubiera asumido una faz bastante diferente de la que asumió.

Socialización difusa e imposición

Más problemática y delicada es una cuestión, directamente relacionada con los dos puntos anteriormente referidos, de las características y el temple de la acción juvenil y del fenómeno de ideologización y politización de las fuerzas responsables de la Universidad. Esta es, en suma, de si existió un clima de impositividad, de coerción, aun de intimidación dentro de los claustros, ejerciéndose a costa de una minoría disidente-moderada, conservadora o simplemente reticente ante ciertos aspectos de la conducción y la acción universitaria.

Parece evidente que cuando en el interior de una institución, constela una fuerza de impulsión y gobierno intensamente definida en comportamientos, principios y valores ello importa una prima a las actitudes conformistas o acquiescentes por parte del lote humano restante implicado en la institución. Los caracteres humanos volitarios o débiles se adecuan mejor a un contexto de este orden que los muy perfilados y enérgicos; ambos tipos en la circunstancia común, claro está, de que no adhieran cabal y entusiastamente a las orientaciones que la fuerza dominante imprima. Que esto se ha dado en concreto en el ámbito de la enseñanza me resulta incontrovertible. Y aun podría decirse que, configurada esa fuerza de impulsión y gobierno dispuesto a ser núcleo de una "contrasociedad" mejor que la sociedad existente (como es de gran evidencia que en la Universidad se dio), las leyes psico-sociales generales y aun el mero sentido común imponen la carga de la prueba a la negación de que se haya dado un fenómeno de este orden. La capacidad adaptativa del hombre que cumple una actividad importante para sus metas personales es muy grande y una carrera docente suele estar entre esas metas importantes.

Si el punto ha de concretarse más debe distinguirse entre el caso de los profesores y el caso de los estudiantes. El primero solo se jugó en la Universidad y no en la enseñanza media y, en lo que surge de nuestra observación, es posible que, en el caso de renuncias o no-confirmaciones en las cátedras, se hayan acumulado reparos legítimos de orden estrictamente docente (mirados en ocasiones con un muy preciso lente microscópico) con la antipatía por una posición ideológica, una filiación partidaria tradicional, o aun por un enclave profesional y social. Esta concurrencia de factores pudo haber sido fortalecida por la misma actitud retraída o automarginalizadora de algunos profesores, no deseosos de ser cuestionados o rozados, a veces ante el primer reparo o la primera amenaza a su estabilidad (126).

Más claro es seguramente el cuadro a nivel estudiantil y aquí *hay que decir que pocos ambientes deben confirmar mejor la dialéctica de grupo lideral y masa de secuencia de lo que ha confirmado el medio estudiantil uruguayo*. Es cierto que la marca de máxima de la índole potencialmente dogmática, intolerante y dualista del temple estudiantil militante no se alcanzaba ni mucho menos ante el sector simplemente amorfo -"masa"- o reticente, pero ante la disidencia abierta, y considerada por ello "provocativa", no se escatimó en modo alguno. La ola de desgremializaciones de los años 69-71 (127) y el síndrome de violencia, pasividad, imitación y alguna convicción que toda ella representó no constituye, por cierto, uno de los aspectos más estimulantes del panorama estudiantil anterior a octubre de 1973.

Las formas de la politización

Con imposición o sin ella, con mucha o poca, creo que solo un ciego tendría la inclinación a negar que esta acción de politización y partidarización, a la vez endógena y exógena, que en la Universidad y otros centros tuvo lugar obtuvo sustanciales, contundentes resultados.

Tal vez sea falso sostener que a nivel de las autoridades centrales o de las facultades la estimación de un dirigente fuera estricta función de su rótulo o militancia política. Pero parece mucho más seguro que su disponibilidad de influencia, su poder de incidir en las decisiones importantes sí lo estaba. Como los partidos de izquierda son varios, nunca existió hegemonía cabal de uno solo, aunque sí predominios relativamente estables. Desde antes de 1958 hasta mediados de la década del sesenta el socialismo fue, sin duda, el titular de este predominio relativo, sostenido en buena parte desde 1956 por la poderosa personalidad del rector Cassinoni. En los últimos años y hasta la clausura fue ascendiendo el copamiento de posiciones y el incremento de influencia del Partido Comunista, pero también la de los grupos de izquierda menos institucionalizados liderados por el Movimiento "26 de Marzo", verdadera fuerza cogobernante de la Universidad a partir de 1972 y con algunos significativos éxitos electorales en su haber. La irrupción del Movimiento de Liberación Nacional y de su ala combatiente se marcó tal vez en parte a través de la acción de aquel conglomerado de grupos aunque no solo por esa vía. Pero las posiciones públicas de la Universidad durante los dos períodos del rectorado Maggiolo, tal como se manifestaron a través de muchas declaraciones, son de por sí bastante claras. Al incluir una adhesión global a los fines generales de "reformas de base" que el movimiento clandestino pregonaba, una general abstención de juicio sobre sus medios y un enérgico

reclamo de las garantías y formalidades de la ley para el ejercicio de la acción represiva, sin excusa alguna de "excepcionalidad", el ente se fijó una línea de la que no se apartaría hasta los sucesos de octubre de 1973 (128).

La acción de politización dominante tenía además un firme apoyo a doble plano estudiantil y docente. El avance de la persuasión comunista en la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) puede bien ser apreciado si se compara su comportamiento de la década del 70 con el "tercerismo", de intenso acento anticomunista, de mediados de fines de los años cincuenta, con los mítines de 1954 con intervención rectoral contra la intervención soviética en Hungría, etc. El Movimiento "26 de Marzo", con una posición ideológica más bien amorfa y escasamente formulada, siguió regularmente el modelo revolucionario cubano y sus consignas, lo que en verdad no lo hizo nunca demasiado proclive a contrariar los estereotipos propagandísticos que la línea comunista más ortodoxa prohijaba (129).

Otro aspecto distinto y muy decisivo es el que se subraya en el variable pero evidente unilateralismo ideológico con que fueron concebidos algunos programas de materias y con que fue impartida su enseñanza. Al mismo tiempo creemos que se ha exagerado en el punto, por motivos obviamente comprensibles, pero también que existió una sólida base factual para que la exageración adquiriera vuelo. Como el problema debe plantearse más en grande a propósito del laicismo desde entonces reclamado y de la presencia ideológica marxista, digamos solo ahora que no confundimos ni mucho menos una mera "presencia" del marxismo con lo que puede llamarse "unilateralidad" en el planteo de la enseñanza y de la recomendación de materiales de estudio en economía, política, sociología, historia económica y social o ciencia política. El fenómeno adquirió, debe agregarse, explosiva notoriedad a propósito del ciclo básico de la Facultad de Derecho, pero no se dio solo en ella aunque en cada ocasión pueda haber ofrecido características y medidas distintas que no estamos -y dudamos que nadie esté- en condiciones de comparar (130).

Distinta manifestación del proceso de politización fue, a su vez, el de la designación de cargos docentes emergentes de un color político determinado o, lo que es probable, de una orientación generalizada y mayoritaria. Sobre esto muy poco se sabe, muy poco o nada concretamente se ha denunciado y muy poco se ha podido percibir salvo en nombramientos precarios, en grados bajos del escalafón y no precisamente en la Universidad (131). Puede suponerse, empero, que especialmente en los dos o tres últimos años de diarquía entre el Partido Comunista y su entonces ladero socialista y el Movimiento "26 de Marzo" y su respectiva orla de ultraizquierda fue notorio el predominio de la orientación radical en los atributarios de las numerosas designaciones para los ciclos básicos y otras actividades complementarias. Hasta qué punto esa primacía reflejaba una correspondiente entre los presentados y hasta qué punto la necesidad de presentación era ya un disuasivo para personas de otra postura ideológica es, como también resulta presumible, muy difícil de establecer. Pero resulta de cualquier modo caso seguro que fue en estas categorías más bajas, y primando sobre todo una ideología global, que la "desviación de poder" en este plano haya podido configurarse. En este y no, ciertamente, en la puja por las cátedras más importantes y competidas, aunque en esta cuestión resulte tan peligroso poner las manos en el fuego.

Sigamos con este rubro de cuantificaciones imposibles de fenómenos reales aunque a veces incipientes. Se ha dado también en la Universidad la tentativa, que más en general fue analizada, por arrasar la diferencia de niveles y de capacidad de decisión entre el que sabe y el que va a saber. Las formas de militantismo estudiantil, reaccionando contra lo que consideraban una culpable pasividad receptiva, han expresado muchas veces literales prejuicios sobre lo que se les estaba enseñando y aun sobre lo que se les iba a enseñar. Es una postura que solo puede nacer -no creemos que pueda dejar de reconocerse- de la inducción apodíctica de la ideología y no de un conocimiento previo de la materia que, sobre todo colectivamente concebido, es más que improbable. La historia de la intervención estudiantil en la elaboración de los planes de estudio y en la aprobación de los programas sería muy ilustrativa a este respecto.

Diferente tornasol de este fenómeno general ha sido o habría sido el de imponer determinadas pautas de conducta o principios a los docentes (132), un designio que ciertamente no ha cesado en octubre de 1973, y diferente todavía el de pretender imprimir a determinados cursos un contenido más exclusivista o intolerante que el que su forzada limitación podría disimular (133). Y diferente aun, para cerrar con él esta cargada revisión de la denuncia de politización, el tan divulgado y denunciado de conceder los locales universitarios para la realización de actos de carácter social, barrial, local o cultural cuyo significado político en ocasiones era transparente o, en otras, por lo menos inducible (134).

La experiencia del cogobierno

Todos estos arbitrios, y aun todo lo que no pasó de incoarse sin manifestación plena, se facilitaron y sostuvieron en una estructura formal de poder que en 1958 fue considerada como el un "non plus ultra" de reivindicación. Y hay que confesar que el ideal de un cogobierno universitario de los tres órdenes: profesoral, profesional y estudiantil tuvo alguna vez sentido. ¿Lo tenía todavía cuando se lo consagró en la ley 12.549? Cualquiera respuesta es insegura. Porque un tipo tal de cogobierno se fundamenta en la diversidad de los "intereses" de cada uno de los órdenes, en la variedad de "perspectivas" desde las cuales cada uno de ellos vive la Universidad y cada facultad y las percibe como un todo, en la heterogeneidad de "estilos" de acción generacional -juventud, madurez- que el de uno de ellos implica respecto a los otros dos y aun en la pluralidad de "funciones": recepción y formación (estudiantes), docencia e investigación (profesores), vinculación afectiva y asesoramiento técnico y social (egresados) que cada uno de los órdenes cumple. Intereses, perspectivas, estilos de acción y funciones justifican suficientemente el sistema de cogobierno a través de los tres órdenes, puede sostenerse, aunque quede librado a la discusión el prorrateo de participación que a cada uno de ellos deba tocarle. Pero, cabe preguntarse ahora: *¿hasta dónde actúan estos criterios, hasta dónde legitiman un sistema cuando son corrientes político-ideológicas las que asumen el dominio y la orientación de la Universidad? ¿Qué sucede cuando la ideología actúa de fuerza unificadora y terraplana aquella previsión de diversidades?* Es de suponer entonces que sucede inevitablemente una cosa, y aunque esto sea una hipótesis nos gustaría conocer o concebir alguna alternativa y posible. Cada orden se especifica entonces como un "material". Como un material que será mejor o peor conductor para la instrumentación activa por parte de esas corrientes y fuerzas horizontales que atraviesan de un extremo al otro la institución. Sólo en relación a esas

ventajas y desventajas, y no por cierto a las originales que lo consagraron, el cogobierno sería capaz no sólo de subsistir sino de legitimarse en profundidad, de compensar los obvios inconvenientes que su ejercicio puede ostentar y que por cierto no dejó de ostentar.

Una dialéctica de resguardo y apertura

Nos hemos referido ya a la posición universitaria de un rechazo, crecientemente frontal, a todo apoyo exterior a la acción investigativa. Este rechazo se pronunció sobre todo a partir de 1965 y se acentuó más que nada en las ocasiones -abrumadora mayoría- en que ese apoyo se ofrecía desde los Estados Unidos o desde organismos internacionales muy vinculados o dependientes de su respaldo. *No sería con todo imposible marcar -al margen de la racionalidad sustancial de las reservas que a aquel apoyo pueden hacerse- una postura más difusa, menos delimitable. Se trata de un cierto recelo visceral, de una especie de tropismo invertido, de un encogimiento invencible ante las opciones, las decisiones y peligros anejos, inevitables a cualquier labor intelectual que, en nuestros días de intensa socialización intelectual, multiplicados contactos, se cumpla. Anejos, inevitables también a cualquier tema de investigación, a cualquier conclusión que se postule y que, según el simplismo al uso, puede "dar armas al enemigo". Hablando en términos eclesiales es excesivo llamarla una actitud "preconciliar", de desconfianza al "mundo", al "siglo", a sus añagazas y contactos, eminentemente emocional a la vez que pobre y discutible en muchos de sus argumentos. Porque si "conocimiento es poder", como con Bacon ya recordábamos, difícil es decir siempre poder para quién es, lo que importa si bien se mira un caso insumible en la ley de imprevisibilidad de los efectos que ronda la predeterminación de los propósitos y las metas de hombres y grupos. Nadie, dígame para concretar este aserto, está en condiciones de garantizar que aquellas cuestiones que se indaguen con el consciente designio de hacer servir sus resultados al mejor funcionamiento de las estructuras de poder y dependencia no podrán de algún modo ser utilizadas para erosionar, asediar o romper esa estructura; nadie tampoco, puede dar por seguro que lo que se investigue o se teorice con este segundo fin no sea dable de servir a los de represión y dominación. Esto supone, claro está, que logros verdaderamente significativos de la ciencia no pueden ser puestos bajo un celémín o, menos imaginísticamente, ser custodiados demasiado esotéricamente en tanto existe gran margen de probabilidad de que el más discreto relevamiento, o el más cauto estudio extranjero llegará algún día a ser conocido en nuestros países, y examinado, y tal vez utilizado. Y, ni que decirlo, también la inversa.*

Digamos todavía, algunas cosas más sobre este punto delicado. Si las metas del desarrollo autónomo y solidario de las naciones latinoamericanas parecen contradictorias con las más verificadas y públicas de los Estados Unidos, ello tal vez no signifique que todos, literalmente todos, a un lado y a otro, sean contradictorios entre sí. E igualmente resulta aventurado suponer que si hay relaciones entre las "fundaciones" y las estructuras de poder norteamericanas (lo que es cierto) sea inexorable suponerlas tan puntualmente instrumentalizadas y tan monolíticas que ningún honesto, desinteresado propósito científico no pueda ser en el exterior prohijado por ellas (135). Tampoco es inútil señalar que, en términos de "logros de prestigio", es seguramente muy relativo el que en América Latina confiere una asignación para investigación al destinatario y a la entidad donante y, más relativa aun, tal vez hasta la insignificancia y la nada, a la sociedad nacional a la que el donante pertenece. Como sería sin embargo mendaz negar que toda esta esfera esté libre

de los más serios peligros éticos e ideológicos, parecería razonable suponer que si los anteriores extremos son correctos hay una variable que juega y que es la única decisiva. *Ella es no otra que la integridad personal, la honestidad científica, la conciencia nacional y social del investigador las que tienen que hombrarse y decidir entre esos peligros y que son peligros que deben correrse, que "alguien" debe correrlos es apodíctico para todo aquel que crea -como es mi caso- que, en último término, un necesario desarrollo científico y cultural tiene como meta suprema alcanzar el más alto rigor conclusivo y técnico, y esa meta debe ser alcanzada dónde y cómo se pueda (136).*

Poco significaría, con todo, en el total del esfuerzo docente e investigador universitario el problema del apoyo financiero exterior y su rechazo si no fuera un ejemplo -más bien angosto- de una aceptación puritánica del encogimiento y el empobrecimiento intelectual. Para una estimación que considere el resguardo frente a las "influencias alienadoras" de las universidades y las ciencias de los países ricos como la cautela suprema, este encogimiento parece un precio digno de pagarse, y no es atendiendo a otra estimación, agréguese, que la cultura universitaria ha mostrado (y muestra en otras partes de Latinoamérica) su preferencia hacia un tipo de "praxis" ostensiblemente simplificadora, inmediatista, localista. Se opta, entonces, por un comportamiento que, horizontalmente, rechaza toda conexión internacional en nombre de los riesgos de enajenación, en tanto que a nivel temporal condena como "remotismo" o "diversionismo" toda distancia entre la preocupación científica y las necesidades más obvias y los valores más difundidos de la sociedad, más grave nos resulta aún que ese comportamiento importe al plano estructural, actitudes de repudio (y cuando es posible), de prohibición de todos esos niveles de complejidad, de aparente lujo, de gratuidad que todo conocimiento científico auténtico suele conllevar. Fácil es ganar aprobación anatematizándolos, pero también es fácil, si no tan vistoso, argumentar que siempre esta simplificación autoritaria se traduce o es dable de traducirse -a corto, a mediano o a largo plazo- en literal barbarie; subrayar que las más fecundas aplicaciones prácticas de la ciencia es de la "inútil" teoría que se han desprendido, los más inmediatos usos de los más distantes o complicados designios (137).

Si tal fue en general y tales las implicaciones que tuvo la postura de rechazo a toda intervención ajena al área nacional, por colaborativa que esta pareciera, ello no debe interpretarse como una voluntad de introversión total que la Universidad hubiera alentado. Por el contrario, fuerza grande ha tenido en ella la idea -medio real, medio mítica- de una "exclaustración" de la cultura y la mucho más concreta y operativa de una "atención al país". En verdad, si en muchas ciencias y formas culturales no es así aventurado sostener que la Universidad tendió a colocarse de espaldas a las corrientes más maduras y desarrolladas, no creo que lo mismo pueda decirse sin injusticia respecto a la realidad que tenía en torno y al designio de conocerla y transformarla. Ello, como ya se señaló antes, suponía abrirla sobre esa realidad, y formas concretas, prácticas de realizarlo fueron concebidas especialmente en las facultades técnicas (138).

Hay que decir, empero, que si como exclaustración lo visualizamos, el proceso ha estado lastrado desde el punto de vista teórico por gruesas ingenuidades y simplismos. *Pues sí "exclaustración" de la cultura" quiere decir que la ciencia y la actividad cultural deben irradiar, incidir sobre el hombre y la sociedad, no sería difícil demostrar que, de acuerdo a la peculiar dialéctica de cada ciencia o arte, ello siempre se logra. Se logra, claro está, con*

los desfases inevitables de espacio y de tiempo que hacen lo imprevisible de este sector de la historia. En cambio, si esa "exclaustración de la cultura" implica que se estudie, se piense, se cree y se comunique en dulce y fluida fraternidad trashumante, si es llevar en suma temas y cuestiones que tienen su propio y recatado lugar a calles, cafés y plazas, conviene recordar que toda actividad cultural pasa por algún meridiano de su proceso por un creador individual, por un "hombre en soledad" y por su capacidad de concentración, de formulación, aun de obsesión.

Pese a esos esquematismos que no dejaron de ofrecerse, es de suponer, en cambio, que la de "vivir de espaldas al país" la Universidad es una de las acusaciones más descaminadas (y en verdad más superfinas) que se hayan podido concebir. Claro está que "el país" es una expresión más ambigua, más equívoca de lo que suele pensarse y no en balde hace tres cuartos de siglo Charles Maurras acuñó una distinción entre el "país legal" y el "país real" que duraría mucho. El argentino Mallea hablaría después de la dicotomía de un "país visible" y un "país invisible" y soterrado, y aun cabría la muy importante y de algún modo próxima de un "país actual" y un "país virtual" o "potencial", y todavía la de un "país aparente" y otro "auténtico" o "raigal". Si tales son los clivajes es obvio que cada acusación de desvío de las realidades de un país es factible de transformarse en mera constancia de desatención a uno de los términos. Y como lo común es que se entienda descuidado el primero de cada una de las antítesis, es claro que siempre quepa el refugio en ese segundo "real", "virtual", "auténtico" o "invisible". Todo esto nos lleva al mero relativismo de sostener que cada una de las partes -acusadora y acusada- haya recurrido a versiones "ad-hoc" para golpear o responder mejor, sino a la más llana reflexión de que una sociedad, una nación, un país son realidades complejas y con multiplicidad de niveles. Si esto es así, también nos parece serio el que la investigación y la exclaustración universitaria tuvieron la voluntad de verterse sobre el país que se suponía naciente, virtual, potencial y mejor, y que esa voluntad se articuló en iniciativas de carácter técnico y cultural en nada despreciables.

Los medios de agitación: la huelga y otras tácticas

La "huelga" o el "paro" es un viejo reflejo estudiantil. Y durante décadas se tejieron reflexiones variablemente irónicas, aunque por lo general amables, sobre su trabajosa distinción con una holganza más o menos extemporánea, más o menos gratuita y otros estados conexos. Hoy, con un panorama más amplio -dos décadas prácticamente- de formas más graves de su empleo, las consideraciones que en torno a ella se hagan han de ser forzosamente menos amables. Tal vez, aun, literalmente desoladoras.

La huelga -anótese para comenzar- participa de esos muchos modos de acción en el estrato generacional juvenil a los que ya hemos hecho referencia y llamado "expresivos". Quiere decirse: de esos modos de acción que parecen tener su recompensa en el ejercicio mismo de la manifestación y no en los "logros" que de ella se obtengan, de los "recursos" que haya que emplear para alcanzarlos y de los "costos" que ese alcance implique. Los "modos expresivos", en suma, son antipódicos a la acción política o económica que se sujeta al principio de la denominada "racionalidad instrumental" que regule la ecuación de las tres variables antedichas (139). Pero aún hay muchas cosas más que observar de la táctica huelguística, tal como ella se aplicó por años en todos los centros de enseñanza

superior y media, aun partiendo del supuesto de que las reivindicaciones o reclamos que en cada ocasión la táctica conllevaba fueran (es una suposición de trabajo y no un asentimiento) justos y razonables.

Estuvo en primer término, -y no creo que sea una jerarquización descaminada- su alto y aun altísimo costo para el rendimiento universitario y medio, si es condición de un buen rendimiento (y es difícil que no lo sea) una labor sustancialmente imperturbada y continua. Si esta regularidad es, en verdad, una condición para el trabajo hay que decir que ella se convirtió en los últimos diez años en una auténtica utopía. Y aunque esta a veces prolongada arritmia de la docencia de clase pueda haberse paliado por la labor de lectura y la actividad a domicilio, el impacto global que ha significado, aun distinto en cada centro de enseñanza y en todos los casos trabajoso de medir, ha sido, como decíamos, considerabilísimo (140). La lesión infligida -se dice que en algunas carreras ya con promociones enteras de egresados para mostrarla- ha sido insanable (141) y este fue sin duda el daño mayor del "huelguismo" a troche y moche.

Pero no es inútil el análisis de otros aspectos y consecuencias y motivaciones, cuanto más no sea que como balance de un período que no será fácil que vuelva a tener su análogo, que se repita -para bien y para mal- con similares apariencias.

Cuando el conflicto social se intensificó y la tensión Gobierno-Entes de enseñanza se hizo más evidente, parece cierto que aquel aspecto lúdico y vacacional de la huelga antigua se minimizó drásticamente; es punto abierto, con todo, a la discusión si él desapareció por completo para los sectores semipasivos o pasivos que cumplían con las interrupciones decretadas. *De cualquier manera la "facilidad" del método huelguístico, línea tradicional y de mínima resistencia, recurso siempre a mano para cualquier circunstancia, no desapareció con ello. Aun podría hablarse de un "automatismo" de la huelga, único recurso, al parecer único medio de articulación al que el estamento estudiantil suponía hallarse en condición de recurrir y de hacerlo inmediatamente. Debe reconocerse, sin embargo, que cuando el movimiento gremial maduró compulsoriamente bajo los apremios de la represión, los medios a emplear se diversificaron y la huelga perdió bastante de su privilegiado estatuto.*

Mientras tanto, debe recordarse su acentuada debilidad, su ineffectividad como recurso. Si se piensa en su ya referido costo en rendimiento de enseñanza habría lugar para sospechar que una relación entre esos costos y sus logros se revelaría catastrófica. Pero los pobres resultados, y ello solo admitiría como excepción la huelga y movilización pro-Estatuto Universitario de 1958, realizadas en condiciones políticas espaciales, estos pobres resultados son un correlato normal de todo procedimiento del que se abusa y que se lleva hasta la saturación por reiteración, que se rutiniza (142). Si se contabilizan las muchas huelgas que se realizaron en el país durante el último cuarto de siglo, no contra las autoridades docentes -lo que es un caso muy distinto pero relativamente raro- sino contra el poder o gobierno central y aun como gesto de protesta y repudio frente a procesos ocurridos en el exterior, contra gobiernos extranjeros, *hay que decir que esta lejanía del centro al que se quiere impactar, unida a esa sustancial invisibilidad que de la reiteración dimanaba, representó siempre, aun a plano "expresivo", algo muchísimo más débil, además de más costoso, que lo que pudo representar una manifestación de protesta ante los símbolos o*

locales de los poderes contra los que se protestaba. Mucho más onerosos, por cierto, en términos físicos posibles, no lo habría sido, en cambio, en rendimiento académico en la medida que cualquier huelga lo era.

Todo esto supone una sociedad neutra, una especie de vacío, ni aprobatorio ni reprobatorio, ante lo que se hace. Tal situación, sin embargo, se acercó siempre a lo convencional, en especial cuando un sistema de información percutió sobre los hechos y se planteó la fácil, aunque no siempre irreal, disyunción entre la gente que trabajaba y la gente que holgaba. Supuesto que las huelgas no tuvieran como fin específico uno de relaciones públicas con la sociedad global, esto pudo parecer secundario a cierta altura del proceso, pero distinto es el caso de contraproducción cabal que se dio en los últimos años con la práctica de ciertas acciones conexas a la huelga misma -a las que hemos de referirnos enseguida- y que afectaban a un sector generalmente ya hostil a toda movilización de la enseñanza. La provocación puede ser una táctica recomendable, pero sólo cuando obra una inteligencia clara y casi infalible de lo que seguirá a ella, un atributo que no adornaba, de seguro, a la militancia estudiantil en 1969 ó 1970.

Igualmente habría que destacar la gran pasividad que ha conllevado el arma de la huelga. La división de cualquier grupo en un sector activo e inductor, uno de secuentes y otro absolutamente amorfo y neutro, es un fenómeno que casi no presenta excepciones a plano universal, y que la investigación empírica ha confirmado por otra parte en casi todos los centros de enseñanza conocidos. Aunque en el Uruguay de los últimos años no se hayan realizado indagaciones similares, puede resultar dudoso -y esto como efecto de la más llana observación- la existencia de una masa tan desimplicada como en otras partes parece existir. Las elecciones universitarias de 1973, por lo menos para ese nivel superior y aun con el impacto distorsionante del voto obligatorio y de las especiales circunstancias de su realización, parecerían robustecer bastante esta duda. En la práctica de la acción cotidiana en la enseñanza media, preparatoria y normal (y según mis observaciones de bastantes años) no cabía, no habría cabido en cambio ninguna dubitación sobre este verdadero "viol des foules" ejercido por minorías fervientes (143). En preparatorios, en especial, acentuaban sus tintas, la pasividad, la pesada verticalidad de una decisión, por otra parte casi siempre anómica desde que dejó de existir un centro estudiantil y todo se resolvía en asambleas de clase y por faces de "agrupaciones" que circulaban dentro de un pésimo e inconexo sistema de comunicación interna. *Muchas veces, en puridad, la imposición informal de una huelga se recibía casi como un hecho de la naturaleza, cuya legitimidad ni se acepta ni se rechaza, cuya existencia no se discute y cuyo curso es totalmente ajeno a toda voluntad propia o influible* (144). En este contexto, la pasividad tenía el correlato inevitable de una bajísima -por no decir inexistente- participación en todo acto causalmente vinculado a la ausencia literal de las clases. El estudiante se iba por lo habitual a su casa o al café, y cada manifestación visible reunía un bajísimo porcentaje de asistencia, generalmente disimulado en su decorosa magnitud absoluta, pero indisimulable si se atendía al auditorio potencial al que había entendido apelar.

No resulta trabajoso suponer que todas las modalidades precedentes han sido inseparables del carácter que la huelga misma asumió, como acto social, como decisión existencial, para una mayoría grande del estudiantado. La huelga del obrero, del empleado, el mismo "lock out" del empresario son gestos de profundo compromiso, en el

que se juegan sustanciales valores de "status" y beneficios y perjuicios económicos de tan sustancial entidad como la diferencia entre el hambre o la suficiencia, la prosperidad o la quiebra. La huelga estudiantil tradicional careció en cambio de todos esos respetables atributos. Gesto poco costoso en sí mismo, pretendió ser verdaderamente gratuito en sus más rutinarias consecuencias, una pretensión que en cierto grado se explica por el carácter "heterónimo", recibido, con que por parte de muchos era cumplida (145).

Si ello era así, y si por muchos años tampoco la huelga implicó riesgo físico, material alguno, hay que anotar que el estudiante, respaldado generalmente en una familia por alimento y techo, se halló en las antípodas, como decíamos, de ese acto de radical manifestación que la huelga, desde sus heroicos orígenes en las luchas sociales del siglo XIX, no ha perdido todavía del todo. (Cuando claro está, no ha sido, como la estudiantil, bastardeada y rutinizada).

Y si decimos escaso peso existencial, escasa responsabilidad, también es de inferirse -como del cálculo matemático el astro desconocido hasta entonces- la existencia de muchas formas de duplicidad. En numerosas huelgas pasadas del transporte el estudiantado adhería casi automáticamente, lo que, de paso, le evitaba el trabajo de buscarlo para él mismo. Justificación creía tener, pues una de las normas del comportamiento estudiantil ha sido la de que toda clase o todo curso que no esté en condiciones de ser recibido o accedido por todos, no debe serlo por nadie. Pero ese mismo estudiante, si era además empleado, seguía muy otro criterio para asistir a su trabajo, etc. (146).

También deberíamos examinar otras modalidades sustitutivas de la huelga o el paro pasivo. Su invención, a veces absoluta, se incentivó cuando el abuso y la inoperancia de éstos ya fueron visibles hasta para sus más automatizados promotores. Las movilizaciones", las manifestaciones formales, las "pintadas", las "volanteadas", las "barreras", los "peajes", las quemas (de neumáticos, en ocasión de banderas), las ocupaciones de locales de estudio se hicieron frecuentes. Y a ellos debe agregarse todavía una copiosa actividad deliberativa, resolutive y expositiva de grupos a todo nivel: las mesas redondas, los "foros", los "plenarios", los "contracursos", las conferencias, los "comités de clase" y las "asambleas" de clase, de año, o de instituto o de facultad, se unifican bajo el rótulo global de militancia, y aun alguna de sus formas merecerían bien un estudio pormenorizado y a menudo anecdótico.

Curiosa ha sido, por ejemplo, la especie de aventura -romántica y aburguesada al mismo tiempo- que implicó la ocupación de liceos y centros universitarios en períodos que ella no resultaba demasiado peligrosa. Por lo general eran el aburrimiento, el embotamiento de la novedad de ser aprovisionado, de los pases y los santos y seña, ese tedio tan rápido en caer sobre impacientes jóvenes, que no la represión, factores que desmantelaban la empresa.

Las "asambleas de clase" para discutir temas de actualidad nacional o internacional (el más popular de los últimos tiempos fue el del fascismo) resultaron muy frecuentes. Y si ello resultó así es porque uno de los artículos de fe de la mentalidad estudiantil es el que de la discusión nace la luz, aun sin un conocimiento previo muy afinado del tema discutido y a veces ni un conocimiento mínimo de él (147).

Otras formas de militancia han sido enormemente costosas, ya no en rendimiento sino en términos de conservación de equipos y locales, y en efectos psicoideológicos sobre los terceros, desimplicados. Nos referimos sobre todo a la profusión de leyendas, las más de las veces reiterativas, casi siempre carentes de todo ingenio, monótonas, estereotipadas, indignadas o quejumbrosas: estas afean, pueden chocar pero no destruyen. Pero también se ha visto -lo hemos hecho nosotros en centros de enseñanza preparatoria- preparar barreras callejeras descoyuntando mesas y bancos o terminando de deshuesar lo ya maltrecho. Aunque este sea un rasgo general del comportamiento social uruguayo, el estudiante nunca ha parecido percibir que el utillaje de los centros de enseñanza es un bien público, común, de su propio interés, a su propio servicio, que tiene y debe cuidar y custodiar. Si a este estado de ánimo relativamente estable se unen ciertas ondas de deterioro deliberado y, a los dos factores, la exaltada conciencia de estarse librando la batalla final, puede calcularse lo que todo significará en términos de mantenimiento de un ya obsoleto equipo material de edificios, muebles y útiles (158).

En 1961 Dardo Regules hablaba de un "gremialismo impaciente", "excesivo y desviado" como "resultado inesperado del vacío" que creaban los "alumnos profesionalizados", los "profesores tecnificados" y los "egresados prescindentes" (149). Señalamos los efectos que sobre el rendimiento universitario ha representado, en un ayer muy inmediato, la acción de este gremialismo y las últimas observaciones hechas vuelven a remitirnos al impacto social que muchas de las tácticas recién enumeradas, y aun otras más esporádicas -las "desgremializaciones", los puestos de venta de libros montados por el Partido Comunista, los "rebautizos" de aulas (150)-, han tenido. Impacto social global ha sido este, literalmente, en cuanto involucró a considerable sector de la sociedad, desbordó el ámbito educativo mismo y se extendió a toda la vida nacional y no hizo distinciones entre institutos o facultades individualizables sino incriminó, por el contrario, a todo el aparato de instituciones de enseñanza. Entre los sectores tocados no podía estar por menos el de los profesores mismo y debe señalarse respecto a ellos el haber hecho a un considerable lote de la docencia alta, y sobre todo media, hosco, hostil y hasta reaccionario a toda demanda, concesión o cambio. Gente de posición previa moderada o neutra se sintieron tocados en su "status", y en la seriedad de sus tareas, por la permanente conmoción. Y aunque debe existir quien crea que este proceso catalizador y dualista pueda haber tenido efectos positivos de nitidez, de simplificación posicional, ha de verlo con un cariz harto menos positivo quien no participe del supuesto (básicamente catastrofista e inverificable) desde el cual tal apreciación se hacía.

El bajo rendimiento, en puridad, la índole disfuncional del desorden universitario, preparatorio y liceal sobre el estudio y la formación de competencias no ha dejado de ser reconocido -por lo menos en el ámbito del diálogo privado- por muchos de los implicados y -aun- de los responsables de él. El ideal sería el estudio ahincado -solía decirse- pero las circunstancias especiales del país, las tensiones y contradicciones violentas que ha sufrido la sociedad uruguaya en los últimos tiempos ha determinado que las cosas sean como son y que ni el orden ni la continuidad del servicio puedan mantenerse. La Universidad, los centros de enseñanza, se agregaba, son espacios de particular resonancia, zonas de hipersensibilidad para el disenso y los males sociales y toda intensidad de impactos se acrecienta por ello en su medio. *En verdad, si ha de examinarse el alegato, hay evidencia*

empírica de ancha validez mundial para sostener en cierto margen la verdad de una relación causal desencadenante entre las condiciones irregulares de la sociedad y el estado de disturbio de la enseñanza. Pero -a nivel psicológico- esta segunda realidad que es la evidencia intelectual es dable de actuar en función de refuerzo y hasta de dispensa. De dispensa de cualquier esfuerzo por atenuar el impacto de aquella relación o compatibilizar la conciencia de que exista con el cumplimiento de aquellas obligaciones o deberes que, pese a toda circunstancia excepcional, han de asumirse. Se dio en suma, una actitud de amonestación puntual de cualquier fenómeno que ocurriera dentro del ámbito académico sin una preocupación demasiado puntillosa por remar contra las más devastadoras de sus consecuencias. Es muy difícil, aun imaginativamente, identificarse con el talante juvenil. Pero hay un indicador valioso que son las otras actividades del estudiante y esas otras actividades, según resulta de una observación bastante cuidadosa, no parecen haber estado tan así de afectadas, como el esfuerzo continuo y la disciplina del aula, por esas "resonancias intensivas" ni por esas "circunstancias" tan "especiales". Naciones en guerra han proseguido su tarea intelectual en grado considerable y no es buen argumento señalar el carácter solidario y común con que se asumen las privaciones y restricciones que el estado bélico implica y que, como es natural, en nuestra coyuntura no se daban.

Marx creó buena parte de su obra en circunstancias difícilísimas y hasta desesperadas y si alegamos su caso es por el especial prestigio que su ejemplar lección vital podría tener para quienes esgrimen el ancho repertorio de dispensas. Aunque tal vez el carozo del asunto esté en el tránsito entre la "explicación" -razonable- a la "justificación", harto excesiva y automática a nuestro juicio.

Al redil de la laicidad

Fácil sería explicar el drama universitario y enseñante del Uruguay en términos de distancias. *En acepción socio-política el conjunto de los entes o instituciones de enseñanza y cultura constituye un "subsistema" del "sistema social" general y está en relación de interacción, integración y dependencia de él. Toda sociedad medianamente estable ha de participar -consensualmente- de determinados valores, profesar determinadas convicciones que no han de ser forzosamente totalmente idénticas, o coincidentes en cada subsistema (151) pero han de apuntar hacia cierta convergencia mínima. Lo que sí parece seguro es que cuando los valores, vigencias, comportamientos de un subsistema se alejan demasiado de los del sistema general la colisión será, a la larga o a la corta, inevitable y sólo un compromiso muy trabajoso podrá impedirlo (152). Cierta es también que, a diferencia del estamento militar, tan difícil de afectar sin una obvia condescendencia de él mismo, o del obrero o del empresarial, tan céntricamente necesarios en toda sociedad desde un mediano nivel de desarrollo, e incluso del intelectual, tan ubicuo y descentralizado, el sector educativo es probablemente el más frágil y vulnerable de todos.*

Puede decirse, es verdad, que en una situación de crisis global la Universidad se jugó y perdió, por una causa que entendían legítima sus sectores dirigentes, pero que también dentro de la contingencia de los acontecimientos pudo salir bien de esa lucha. Pero aunque en el momento no todos lo advirtieran entonces, siempre como poder de contestación global, la Universidad apareció demasiado institucionalizada, pesada, multifuncional, recargada de una masa difícilmente movilizable y sostenida en total por los

recursos del Estado como para haber sido, de modo muy efectivo, ese contundente poder de contestación que pretendió ser. Con estas restas la institución jugó, si no a la revolución sí, muy obviamente a la dureza (153). Y jugando a la dureza resultó más blanda de la cuenta, mucho más blanda de lo que algunos esperaban. Esta es la percepción, penosa pero inescamoteable.

Mientras este drama se jugaba, el ataque al establecimiento universitario fue articulando determinadas posiciones que vale la pena analizar ahora, aun a riesgo de incurrir en la observación de que su lugar correcto se encontraba en alguna parte previa de este desarrollo. Creemos, empero, que de su examen quedará patentizado su índole "abierta", su necesario planteo en cualquier universidad alternativa que, con posterioridad a octubre de 1973, se vaya esbozando, y el peso que su intrínseca ambigüedad irá teniendo en cualquiera de las formas que esa universidad alternativa se concrete.

La primera de esas posiciones estuvo representada por la reivindicación de la noción de laicidad en una significación nueva, aunque a mi juicio no legítimamente deducida. Porque, si "laico" y "laicidad" habían traducido la secularización y relativización de los contenidos religiosos dogmáticos que operaban en la vieja enseñanza tradicional de Occidente, ahora parecía factible invocarla frente a lo que se denunciaba como el absolutismo y el dogmatismo de una nueva imposición ideológica y, concretamente, la del marxismo. La identificación de las ideologías revolucionarias como "religiones seculares" radicadas en la inminencia de la vida humana y terrestre, pero con todas las características formales (totalidad, sistematicidad, integridad de significación, tensión ortodoxia-heresía) de las iglesias tradicionales, ha devenido, en especial desde Nikolai Berdiaeff, un verdadero estereotipo, un auténtico lugar común y este no sin fundamento, por cierto (como otros "lugares comunes"), siempre que no se fuerce excesivamente la analogía (154).

Concebir operativamente la consigna de laicidad no le fue difícil, por lo menos a nivel verbal, a las huestes que enfrentaron a la Universidad. El reclamo de "objetividad", de "neutralidad", de "exposición total" de todas las doctrinas, todas las posiciones, todos los aspectos de un problema no son seguramente demandas a echar en saco roto. El sectarismo desembozado, la tendenciosidad impositiva que se vale del abuso de la normal superioridad docente, el "lavado de cerebro" repugnan, me parece obvio, a toda auténtica vocación intelectual, a todo leal ejercicio de la inteligencia. *Pero -y aquí comienzan las dificultades- si, como ya se observaba, la enseñanza se desenvuelve bajo apremios de tiempo tan tremendos que hacen ilusoria y totalmente imposible esta revista de posiciones tan completa como se pretende, también operan apremios de índole práctica que imponen que alguna conclusión positiva, útil, afirmativa pueda extraer el estudiante de una enseñanza que quiera ser otra cosa que una enciclopedia deshojar de margaritas* (155).

Mucho más complicado y hondo -como ya lo decía en la introducción de estas reflexiones- es el problema que plantea la alegre proclamación de la posibilidad de una enseñanza y una ciencia aseQUIblemente "objetivas" y "neutrales" sin más ni más y de buenas a primeras (156). Cualquier persona que haya recibido el más ligero barniz de filosofía científica o se haya adentrado en los problemas de una ciencia especial sabe que las metas de la objetividad, la neutralidad, la científicidad de cualquier conocimiento son las más trabajosamente perseguibles, las más relativamente alcanzables, las más asediadas

por el asalto multiforme de las ideologías, las perspectivas incanjeables de cada investigador y cada profesor, su mismo deber moral de adherir como hombre y como ciudadano a determinados valores éticos y sociales. El pleito entre un conocimiento "free-value" y un conocimiento irremisiblemente valorativo es tan dilatado como la misma ciencia actual y abundan las posiciones conciliatorias y discriminatorias: la famosa de Max Weber es una de ellas. Pero que este magno asunto pueda ser dilucidado por un mandato burocrático o político solo una ilusión ignara puede suponerlo. O, lo que a los efectos mucho se le parece, suponerlo es una deliberada confusión que tomará por "objetividad" y "neutralidad" los que solo son, puramente, los más viejos, los más reacios supuestos ideológicos, olvidados (ellos mismos y los que los profesan) de su clamorosa función justificativa original, cándidamente seguros de una presumida universal, que queda hecha trizas a la primera operación "reductiva" que la sociología del conocimiento practique sobre ellos (157). Si esta es la pretensión real de la imposición "objetivista" y "neutralista" son legítimas las críticas de quienes sólo la ven como una tentativa de alienar y "desconcientizar" la juventud de la percepción de la realidad de su contorno y de la concepción de los comportamientos y soluciones más idóneas para transformarla (158). Incluso tal presunción, que podría fortalecerse cuando se advierte lo unidireccional que el reclamo es, al tenerse que excluir explícitamente de la exigencia una enseñanza tan poco neutral u objetiva (en el sentido vulgar y aun científico de las palabras) como la que se imparte en tanta formación religiosa (159).

No objetamos esta formación y creemos que, al margen de la muy presumible voluntad "antidevelatoria" que el reclamo objetivista arrastre, "había un problema" de unilateralismo ideológico, y que este, tarde o temprano, había de enfrentarse. Pero también creemos que, si hay un procedimiento para enconarlo, para hacerlo insoluble y arrastrar en su pseudo-terapéutica el desmantelamiento cultural, es exigir o imaginar la existencia de drásticos remedios. Dejar por el camino la "libertad de cátedra", una garantía por la que nadie desde hace años parece interesarse, sería aun mal menor si lo anterior se hiciese conciencia en quienes están en el gobierno o estarán en él, y en quienes habrán algún día de dirigir los centros de enseñanza. Y si unos y otros entendieran que es sobre una pluralidad de esas cátedras y profesores, con distintas orientaciones, sobre una general restricción del ánimo apostólico, sobre una auténtica, firme, materialmente posibilitada voluntad de actualización científica que estaría (tal vez) la solución. La solución, precaria, como tantas otras, pero posible, viable, "workable" para emplear el intraducible vocablo inglés.

Antimarxismo, Marxismo y totalitarismo democrático

Como la boca y el conducto del embudo han jugado en la denuncia de la Universidad autónoma el reclamo de "objetividad" y el ataque al marxismo que profesarían muchos de sus profesores y enseñaban en sus clases. Se insistió, sobre todo, en la evidente hegemonía que la interpretación marxista de los fenómenos sociales, económicos, políticos y culturales -la visión marxista del mundo y de la sociedad, en suma- llegó a asumir -con las consabidas excepciones- en nuestra Universidad. Hasta aquí la presentación de los hechos, pues más allá de ellos, creemos, es que incide la teoría de la "infiltración" de la ideología-ciencia o de la ciencia-ideología (según se quiera) referida. Esa teoría, agregamos, que ha sido caudalosamente expuesta en documentos oficiales y en la prensa de

apoyo como modelo de acción gestionado por una unificada y personalizada fuerza del "marxismo internacional" (160).

El marxismo, o más bien precisamente, las diversas variedades y matices marxistas constituyen hoy la vertebración y (aun más) el marco ambiental de los lugares comunes más importantes del conjunto de las ciencias del hombre y la sociedad en el Occidente pluralista y capitalista del tercer tercio del siglo XX (160 bis). Si se han de buscar comparaciones podría decirse que de alguna manera juega el marxismo el mismo rol que desempeñó el positivismo a fines del siglo XIX, la escolástica tardía a fines del siglo XV y principios del XVI, convicción esta última que nos es estrictamente particular y que tiende a subrayar la índole superviviente o remanente de ese auge, a presumir la inminencia de aperturas, contactos y reformulaciones en las que se redefinirá probablemente el futuro de una cultura ya literalmente mundial. Que el auge y la hegemonía de que se hablaba no son absolutas lo prueban la vitalidad de otras corrientes: la sociología empírica y funcionalista, el estructuralismo, el psicoanálisis, el personalismo cristiano, el neoliberalismo, etc... Quien las conozca medianamente bien, empero, no puede dejar de advertir que todas ellas, en cierto modo, existen con plena o inviscerada conciencia de una fundamentación y una legitimidad en cierto modo contrapuntísticas, a la defensiva, frente a la corriente principal. De alguna manera, diríase vitalizadora es para ella, así como para la postura marxista misma, esa relación. Es una dialéctica que nos obliga a pensar qué ocurriría si uno de los dos términos de la tensión desapareciera compulsivamente, así como nos ayuda a comprender la paradoja de que, de lejos, sea mucho más vivo el marxismo en las culturas nacionales en las que no constituye doctrina oficial e impuesta de lo que es (con la excepción de pensadores nunca demasiado bien acomodados) en los países socialistas-marxistas mismos. Que en ellos suele lucir, a estar a las muestras accesibles, más ritualizado y estéril de lo esperado, más penosamente acorazado contra todas las demás direcciones que, por oficialmente mal vistas, resultan por eso mismo más incitantes, más deseables (161), en situación claramente invertible cuando es el rival el término prohibido.

Desconocer de manera global todo este contexto, real a "grosso modo" aunque puedan discutirse grados y detalles, sólo es índice de una más abarcadora ignorancia de toda la cultura y la ciencia contemporánea, de todo lo que se edita en libros y revistas, de todas las filiaciones que lucen los científicos, pensadores y escritores actuales más ostensibles. Por eso es de pensar que toda prohibición oficial del marxismo, expresada en destituciones, confiscaciones de materiales, etc., sólo ha de conseguir retrasar el enriquecimiento pluralista, la afinación y afirmación de otras alternativas doctrinales y, últimamente, un proceso de postulación, crítica y agotamiento en el marxismo mismo que solo en la competencia y no en la interdicción tiene posibilidades de desarrollarse. El caso argentino, el ya despejado de España y el resultado que ya se esboza en la cultura académica brasileña prueban que ese es el resultado, junto al empecinamiento renaciente de las formas más dogmáticas y simplistas del marxismo mismo, a las que justamente la prohibición ha hecho más glamorosa de lo que en cualquier medio de libertad intelectual, y a determinado nivel, pueden serlo.

Más reciente que la incriminación de tendenciosidad y lavado de cerebros es una segunda, cuyo mayor interés está en su curiosa y hasta disonante filiación. Como ya se dijo antes, parte de aseverar que el partido o los partidos, la masa de opinión pública que

respalda teóricamente una opción política triunfante, el Gobierno que emerge de ella, tienen derecho a imponer sus valores, orientaciones y preferencias en todos los planos de la sociedad nacional. "Todos" los planos de la sociedad nacional global significa aparentemente todas las sub-sociedades o subsistemas en que esta se estructura, el educacional comprendido y la Universidad en el educacional. *La institución debe reflejar la orientación general fijada por las elecciones: no puede controvertir al sistema quien es una parte de él, sostenida por un pueblo que manifiesta sus metas a través del trámite electoral.* La tesis, en verdad, no hace distinciones de áreas aunque solo parezca importante su vigencia en la estructura de la enseñanza (162).

Tal vez sea excesivo señalar en el reclamo la latente presencia del tipo político que desde hace tiempo se designa como "totalitarismo democrático" y que, desde los textos fundamentales de la crítica conservadora (Talmon, Jouvenel), se ve inviscerado en el dogma rousseauniano de la omnipotencia de la "voluntad general" y en la corriente "jacobina", de continuada presencia durante la pasada y presente centuria (163). Y tal vez sea excesivo porque la alegación se dirige contra el poder estudiantil y el sindical y no contra los restantes centros de poder social que también podrían caer bajo el rótulo de "extralegales" por "extraestatales", como alguien lo ha sostenido (164).

Al margen de sutilezas que seguramente no se visualizaron o se consideraron prescindibles, vale la pena solo marcar dos cosas. *La primera consiste en subrayar que esta concepción parece totalmente a contrapelo de la dominante versión anglosajona de las "teorías empíricas" de la democracia, un régimen que se prefiere concebir como un proceso pacífico y continuo de ajustes y compromisos entre una pluralidad de grupos y centros, dotados de distintas ideologías, intereses y fidelidades, controvirtiendo pugnalmente aunque dentro de los límites de aceptadas reglas de juego y todo sobre un asiento de sólido consenso.* Esta es la doctrina "moderna" de una sociedad democrática atlántica y occidental de la que tendrían que reclamarse los autores del argumento homogeneizador y no la inferible -jacobina y casi revolucionaria- que comporta la exigencia del ajuste.

Pero hay que decir, además esta es la segunda observación, que *aunque se aceptara como definitiva y democráticamente legítima esta imposición de la mayoría de las voluntades de los sumandos sociales en todos los campos, el salto entre el modelo ideal legitimante y la realidad de los comportamientos y actitudes sociales es demasiado ancho como para admitir alguna amortización o disimulo.* Pues habría que suponer, nada menos: primero, que en cada elección nacional regular se plantearan alternativas lo suficientemente profundas, sustanciales, claras como para considerar que ellas involucran y afectan los contenidos y direcciones de la enseñanza; segundo: que esas alternativas fueran percibidas y, tercero: que la elección entre ellas se realizara por opción de una masa ciudadana, a la vez que intelectualmente esclarecida o ilustrada, éticamente abnegada, desinteresada, desimplicada de la búsqueda de toda ventaja o medro personal, operativamente libre, no presionada en dirección alguna. Ni necesario es recordar que el análisis empírico de los comportamientos electorales señala qué astralmente lejano se hallan estos de tal dechado democrático. Por el contrario apunta hasta qué grado esas alternativas, cuando están implícitamente presentes, no son percibidas en su entidad o, cuando ello sucede, no es en las instancias electorales en que suele ello ocurrir. El análisis empírico, en suma, subraya

qué vagas son las opciones que a nivel electoral se plantean y cómo aun son limadas por las coincidencias mendaces que impone la captura del electorado flotante, cómo se trata de decisiones maleadas por personalismos opresivos y por una desinformación casi universal, puerilizadas y deformadas por los medios de propaganda, mediatizadas a los intereses de los que los poseen y manejan, irresponsables en la visualización de las consecuencias, "interesadas" a menudo en el más individual y predatorio de los sentidos.

Pretender que en condiciones -por lo menos dominantes- tales se fijen los rumbos más específicos y delicados de la tarea cultural es pretender simplemente validar las pretensiones de los centros de poder social reales con una validación ideológica que vale para muy poco y sólo vale también para los muy desinformados. La orientación de las universidades en tanto de investigación y enseñanza se ha fijado y fija auténticamente de otra manera, es decir, por una concurrencia de determinantes de variables y oscilante peso. Ciertamente es que en ella se hacen presentes el contexto social, ideológico y político de la sociedad en que actúan, incluido en él, el querer o las pretensiones de los gestores de la estructura estatal central. Pero también concurren las corrientes ideológicas y científicas universales, las tendencias intelectuales, sociales y políticas de los órdenes de profesores y estudiantes que actúan en ella, y la tradición interna de los institutos mismos. Esta es la fisonomía de los determinantes en una sociedad libre y pluralista, "no totalitaria", que posea un consenso mínimo sobre sus rumbos y él no varía sustancialmente, aunque alguna de sus áreas especiales -caso de la enseñanza- pueda apartarse, aun ostensiblemente, de ese consenso.

El punto de ruptura

El discurso espacio-temporal de la escritura da mal la simultaneidad de los fenómenos. Pues todos estos reclamos, y esas denuncias cuyo análisis nos ha ocupado, no han procedido azarosa, espontánea y aisladamente aunque así parecieran inicialmente planteadas. Por el contrario, difícil es, en verdad, separar el contenido concreto de los "ítems" de la acusación a la Universidad y a otros centros de enseñanza y la sospecha de que su acentuación no es separable de la actitud global implicada en la preconización de un determinado "modelo político social". Ese "modelo", involucrando las metas de desarrollo y estabilidad diversamente enfatizadas, ve frontalmente como enemigos a los contingentes humanos que la Universidad ha formado y sus reclamos como disruptivos y globalmente urgentes de reprimir. En este punto es de seguro muy difícil reconstruir el itinerario deliberativo de una decisión del sector social y político gobernante, pues siempre acecha el peligro de darle más coherencia, nitidez y lejanía de vistas de las que en realidad tuvo (165). Puede suponerse, empero, que la percepción de una imagen crecientemente criticada de la "universidad populista de masas" y de sus secuelas de desorden constante, bajo rendimiento, franquía tácticamente ilimitada, abrió paso a otra percepción, más contundente, más drástica. Es la de que el proyecto de sociedad que se visualizaba, tal vez desde mediados de los años sesenta, como redimensionamiento y redefinición del perimido "Uruguay batllista", en ese modelo que desde ya implicaba una sustancial acentuación de ciertas metas de orden material, jerarquía social, disciplinamiento, revigorización de la base productiva primaria, todo lo que representaba, suscitaban y generaban la Universidad y la enseñanza media, y aun cualquier función enseñante que rebasara un mínimo muy modesto, era negativo y disfuncional y, por ello, erradicable. Englobamos en aquel "todo" la

promoción de sectores diplomados con altos coeficientes de aspirabilidad y estrechísimos horizontes de realización, así como los comportamientos sociales que tal correlación suscita casi siempre y, en especial, las tendencias a la contestación global de la sociedad tradicional o burguesa y de todos sus valores, tal como se presenta en Occidente después de la Segunda Guerra Mundial. Pero también corren en el "todo" en desgracia la organización de carreras técnicas complejas, de alto costo y aleatoria aplicación, la radicalización ideológica juvenil sobre la que ya se han tejido aquí suficientes precisiones y, en especial, su corolario de subversión activa. Y también, aunque en esta área obren cálculos políticos de concepción más vaga que el mero ajuste de la función enseñante, la detención de la copiosa diáspora que traslada hacia otras naciones los logros concretos de la gestión universitaria, sin dejarle al país más que los costos de ellos.

Hay, en suma, una incompatibilidad frontal de valores, proyectos y representaciones entre el centro de poder efectivo y el potencial contrapoder que la Universidad ha significado (166). Aunque no emerja de las más peinadas formulaciones oficiales (167), parece obrar la convicción que, por lo menos a nivel de la enseñanza superior, resulta más idóneo a los intereses reinantes, y sobre todo más económico en términos materiales, la contratación o adscripción de capacidades extranjeras en todas las circunstancias concretas -previstas como no demasiado frecuentes- en que ello sea necesario. Es una convicción no fácilmente documentada, pero sí ampliamente compartida por casi todos los sectores dominantes latinoamericanos. Esto parece razonable si "la investigación se compra hecha" y no hay necesidad de ajustarla a los reclamos y particularidades del medio y si es dable que existan buenos docentes que no sean creadores sino meros repetidores. Si, con todo, una Universidad debe existir por razones de prestigio, de decoro institucional, de propia inercia, la alternativa es el "modelo conservador" que ya se ha esbozado, una alta enseñanza "ajustista" o "adecuacionista" a lo que la sociedad es y a cómo se estructura, dócil a sus demandas, altamente precautoria, recelosa y hasta inquisitorial a toda disrupción ideológica que puede alterar sus metas, desinfectada cuidadosamente contra la eventualidad de que ello ocurra, aceptando la dependencia cultural a los centros de poder tradicional, la menesterosidad en materia de ideas, prestigios, fondos y especialistas del mismo modo que se acepta o se reclama en el plano tecnológico, militar o financiero.

NOTAS

(1) Este descenso comenzó a ser percibido sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial tras la cual se produjo un enorme ensanchamiento de la matrícula en la enseñanza superior. Una discusión del fenómeno en G. D. H. Cole en *La Science Politique Contemporaine*, París, UNESCO, 1950, pág. 662. Comentando un texto de Francisco Ayala, R. C. en "El País", de Montevideo, 29/IX/58 recuerda sus afirmaciones sobre la Universidad: "gigantesco kindergarten, dominado por los prejuicios contra la inteligencia y el intelecto y en donde el nivel de las clases desciende al nivel de la mente de los estudiantes más torpes". En realidad, agregamos nosotros, tal vez siempre ocurrió lo mismo, aunque es probable que hace décadas el nivel más bajo fuera más alto. La prensa de Montevideo (telegrama de EFE) recogía el 4/II/ 72 las conclusiones de un sondeo estadounidense en el sentido de que "la mitad de los estudiantes norteamericanos llegan a la Universidad sin saber leer ni escribir".

(2) Julián Marías en "Meditación de una Universidad" ("La Nación" de Buenos Aires, 4ª Secc. 21/IV/63) sostenía respecto a este alegado carácter minoritario o elitista: "La de Puerto Rico, como toda Universidad (es) una institución minoritaria; pero no "oligárquica", sino que afecta (...) a "la gran minoría" -a la inmensa

minoría, para decirlo con palabras de Juan Ramón Jiménez- que, procedente de todos los estratos sociales, está asumiendo la función de dirigir, orientar, manejar y administrar la sociedad entera. La Universidad es el órgano formador del Servicio superior (...) de los que han de servir a la comunidad en los puestos rectores, médicos, maestros, ingenieros, administradores, técnicos".

(3) En *El libro de las misiones*, Buenos Aires, Austral-Espasa-Calpe. 1940, págs. 38-40 (sobre "La misión del bibliotecario"), ídem: Bertrand de Jouvenel: *El arte de prever el futuro político*, Madrid, RIALP, 1966. pág. 271.

(4) Piénsese, para escoger unos pocos nombres al azar, en un Croce, un Russell, un Huizinga, un Edmund Wilson, un Alfonso Reyes, un Whitehead, un Lukács, un Adorno, un Ernest-Robert Curtius, un Max Weber.

(5) Sobre la "multiversidad" apuntan reflexiones como las que siguen: "A decir verdad, la Universidad es ya un poco triste arqueología", una institución vieja, en conflicto directo con la sociedad de masas, y pasada la hora (que llegó hasta principios de siglo) en que era "la casa de estudios superiores donde completaban su formación las elites de una sociedad burguesa hasta cierto punto abierta y expansiva, pero dirigida por una clase de bien definidos rasgos y muy consciente de sí misma, de su idoneidad y, por consiguiente, de su derecho al mando" (Francisco Ayala: *La crisis actual de la enseñanza*, Buenos Aires, Nova. 1958). O esta: "La Universidad ha pasado su hora mejor. Tal vez nunca vuelva a recobrar su plena sazón. La Universidad es hoy, en cierta medida, arcaica. Sólo penosamente puede ejercer las cuatro funciones en cuya interacción consiste; y es notorio que la primera y más íntima (la vida intelectual creadora) se realiza en su máxima parte al margen de la Universidad. Todo ello aconseja imperiosamente la invención y el ensayo de formas nuevas de vida intelectual, de trabajo común, de docencia incluso. Formas más sueltas y más libres, con menos obligaciones externas y, por consiguiente, con mayor capacidad de exigencias íntimas" (Julián Marías: "La Universidad, realidad problemática", Santiago de Chile, Cruz del Sur, 1953. Pg. 56 y 56.

(6) (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.) [...] La educación debería concurrir a prorrata con otros tremendamente urgentes: los de la salud, los de la recuperación del marco natural destruido, los de la humanización de la existencia de cientos o miles de millones de personas en Asia, África y Latinoamérica, por citar solo tres ejemplos.

(7) Esta dimensión de "trascendencia" en la educación no es tan general como las otras, pero no ha faltado ni falta -aun mal cumplida- en numerosos casos.

(8) Los fines "a" y "b" pueden ser caracterizados como de tipo "cultural-humanístico"; los fines "d", "e" y "g", como de tipo "nacional-social"; el fin "c", como "científico-técnico" y el fin "f", como de tipo "individual-utilitario". Los artículos 10, 11, 12 y 13 de la reciente "Ley de Educación" uruguayo No. 14.101 subrayan reiteradamente las metas "cívico-sociales y nacionales de la enseñanza" con las expresiones de "responsabilidad", "respeto" y "tolerancia" por "las convicciones de los demás", la realización de "una democracia efectiva", basada en una "participación consciente y solidaria" y la "conciencia activa" en pro de la defensa de determinados valores, instituciones y pautas de relación social: "independencia", "nacionalidad", "soberanía", "orden", "seguridad", "sistema republicano", "constitución", "convivencia internacional". También excluye "todo dogmatismo" (artículo 10, inciso 5o.) y exige el "análisis objetivo de las manifestaciones del mundo actual" (artículo 12, inciso 2o.). De "Socio-tecnológica" puede ser calificada su finalidad de promover el "trabajo útil y adecuado para el desarrollo del país". De naturaleza "individual-humanística", montados sobre el concepto de auto-educación, son sus propósitos de promover la "expresión", la "evaluación" y la "vocación", de obtener la "revelación de posibilidades" y "aptitudes" y la "formación integral", la "formación del carácter", la "libre expresión". Agrega todavía entre los propósitos los de "cultura física", "artística", "sexual" y "técnica"; nada dice del acceso a los bienes culturales objetivados, tal vez por suponerlo implícito en los tantos fines que en forma tan desordenada acumula.

(9) En "Misión de la Universidad", Madrid, Revista de Occidente, 1930. pág. 70. En "La Universidad. El intelectual. Europa" (Madrid. Ediciones de Cultura Hispánica", 1950, págs. 11-14) Pedro Laín Entralgo esquematiza cinco metas que serían: 1.- "la conservación y transmisión de los saberes"; 2.- la "docente-profesional: la enseñanza de las disciplinas científicas que exigen la vida y el buen orden de la sociedad en

que la Universidad existe"; 3.- el "formativo", en su "sentido más plenamente humano. Los hombres que dejan la Universidad deben ser algo más que técnicos y sabedores"; 4.- "otro de investigación": "acrecentar, poco o mucho, según la capacidad de los miembros, el caudal de verdades y técnicas que los hombres posean" y 5.- "otro perfectivo" -que "atañe" "a la sociedad en torno": "la colaboración en la enseñanza de los grupos sociales que no son educados en la Universidad" (movimiento de "extensión universitaria" de Ludo Hartmann, etc.) pero también la "incitación". La "sustitución de mitos intelectuales", "una idea capaz de producir entusiasmo colectivo". Julián Marías, en op. cit. págs. 36-42 sostiene que "las funciones universitarias en nuestro siglo" son: 1.- su "función en la vida intelectual creadora", rehuendo "la expresión tradicional "investigación" porque creo que se trata de algo más rico y profundo. La palabra investigación está demasiado cargada de resonancias de laboratorio o de seminario filológico, es decir, pesa en ella excesivamente el aspecto técnico del trabajo, la idea de "taller". Con demasiada frecuencia la "investigación" no es más que el sucedáneo de lo que llamo la vida intelectual creadora". 2.- la "función docente"; 3.-la "función social de la Universidad", o sea "el papel que representa dentro de la vida nacional en su conjunto. No los actos concretos que la Universidad ejecute de puertas afuera -"extensión universitaria", conferencias, congresos, etc.- sino a los efectos nacionales del funcionamiento intrínseco de la Universidad en su vida propia y (que) son muy diversos: un influjo hormonal de excitación intelectual de la sociedad entera (...) una influencia tranquilizadora que produce seguridad cuando se cree que hay quien se ocupe de los problemas, que hay un organismo cuya misión es plantearlos y resolverlos, que las cuestiones que tienen una vertiente intelectual "están en buenas manos" (...) una función, por último, de prestigio, de conciencia nacional, de expresión del país entero por medio de sus órganos universitarios". En otra zona de pensamiento, T. S. Eliot le fijaba a las universidades las tareas de "conservación de los conocimientos", "la investigación de la verdad" y "la consecución de la sabiduría" (en "Notas para la definición de la cultura". Buenos Aires, Emecé, 1949, págs. 199 y s.s.).

(10) En cierta medida seguimos la distinción que hace Raymond Aron en su *Paz y Guerra entre las naciones*, aunque él propiamente caracteriza los objetivos abstractos por "la naturaleza de las ventajas que se buscan" y los objetivos concretos por la "naturaleza de lo perseguido".

(11) Max Scheler la definía como "la transmisión más correcta, sencilla y adecuada, a través de las diversas capas y clases de la sociedad, de la cultura y del saber" (*Universidad y Universidad Popular*).

(12) La Ley Orgánica de la Universidad No. 12.549 del 16 de diciembre de 1958 establece en su artículo 2o. como "Fines de la Universidad" lo siguiente: "La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura: impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social y la forma democrático-republicana de gobierno". El texto, digámoslo de la manera más suave posible, no es ningún prodigio de idoneidad al triple nivel en que tal exigencia es reclamable: claridad de pensamiento; orden discursivo; corrección sintáctica. Y empecemos. La noción de "enseñanza superior" es tradicionalmente inequívoca. Pero ¿qué son "todos los planos de la cultura"? ¿Involucran las "ciencias" y, sobre todo, las "técnicas"? Y si la cultura se ve espacial y verticalizada en "planos" es obvio que los más bajos no son de competencia de la Universidad, ya tan recargada por pesadas tareas. La mención de la "enseñanza artística" es una curiosa especificación, inútil y desorientadora, dentro de la más amplia y acogedora de "enseñanza". Y ¿también la enseñanza artística elemental debió tenerla a su cargo, cumplirla la Universidad? Sigamos: ¿cómo se enlaza con lo precedente el final del primer inciso que comienza con las palabras "la habilitación para el ejercicio..." Si se trata de "funciones" que una ley le encomienda es obvio que lo que le corresponde a la institución es el "ejercicio" de esa por entonces imprevista función y que la "habilitación" será generada por esa ley nueva y no por el ente. La tarea de "acrecentar, difundir y defender la cultura" representa una mejor formulación que la de cierta fórmula que corrió en 1953 y que proponía "crearla" y "defenderla" pero tanto una como otra descansan inferiblemente en una más que borrosa (por no decir inexistente) concepción de lo que la cultura sea. En verdad, los que cabe "acrecentar" y "difundir" son los "bienes culturales", la creación cultural objetivada en formas estables -imágenes, sonidos, palabras, fórmulas, conceptos fijados debidamente. La noción se traslapa así con la de investigación y creación científico-cultural (incluyendo naturalmente en ella la artística que, de nuevo, se especifica obsesivamente). "Difundir", como se agrega, todo eso, pone a

cargo de la Universidad una tarea muy pesada y que casi siempre los centros de enseñanza cumplen solo esporádicamente y mal. Sobre todo si se la distingue -como ya se hacía referencia- del natural proceso de efusión que toda valiosa novedad científico-cultural tiende a provocar. En este punto no es aventurado suponer que la triunfal imprecisión del texto proviene de una gruesa identificación entre cuatro dimensiones o acepciones de la cultura muy bien deslindables: primero -y antropológica- la cultura como lo que agrega a la "naturaleza" la acción de los hombres y que aquí no parece estar en cuestión; segundo: la cultura como imagen o visión orgánica del mundo y de la realidad; tercero: la cultura como "bienes culturales" objetivados en el sentido que ya se precisó y -cuarto- la cultura como conjunto de normas de comportamiento valioso que la existencia de toda sociedad implica. La absoluta oscilación entre estas acepciones que nos llevaba a inferir que el "acrecentar" y "difundir" sólo puede referirse a "bienes culturales", arrastra a pensar que la misión de "defender" tiene que referirse a alguna especial configuración o zona de la tercera y la cuarta acepciones (bienes culturales, pautas de conducta y de valor) que habrían de protegerse contra el asedio de otros bienes culturales objetivados (vgr. la gran literatura, contra la que difunden los "medios de masa") o contra otras pautas de conducta y valor que, quieras que no, también son "cultura", aunque podamos encontrarla mala y aun detestable cultura. Es por aquí que en este verbo "defender" se carga el cariz ideológico y politizante de la tarea cultural universitaria. Pues no en vano este texto hereda dos décadas de planteos sobre la defensa de la cultura contra el fascismo y el totalitarismo, así como de una acción de ataque y de denuncia de la destrucción de manifestaciones culturales (libros, cuadros), de los vetos, censuras y proscipciones de nombres, obras y corrientes científicas, ideológicas o artísticas, de la imposición de normas de conducta social a contramano del espíritu de verdad, libertad, crítica, humanidad y justicia que resultan connaturales con el comportamiento "culto", tal como este ha sido tradicionalmente entendido. Digamos ahora que la tendencia a angostar la defensa de la cultura a la defensa de los bienes culturales objetivados fue una proclividad tradicional de la izquierda latinoamericana en los años de la lucha antifascista y una proclividad que solo puede afirmarse si solo se concibe la cultura como una entidad "cosificada" y "repartible": el uso frecuente de los verbos "volcar" y "distribuir" con que se ha planteado muchas veces la función de difusión cultural por parte de las universidades o la acción cultural de las revoluciones es bien expresiva de ello. Algo distinto hay que decir de la otra acepción que significa la defensa de ciertos comportamientos socio-culturales valiosos contra otros repudiables y ese algo es que ello representa una faena muy difícil de asumir por parte de una Universidad sin que esta deje de ser lo que es, sin que se convierta en un "arma organizacional" (*organizational weapon*), con una política y una ideología determinadas, esto es, en un nuevo tipo de institución que se verá obligada por los imperativos de su nueva meta a deponer todas las otras tareas que preceptivamente tenía a su cargo. Si esto se entiende así -y es difícil entenderlo de otro modo- la función es más que reiterativa de la que al final se precisa con harta mayor claridad, esto es, el "defender los valores morales y los principios de justicia, libertad y bienestar social". Se señala en otra parte como esta función, sólo fluidamente cumplible por medio de dictámenes y expresiones de opinión, complicaría y complica la vida de cualquier universidad -aun cumplida limitadamente complicó irremisiblemente la existencia de la nuestra. Llama la atención, por otra parte, que la "nacionalidad" o cualquiera de sus sinónimos no esté incluida entre los bienes y valores a defender. Sólo la misión de "contribuir al estudio de los problemas de interés general" parece en fin -y al fin- correctamente acuñada en el total del texto, ya que la función de "proponer a su comprensión pública" involucra una tarea riesgosa si se pasa una línea. Difícil de cuidar y que fue dable de acrecentar los choques entre Universidad y poder público cuando el clima se hizo propicio para ello.

(13) Sin la menor duda T. S. Eliot (op. cit. pág. 15) jerarquizaba: "sabiduría", "conocimiento" y "erudición".

(14) Este complejo término involucra un saber caracterizado por determinados trazos: personalización e interiorización: "experiencia", como sedimentación, simplificación y trascendentalización de lo vivido y pensado; un firme nexo tradicional con saberes anteriores y en cierto grado acumulativos; elementos no-racionales: intuitivos, emotivos, corporales incluso, junto a los de la nuda inteligencia, etc.

(15) Me resulta arbitraria la aserción de Jean Onimus (*La communication littéraire*, París, Desclée de Brouwer, 1970) de que la cultura "no aporta respuestas", aunque "sabe interrogar" y "nos ayuda a interrogar".

(16) Sobre "reificación", vid. Lucien Goldman: *Investigaciones dialécticas*, Caracas, Universidad Central de Venezuela, 1962, págs. 61-103.

(17) Suele verse en el ultrarrealismo formalista y técnico, que descarta todo lo que tienen (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo hablan manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.)

(18) Sobre la (...) M. Lipset y Aldo Solari: *Elites y desarrollo en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1967, esp. capt. I ("Elites, educación y función empresarial") y VI ("Las élites culturales en América latina"); Joseph Hodara: "Notas para una sociología de los intelectuales latinoamericanos" y "La dependencia de la dependencia" –en revista "Aportes", París. Nos. 18 y 21: sobre estas posiciones mis reflexiones en "La sociología subdesarrollante", Montevideo, Aportes. 1969, págs. 160-170.

(19) Seguimos para este planteo entre otros elementos: C. P. Snow: *Las dos culturas* (Buenos Aires, Sur, 1963), Lewis A. Coser *Men of Ideas*, New York, Free Press-Mac Millan, 1965); Jean Onimus, op. cit en n. 15.

(20) Habría también, completando las dos de Snow, una "tercer cultura" que es de suponer puedan representar los saberes sobre el hombre y la sociedad más científizados o en vías de científización. Son la antropología, la lingüística, la psicología y el psicoanálisis, la sociología, la ciencia política, la economía, etc. Se diferencian de las dos esquematizadas en el sentido de que parten de lo primordialmente cualitativo pero buscan y suelen alcanzar la cuantificación, en que su campo es al mismo tiempo el contorno físico-social del comportamiento humano y este mismo comportamiento; en que el valor y los valores cuentan para ellas no solo como activos motivadores de la conducta humana que deben conocerse sino como ingredientes que entran en la perspectiva misma del investigador y, por esa vía, en la realidad que desde esa perspectiva se abarque; en que importan una visión más directa y aún global y emotivamente satisfactoria que la que es deducible de las ciencias puras; en que consideran irrenunciable mantener el sentido de lo concreto y reajustar a cada paso a los logros obtenidos en el manejo de los "modelos" y en que, por fin, la posición del propio investigador aún o debe equilibrar la externidad al objeto que preside la tarea de las ciencias físico-matemáticas y la plena participación e identificación de la creación y recepción culturales.

(21) V. n. 11: Coser, op. cit en n. 19. págs. 284-285.

(22) En la copiosa literatura sobre el tema Seymour M. Lipset: *Estudiantes universitarios y político en el Tercer Mundo*, Montevideo, Alfa, 1965; Samuel P. Huntington: *Political Order In Changing Societies* (New Haven, Yale University Press, 1971) en el que se enmarca el fenómeno dentro de un tema mucho más amplio. Huntington señala entre los rasgos del proceso de modernización la rápida expansión de los medios educacionales correlativo a la inestabilidad política (págs. 47-48). A nivel más concreto se trataría del efecto inevitable de un más alto nivel de educación de producir en forma creciente promociones desocupadas, alienadas e insatisfechas, y con clara proclividad revolucionarla (idem). Y sobre el modelo de su "sociedad pretoriana" afirma que "cada grupo usa los medios que reflejan su peculiar naturaleza y capacidades: los estudiantes se amotinan, la riqueza soborna, los trabajadores huelgan, las multitudes manifiestan y los militares se insurgen (coup) (pág. 196). En una variante de este tipo que él llama la "sociedad radical pretoriana" "los grupos participantes están mucho más políticamente especializados que en una sociedad desarrollada, al mismo tiempo de hallarse menos funcionalmente especializados y diferenciados (pág. 210). Afirma luego que en sociedades en trance de modernización "la ciudad es el centro de oposición en el país, la clase media el centro de oposición dentro de la ciudad, la "intelligentsia" el más activo grupo opositor dentro de la clase media y los estudiantes los más coherentes y efectivos revolucionarios dentro de la "intelligentsia". Esto no significa que la mayoría de los estudiantes, como la mayoría de la población, no sea políticamente apática. Significa, sin embargo, que el grupo activista dominante dentro del cuerpo estudiantil, en la mayor parte de las naciones en vía de modernización, está contra el régimen. Es ahí, en la Universidad, que existe la más consistente, extrema, intransigente oposición al gobierno" (págs. 290-291). Y agrega más adelante: "En sistemas políticos tradicionales la universidad en la ciudad capital es típicamente el centro de actitudes hostiles y de conjuración contra el régimen (...) Al extremo opuesto, en los sistemas políticos comunistas han sido los centros de crítica y de oposición al régimen. (En ellos) la voz del estudiante es la voz del disenso; en estos casos menos que el disenso de las premisas ideológicas de la sociedad, el de las instituciones políticas y las prácticas de gobierno. (En los sistemas pluralistas) la oposición estudiantil representa el síndrome extremo de la oposición de clase media por ser tan constante. La oposición estudiantil puede ser solo marginalmente influida por reformas o acciones gubernativas de mejoramiento. Existe virtualmente independiente de la naturaleza del gobierno de la sociedad y de la naturaleza de las políticas que

este gobierno persiga (...) Esta oposición no surge, en la mayor parte de los casos, de una insuficiencia material. Es una oposición que brota, en cambio, de la inseguridad psicológica, de la alienación personal y la conciencia de culpa, y de una avasallante necesidad de un seguro sentido de identificación. La clase media urbana necesita dignidad nacional, un sentido de progreso, un propósito nacional y la oportunidad de realizarse a través de la participación en una reconstrucción global de la sociedad. Estas son metas utópicas, demandas que ningún gobierno puede realmente afrontar. Y consecuentemente, estos elementos de la clase media urbana no pueden ser apaciguados por reformas y aun se oponen verdaderamente en cuanto son vistas como una tabletita calmante en lugar de un cambio. Este puede ser a menudo el caso, pero aún existe otro lado de la alternativa. Porque si el clamor por reformas puede convertirse en una excusa para una acción incompleta, la demanda de Revolución a menudo es una excusa para la completa inacción. Los cafés y bares latinoamericanos están llenos de intelectuales que rechazan con desdén oportunidades para mejorar las sociedades porque estos cambios no son fundamentales o, para usar su frase favorita, "de carácter estructural" (idem. 360-371). El francés Roger Gérard Schwatzenberg señala que "en el nuevo paisaje político", "las universidades aparecen universalmente como el foco de la contracultura" (*Sociologie Politique*, París, Hartckrestien, 1971, p. 253). Con típico pesimismo de derecha, hace más de una década el brasileño Carlos Lacerda sostenía que la educación impartida a las masas, si se da alguna, "no prepara para la labor y la vida sino para la rebelión"(en "El País", Montevideo, 17.X.61). Sobre la indisciplina de los claustros en los países marginales puede valer como marca de máxima la noticia de Nueva Delhi recogida por la agencia AFP ("El País", 17. IV.67) de que el ministro de educación de Uttar Pradesh había decidido suprimir los exámenes para evitar que los estudiantes apalearan o apuñalearan a sus profesores.

(23) Los postulados de la Reforma del 18, gobierno de la Universidad compartido con profesores y representación estudiantil, autonomía universitaria, extensión cultural, universidad abierta hacia los problemas de la comunidad, provisión de las cátedras por concurso y control de su rendimiento son postulados que pueden (o pudieron) estrictamente sostenerse sin alterar el esquema de los fines y la estructura universitaria.

(24) Así sintetiza un analista francés los reclamos estudiantiles en Alemania Federal a fines de la década del sesenta: a) contra el "despotismo del (profesor) ordinario", democratización y crítica de la enseñanza impartida; b) contra la ciencia enclaustrada en la Universidad, la politización y la vitalización de los conocimientos; c) contra la Universidad al servicio de la técnica y de la industria la afirmación de una alternativa societaria libre, no-consumidora; d) contra la dirección autocrática de los centros, la participación y representación estudiantil en la administración y el gobierno, con exposición de opciones y críticas posibles a la conducción; e) contra la necesidad de un nivel económico dado para subvenir los estudios, el presalario estudiantil (Gerard Sandoz: *La izquierda alemana*, Madrid, Ediciones Península, 1971, pags. 144-150).

(25) Sobre la "demolición" del sistema actual de enseñanza, entre otros textos: Ivan Illich: *Crítica a la liturgia de la enseñanza* en "Cristianismo y sociedad", Montevideo, 1970 pags. 29-30, Ivan Illich: *Une société sans école* (París, Editions du Seuil, 1971). Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron: *Les héritiers*. París, Edit. de Minuit, 1964 y *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, París, Edit. de Minuit, 1970; André Gorz: *Faut-il détruire l'Université ?* ("Les temps Modernes", París, mayo 1970); Jacques Julliard: "Sauver l'Université" (en "Le Nouvel Observateur", París, n° 266. 4.18.V.70) Aron: "Supprimer l'Université ou les professeurs" (en "Le Monde", París, 8.V.70); Mauricio Langón: *Los estudiantes y la Revolución*, Montevideo, Sandino, 1970, Jean Paul Sartre: "Las bastillas de Raymond Aron" (en "Cuadernos de Marcha": Los estudiantes, no. 15, Julio 1968, págs: 37-43).

(26) También cabría decir que esta violencia simbólica es más eficaz por el hecho de ser más inconsciente que todas las otras formas, por encubrirse tras la ilusión consoladora. (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.)

Notas 27 - 28 - 29- 30 - 31 (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.)

(32) Como creo que es la obligación del corte de caña en Cuba que fue costumbre por lo menos sugerir a los intelectuales durante varias zafras.

(33) Puesto que todo fenómeno verificado que sirve para alterarlo será solo "apariencia" tras la cual acechará, en segunda fila, la "verdad" verdadera" y si se demuestra que ésta no es tal, será en tercera fila y así sucesivamente, en regresión prácticamente infinita.

(34) Como es el caso de Julliard, sabemos, con todo, la diferencia que va entre una auténtica remodelación social igualizadora -si es que las hay- y la presión de determinados sectores por incorporarse a los privilegios sociales, si bien el volumen de los que lo consiguieron podría provocar ese paso de lo cuantitativo a lo cualitativo que eliminara las diferencias entre los dos procesos. Y esto con el considerable beneficio del carácter más espontáneo y raigal del segundo (si bien no éticamente elevado) frente al sesgo casi siempre compulsivo y altamente costoso del primero.

(35) Al margen de esto, la solución (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.)

(36) (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.) A. R. Buzzi: "La Teoría Política" de Antonio Gramsci, pág. 205. Larga y autorizadísima es en realidad la línea de crítica del revisionismo y el espontaneísmo educacional que florecieron en 1968 entre los diversos matices anarquistas de la ultraizquierda europea. Un viejo y excelente libro de María de Maeztu: *El problema de la ética. La enseñanza de la moral*. Buenos Aires, Universidad de B. A., 1938, condensa esta argumentación, a la que habría que agregar la que representó la crítica o revisión del "deweyismo" en los Estados Unidos en la década del cincuenta.

(37) En este caso el móvil de las objeciones es casi siempre la casi angustiosa necesidad del que escucha de proceder a la molienda que conforme al esquema ideológico previo la novedad que lo agrede. Por parte del profesor, parece lo más aconsejable "filiar" primero el disenso y hacerlo explícito, circuir el punto y casi siempre postergarlo lo más cortésmente posible en vista a una confrontación más amplia y sistemática, que se hará o no de acuerdo a las posibilidades de tiempo, grado de interés remanente o de la eficacia de ulteriores desarrollos que se lo hayan quitado.

(38) A cuenta de deliberación posterior (v.m. 101) aceptemos todavía las reservas y objeciones que la izquierda universitaria hace en Europa al profesorado a "tiempo total" o "fulltime", verdadero dispendio de tiempo y dinero en todas partes, gran promotor de la simulación del trabajo y la invariable pero sustancial de experiencia directa -no meramente libresca- de lo que enseña -aunque no sea siempre posible- y aun asuma alguna actividad lateral que lo flexibilice y ensanche su horizonte. Es difícil, empero, que la tarea docente pueda perder del todo cierto ingrediente o veta de retiro "clerical", de especialización, de distancia de lo meramente manipulativo, sin perder toda su esencia, sin devenir otra cosa, tal vez no inferior, pero sí diferente.

(39) Este indiscartable elemento de presión se hará forzosamente más ostensible cuando se trata de materias -piénsese en la formación literaria- que no sólo sufren -aunque en grado variable de esta ajenidad o externidad inicial- sino que tengan que enfrentar la acción a menudo adversa y antieducativa de los "medios de masa", que habría que agregar en un examen de la acusación que tratamos, que a ella suele adosarse a una tensión dialéctica de "viejos" y "jóvenes" concebida casi siempre de modo muy mecanista y ramplón.

(40) Toda esta exposición, involucrando también nuestra crítica, no significa, y me importa mucho el matiz, el desconocimiento de las sanas raíces histórico-sociales de muchos alegatos de la postura anti-culta. La vuelta a las buenas tradiciones de la cultura popular (en todo aquello en que estas sobreviven auténticamente), la apelación al saber y al sentido comunes, el mismo apetito de trascendencia y comunicación verdaderas que se vierte, paradójicamente, a través de las experiencias de la droga y tantas otras manifestaciones son signos históricos intergiversables de la caducidad de una cultura opresiva, aislante, despersonalizadora, sólo capaz de instrumentar comportamientos productivos o consumidores pasivos y la aceptación indiscriminada y alienadora de todas las estructuras de dominio y destrucción masiva.

(41) Pues hay que atender que se han articulado seriamente arbitrios como los implicados por la consigna de André Gorz de que "hay que destruir a la Universidad" o "impedirle funcionar", puesto que "no es capaz de funcionar" (art. v. n. 25). Uno se pregunta que si esto último ocurre espontáneamente para qué es necesario forzarla.

(42) Dice Huntington (op.cit) que en muchas naciones de Asia y Latinoamérica "la Universidad está reconocida como situándose más allá del apropiado campo de acción por parte de la policía. Actividades que serían ilegales y prontamente prohibidas mera del "campus" son toleradas dentro de la Universidad" (p. 210-211) Y agrega, completando esta visión hoy ya "histórica" que se corresponde a principios de la década del sesenta: "La autonomía política de la Universidad es, en parte, heredada de la autonomía corporativa de la Universidad y otros gremios de la Edad Media. La autonomía de los estudiantes es en parte el producto de su reclutamiento tradicional en las clases altas. Los "hijos del sistema" (*sons of the Establishment*) tienen más libertad para subvertirlo que aquellos que no están tan bien relacionados (...) Los legados de la tradición en la forma de privilegios corporativos y el "status" social le dan a la Universidad y a sus miembros una base política en las sociedades en modernización que está ausente en las sociedades modernas (idem pág. 211).

(43) Todo esto concebido de una manera un poco simplista y simétrica. El "interés directo" y el "conocimiento de las necesidades" puede ser muy bajo en los egresados y la competencia pertenecer primordialmente al elenco docente.

(44) En el "Manifiesto Comunista", Marx y Engels se refieren a "aquella parte de los ideólogos burgueses elevados a la inteligencia teórica del conjunto del movimiento histórico". Sobre el "intelectual" como "capa desenraizada" socialmente: Karl Mannheim: "Ideología y utopía", México, Fondo de Cultura Económica, 1941, págs. 135 y s.s.

(45) Como es natural, dejando de lado la cuestión ya examinada y a la que volveremos para el análisis de todo el modelo, y que es de que ese conocimiento, si real, carece de modo irremediable de la totalidad y el horizonte exigibles, puesto que es el dominio maduro de una ciencia o disciplina y no el mero hecho de estudiarla ni aun el de aprobar su curso el que habilita para cierto nivel de juicios y estimaciones.

(46) V. n. 12.

(47) Curiosamente, mientras la primera expresión ha quedado hoy prácticamente fuera de uso (ello ocurrió desde que se estabilizara dentro de la Universidad el poder de los grupos disidentes) el segundo y tercer término adquirieron, desde la década del sesenta, una explosiva significación.

(48) También se extendieron a Secundaria, donde fueron considerados "interesantes" en cuanto "experiencia" por la VIII Asamblea Anual de Profesores.

(49) Vgr. reiterado en texto publicado en "Ahora", Montevideo, 6/X/73.

(50) Vgr. Comunicado del Instituto de Matemáticas y Estadística de la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República al Rector (en "Marcha", Montevideo, No. 1514, 9/X/70; Mario Wscheborg: "Imperialismo y Universidades en América Latina", Montevideo, Biblioteca de Marcha, 1970, etc.

(51) Las denuncias de la revista "Ramparts" sobre los vínculos financieros entre la C.I.A. y el Congreso por la Libertad de la Cultura y el posterior I.L.A.R.I. (Instituto Latinoamericano de Relaciones internacionales).

(52) Vgr. la polémica entre José Nun y Daniel Goldstein, investigadores sociológicos argentinos en "Marcha", Nos. 1432, 1433, 1438 de 10 y 17/I y 28/II/66.

(53) En su discurso ante la Convención Nacional de Trabajadores ("El Popular", 24/VI/71) destacaba el Rector Maggiolo la falta de "apertura" de nuestra Universidad a "todas las clases sociales", afirmando que ello la hacía "aristocrática", y concretando aseveraba: "con lo que queremos expresar, solamente, que la mayoría de sus estudiantes proviene de las clases altas y superiores de nuestro país". "En los últimos 25 años ha sido baja la participación que los hijos de obreros y campesinos tienen en la población universitaria". Concluía que

"este problema no se subsana, a nivel universitario, incrementando el Departamento de Bienestar Estudiantil (...) Esto no es más que un parche: lamentablemente la solución de fondo no está en manos de la Universidad".

(54) Utilizo aquí la tipificación de las cuatro modalidades de Universidad que Germán W. Rama sigue en su trabajo "El sistema universitario en Colombia" (Universidad Nacional de Colombia. 1970) y que a su vez toma de Jorge Graciarena ("La Universidad y el desarrollo político en América Latina", Universidad de Puerto Rico, 1966).

(55) Como muestra del tono del ataque transcribo algunos pasajes, todos ellos extraídos del diario "El País", de Montevideo, a lo largo de 1972: Lo que se dice: "que la Universidad distribuye mensualmente veinticinco millones entre los becarios que designa, la mayor parte de los cuales integran filas sediciosas y participan de actos criminales" (4.II.72); "la enseñanza constituye un semillero de tupamaros (...) en el fértil campo que ofrece Secundaria" (31.VII.72); "la enseñanza ha cobijado así una gigantesca y permanente confabulación contra el Estado democrático-republicano, representativo (21.X.72); "el estado realmente vergonzoso, indigno de un local público y de un instituto docente, en que, desde tal punto de vista (existencia de leyendas extremistas), se encuentra desde hace tiempo el edificio de la Facultad de Derecho" (2.XII.72); "en este viscoso conglomerado de gente que vive bien, generalmente a costa del Estado". (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.)

(56) (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.) (Nuestros Consejos de Enseñanza pueden designar todo el personal docente, técnico, administrativo y de servicio, establecer las condiciones, requisitos y pruebas de ingreso, destituir a ese personal, trasladarlo y todo ello con escasas limitaciones constitucionales y legales. Puede también modificar los planes de estudio y designar a su arbitrio la apertura y ubicación de los nuevos centros de enseñanza. Puede, además, regular a la enseñanza privada en grado tal como nunca se ha intentado, sin ninguna dependencia del Poder Ejecutivo ni del Poder Legislativo" (cita en editorial de "El País": "Reforma de la Enseñanza" (10.XI.69). En un comunicado conjunto de los Ministerios del Interior y de Defensa Nacional replicando a críticas sobre una acción de allanamiento de locales universitarios se afirma: "En cuanto a la violación de la autonomía universitaria" los ministerios del Interior y Defensa Nacional no pueden admitirla (la autonomía) porque ella encubre los actos de violencia cometidos desde el interior de la Universidad contra las Fuerzas del Orden y protegen (sic) indebidamente actividades no permitidas como son el almacenamiento de materiales agresivos, las desviaciones políticas expresamente prohibidas por la Constitución (vgr. realizar actividad proselitista en lugares de trabajo) (20.X.71. en "Ahora", Montevideo, 21.X.71). En editorial del diario "El País" (21.X.72) se afirmaba: Tras el escudo de una mal entendida y peor aplicada autonomía se ha pretendido que la enseñanza constituía un "territorio libre" e independiente del Estado, a tal punto que un Consejo de Secundaria llegó a sostener la tesis que no debía evacuar un pedido de informes hecho por el Ejecutivo Colegiado. Pues bien, se piensa que no es conveniente, ni deseable, ni ceñida a derecho una enseñanza así estructurada. Y se proyecta atacar el meollo de la cuestión: la representación de los docentes en los respectivos consejos. Por ello es que los consejos serán designados por los poderes públicos y serán naturalmente de su particular [...].

(57) Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor). [...] de la masa estudiantil para servirla (declaraciones del Coronel Bolentini en ("El País", 3.XI.73); decreto de intervención de la Universidad (27.X.73), declaración, del "Movimiento de Padres Demócratas" ("El País", 24.XI.73) (la misma concepción en declaraciones del gobierno del general Papadopoulos, en Grecia (telegrama 14.XII.73), ídem: "Advertência da Divisão de Segurança e Informações do Ministério de Educação e Cultura do Brasil", en "Opinião" No. 66, 11.II.74.

(58) Sobre la intolerancia persecutoria que habría dominado en la Universidad centra los elementos disidentes se hizo caudal, con posterioridad a la clausura de octubre de 1973, a duras suspensiones -hasta por 15 años- impuestas a los integrantes de un "puñado de jóvenes anticomunistas" que ocuparon fugazmente la Universidad en 1960 mientras ninguna de las otras ocupaciones fue sancionada. Generalizando, el comunicado de las F.F.C.C. No. 1009 (en "La Mañana", 4.XII.73) afirma que "la maquinaria marxista

utilizaba toda clase de presiones para radiar a los estudiantes demócratas". También "El País"(11.XI.73) se refiere a "la intolerancia ideológica que campeaba" en los claustros.

(59) Sobre el desperdicio de recursos que implicaban los continuos paros: "El País" se refería a "la sucesión ininterrumpida de paros y huelgas que truncaban los cursos" (16.XI.73); el comunicado 1009 de las F.F.C.C. sostiene que "la Universidad dilapidaba los dineros del pueblo en anomalía de todo tenor" (en "La Mañana", 4.XII.73).

(60) En enero de 1974 se anunció reiteradamente un análisis realizado por personal del Tribunal de Cuentas que se decía dejaba en postura sumamente comprometida al elenco directivo de la Universidad respecto al uso de los fondos asignados por partidas presupuestales. También se adelantaron, en gruesos titulares, algunas de las verificaciones que emergerían del documento el que, sin embargo, hasta ahora no se ha hecho público. Sintetizando resultancias publicadas las irregularidades serían: a) ocultación de superávit (3.500 millones entre 1970-72) mientras el ente reclamaba en todos los tonos varios miles de millones por partidas de gastos no hechas efectivas (dos hechos no estrictamente contradictorios entre sí, señalamos); b) la asignación de becas con altas asignaciones y sin control del rendimiento del beneficiado; c) realización de depósitos bancarios en moneda extranjera; d) subvenciones anuales a la Federación de Estudiantes Universitarios; e) concesión de "salario vacacional" y extensión del Seguro de Salud sin la regularidad legal debida; i) subvenciones a la prensa de los partidos del Frente Amplio; g) pago de sobreprecios sobre las fijaciones de COPRIN, de hasta el 40%, en la adquisición de proventos para comedores estudiantiles, h) regalos de bienes no especificados a particulares sin especificaciones; l) pago de sueldos a los procesados criminalmente; j) no versión regular de proventos a los fondos preceptuados; k) gastos sin programar; l) ventas por encima de precios de COPRIN, no versión de aportes a organismos de previsión, etc. (en "La Mañana" y "El Diario", 17, 18, 19, 21, 22, 23; 25.I.74, etc.)

(61) Según el diario "El País" (16.XI.73) la Universidad ya intervenida habría estado respecto al país "de espaldas a sus necesidades, urgencias, a sus verdaderos problemas". También "a su desarrollo y despegue", según el Movimiento de Padres Demócratas (en "El País", 24.XI.73). En 1970 el Dr. Jorge Batlle señalaba el contraste entre la existencia de 540 estudiantes de Psicología en la facultad de Humanidades y la falta de centros de investigación y docencia en el interior ("El País", 21.VII.70). El suplemento oficial publicado con la prensa de Montevideo el 24.XI.73 subrayaba los siguientes datos: el 89% de los graduados universitarios - sin especificación de año- lo eran de abogados, escribanos y contadores; derecho y medicina absorben casi la mitad de los estudiantes; de los egresados sólo el 4% se incorporan al sector primario y el 7% al secundario; existe 80% de deserción universitaria; en 1968 el 14% de los estudiantes eran extranjeros, de ellos 562 en Medicina y 550 estudiantes egresaban en el año, lo que representaría dos egresados por profesor; los altos costos por egresado se estimaron en 1961 en 123.000 dólares por egresado en Humanidades, 50.000 en Ingeniería y 13.000 en Odontología.

(62) Usamos la expresión de Jules de Gauthier que designó así, con el nombre del protagonista de la famosa novela de Flaubert, esos morosos estados de insatisfacción, escapismo y ansia informada. Sobre la división y destrucción de la familia sostenía el diario "El País" (13.XI.73) que "el conflicto generacional se ahondaba con la discrepancia ideológica y la familia se debilitaba en sus lazos afectivos".

(63) Sobre el adoctrinamiento que tendría por campo de acción la Universidad hubo numerosas intervenciones parlamentarias en los últimos años (ej. las denuncias del senador Caputi sobre la "infiltración totalitaria marxista-leninista" ("El País", 31.XII.72). En el acto de la plaza Constitución del 18 de julio de 1973 el director de la Escuela Militar preguntaba: "¿es lícito, es honesto usar de las aulas, cualesquiera sea la alcurnia de ellas, para ejercer la autoridad del educador predicando, igual que en el púlpito, la desavenencia, el rechazo, la insatisfacción, etc., implantando el germen del inconformismo, de la frustración, del odio?" (El Día, 18.19.VII.73). Se hizo recaer la responsabilidad de esta demolición del conformismo en los educadores o en los grupos estudiantiles organizados; siempre se subrayaba la existencia de "información tendenciosa a través de la excusa de los cursos básicos", la "implantación de planes de estudio que eran simples mecanismos de adoctrinamiento" ("El País", 13.XI.73, 16.XI.73), concreción, en verdad, del fenómeno a hechos muy tardíos en la historia reciente de la Universidad y que harían de acción de adoctrinamiento más epilodal de lo que en verdad se creía. De cualquier manera, como fuera realizada y en que instancia de la permanencia del estudiante en los claustros, ellas eran vistas como causantes del hecho que "el estudio" o "el recibirse"

"pasarían a segundo plano" "frente a problematizaciones políticas y sociales que le absorberían toda su atención" ("El País", 13.XI.73).

(64) Inicialmente se libró una acción polémica intensa de cuáles eran los hechos sobre los que era procedente que la Universidad se pronunciara y cuáles no, lo que arrastró inevitablemente la paradoja de que, mientras la prensa adversa golpeaba sobre los actos concretos de manifestación del ente, subrayara escandalizadamente cuáles eran aquellos -caso la muerte de D. A. Mitrione- sobre los que guardaba silencio (v. nota de la Universidad 18.VIII.70 (642-70), sobre el rapto del Dr. Claude Fly, replicando a esta incriminación y sobre su "conducción" de "episodios" (sic). El comunicado de las F.F.C.C. No. 1007 ("La Mañana", 3.XII.73), después de enumerar los temas de alegación más habitual de los remitidos universitarios ("las muertes de estudiantes y ciudadanos que luchaban por sus ideas", "la violación de los derechos de la persona humana", "la disolución de las Cámaras", "la disolución de la C.N.T.", la clausura y censura de los órganos de prensa") se preguntaba: "¿acaso estas desviaciones eran facultades otorgadas por la Constitución y la Ley Orgánica?"

(65) Sobre la acusación de "foraneidad" de la acción universitaria se dio en la Cámara de Diputados de 1971 un diálogo corto y sabroso entre los diputados Arismendi y Lapido Díaz. A la réplica del primero de que en el país uruguayo todo, absolutamente, había sido alguna vez foráneo, replicó el segundo que lo foráneo no eran "las ideas" sino "las consignas" que la acción universitaria recibía.

(66) Sobre la Universidad como núcleo de subversión ya destacaba su conversión en centro de propaganda, agitación, depósito de pinturas y materiales, etc. el informe de los jefes de las tres armas (Seregni, De Castro, Sena) de 30-IX-68 (exposición del subsecretario Otero Mendoza en la Cámara de Representantes, de 3-IX-69). En su discurso a la ciudadanía de propósito de no haber interpuesto el veto a la Ley de enseñanza que sustituía la intervención directiva en la enseñanza Secundaria, expresaba el presidente Jorge Pacheco que "una minoría, que alienta designios esclavistas para nuestra sociedad, dirige a un sector también mínimo de nuestra juventud para procurar la quiebra de los valores sustanciales de la Nación (...). El totalitarismo de raíz extranjera ha elegido el ámbito de la enseñanza para perturbar el idealismo de la juventud, procurando comprometerla en una empresa deleznable. Frente a ellos, los educadores deben impartir su enseñanza ajustada al principio laicista, que está en la base del sistema que rige la materia, una educación exenta de todo dogmatismo, sin imposiciones políticas, filosóficas ni religiosas de ningún género" ("El País", 13-VI-71). El Comunicado No. 14 de 20-X-71, de los Ministerios del Interior y de Defensa Nacional, a propósito del allanamiento de la Universidad sostiene en su "primera consideración" que "Los hechos demuestran, una vez más, que las autoridades de la Universidad de la República no vacilan en poner la máxima institución de enseñanza que dirigen al servicio de banderas levantadas por organizaciones armadas antinacionales, que tienen el propósito de perturbar el clima democrático y de libertad que impera en la Nación" ("Ahora", 21-X-71). Más tajantemente el senador Caputi afirmaba a fines de 1972 que "la Universidad es un semillero de tupamaros" ("El País", 31-XII-72). El Decreto No. 1001 de Disolución de partidos y agrupaciones marxistas de 28-XI-73 sostiene ("La Mañana", 4-XII-73) que "los antinacionales", "los movimientos delictivos", los "grupos marxistas" ("comunista, socialista, maoístas, o troskistas, etc.") y "asociaciones representativas del estudiantado también dominadas, en realidad, por los distintos grupos mencionados" demostrarían con su acción la "ingerencia ilícita en los centros docentes", "utilizados como centros de captación", "refugio" y "lugares de reunión y preparación de actividades sancionadas por la ley penal" (decreto de intervención de la Universidad de 28-X-73). Y aun a propósito del rector y decanos depuestos insistía ("La Mañana", 3-XII-73) que ellos estaban al servicio de la sedición y "no del país".

(67) Sostenía el fiscal Bayardo Bengoa que la omisión de las autoridades universitarias (no denunciar, tolerar, dejar hacer, etc.) constituía delito de asistencia a la sedición según la Ley de Seguridad -artículo 60- VI del Código Penal Militar ("El País", 19.XI.73).

(68) Sobre la controvertida cuestión de los becarios, y durante la discusión en la Comisión de Presupuesto de la Cámara de Senadores, sostenía el senador Ortíz que la asistencia social era actividad secundaria entre los fines universitarios respecto a la enseñanza, la investigación y la extensión, en tanto la Universidad le había concedido prioridad y aún concedía las becas con criterio político, pauta cuya operancia habría reconocido el propio rector Ing. Maggiolo ("El País", 25.XI.72). A esta temática del becario político, subversivo y académicamente omiso se unen otras acusaciones conexas en las que insistirá la propaganda oficial emitida con posterioridad al cierre de la Universidad (caso del suplemento de prensa de 24.XI.73): "estudiantes

crónicos" -empleados en las Facultades beneficiándose de variadas franquías; docentes-estudiantes y estudiantes examinadores no aprobados aún en las materias en que examinaban; excepcionales facilidades para recibir la licenciatura en la Facultad de Humanidades (moción Polletí) con la mera aprobación del tercer año en cualquiera de las facultades de la Universidad, etc.

(69) Subrayando la existencia de "la aristocracia" o "la oligarquía" universitarias, el entonces ministro de Educación Dr. Federico García Capurro, al tiempo que anunciaba un inminente Consejo Superior de Enseñanza, sostenía que debe terminarse con "el profesional de cuello blanco", privilegiado respecto a aquellas que "deben endosarse el overol" ("La Mañana", 20.VII.69). La "Universidad clasista" resultaría del contraste entre el porcentaje del 23% que trabaja frente a un 46% proveniente de familias pudientes (Suplemento de prensa de 24.XI.73).

(70) Sobre la proporción de estudiantes de militancia tupamara el libro "Siete meses de lucha antisubversiva", (Ministerio del Interior. 1972, págs. 244-245). También "Documentos" I y II. Publicación del Poder Ejecutivo, 24.XI.73 y 22.II.74.

(71) Digamos, sin terciar en la polémica, que la no-versión de las partidas para gastos en la cuantía que se denunció (V. 1.86) no es incompatible, como ya se aventuró (v. n. 60), con que la Universidad pudiera tener superávit de caja -basta con no realizar determinados gastos proyectados o determinados ahorros en los realizados-, una hipótesis que no parecía contemplar el material de denuncia, tan copioso, sobre el punto.

(72) El Consejo Nacional de Investigación se integró con siete delegados del Poder Ejecutivo y cuatro de la Universidad (10.V.72).

(73) En Marzo de 1969 se proyectó un Consejo Superior de Enseñanza, aprobándose el 13.VI.71 junto con la sustitución de la intervención en Secundaria y una Comisión Coordinadora de la Enseñanza cuya acción fue sin embargo imperceptible.

(74) Lo que llamamos "hipóstasis" de la Universidad, como si la institución por sí y en sí fuera capaz de voluntad y decisiones más allá de sus gestores e integrantes, se ejemplifica, por ejemplo, en esta expresión: "la Universidad ha podido durante varios lustros afirmar a gusto su alianza antinacional con el marxismo" (Comunicado de las F.F.C.C. No. 1009, en "La Mañana, 4.XII.73).

(75) Varios cierres y allanamientos sufrió la Universidad hasta su intervención a fines de octubre de 1973: a) 9.VIII.68; b) VI.69, a consecuencia de la epidemia de gripe y coincidiendo con la visita del gobernador Rockefeller; c) VII.70, a consecuencia de la muerte de Dan A. Mitrión; d) IX-71, a raíz de incidentes en la Facultad de Medicina; e) X.71, en la casa central, a raíz de disparos de armas de fuego desde y hacia el local; f) IX. 72, por causa del asalto a la sede central por grupos de Movimiento de Restauración Nacional.

(76) Desde 1969 se ha agitado la posibilidad de centros privados o libres y descentralizados de enseñanza superior. En noviembre de 1969 el ministro García Capurro creó una comisión para planear la Universidad del Norte, la cual fue dotada con 200 millones de pesos. Más tarde, durante la gestión del ministro Fleitas, el proyecto pareció empantanarse. De nuevo el presidente Pacheco proyectó una Universidad para el interior (16.IX.71). La modulación "privatista" ha sido esbozada bajo la forma de centros universitarios privados o mixtos, con aporte privado y estatal, para fines de enseñanza superior e investigación con estas específicas características: carreras breves y de orientación práctica, "universidad para el desarrollo", participación de la industria y otros intereses privados (en "El País", 14.X.73).

(77) Según el comunicado del Consejo Directivo de la Universidad sobre la intervención en Secundaria (en "De Frente", Montevideo, 27.II.70), y otros documentos similares, las causas de la actitud crítica y represiva frente a la Universidad pueden esbozarse del modo siguiente: a) hay una estructura económica del país (latifundio, subdesarrollo, banca extranjerizada, dominio foráneo de la intermediación, etc.) que b) engendra relaciones de poder político, dominación social y explotación económica y c) provoca estancamiento económico con regresión de todos los índices, enajenación, del país al sistema económico imperial: lucros desmesurados para los "intereses antinacionales" que representan los de los intermediarios del comercio exterior, los grandes estancieros, los especuladores y banqueros, y empobrece constantemente a los populares,

en tanto envilece el poder adquisitivo de sueldos y salarios. Todo esto, d) genera formas de protesta variadas y movilización de los sectores dañados, lo cual: e) provoca por contragolpe represión (medidas prontas de seguridad, detenciones y torturas, destrucción de los valores y el sistema tradicional de vida del país), así como la promoción de instrumentos legales del tipo de la Ley de Seguridad y la Ley de Educación, etc., concebidas como medios de desmantelar esos centros más activos de disidencia que son la Universidad y los sindicatos.

(78) En ocasiones la Universidad hizo la defensa explícita de su derecho de manifestación sobre cuestiones nacionales. Por ejemplo. En febrero de 1970 el Consejo Directivo Central expresó que opinaba sobre la situación del país, la acción gubernativa y la intervención en Secundaria en virtud del artículo 2º de su ley orgánica ("contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública" así como "defender la forma republicana de gobierno"). Ello le llevaba a hacer "la crítica pública de los fundamentos" (del decreto de intervención), para "facilitar así la formación de una opinión objetiva", "que ayude a restablecer las normas de derecho hoy desconocidas". Caben reservas, en nuestra opinión, que una declaración pueda significar estrictamente "estudio", reservas a que sea fácil extraer de él (o mejor de ella) una opinión "objetiva" y reservas a que la conclusión tenga que ser tan inequívoca como la declaración parece optimísticamente creerlo.

(79) Los cuatro puntos de la posición estudiantil podrían estructurarse de la siguiente manera: 1) un estado del país: dominio de una oligarquía social (latifundio, banca) cuyo instrumento y portavoz político es la dictadura más o menos constitucionalizada, mediatizadas ambas -estructura social e instrumento política- a una fuerza externa, el imperialismo, en relación de dependencia. En una coyuntura difícil de deterioro económico y protesta social el instrumento político recurre a la inculcación global de todas las libertades, los medios represivos y a una restricción general de las asignaciones sociales, en especial las destinadas a la educación, cuyo nivel baja y que se busca remodelar como modo de dominio sobre la juventud y para ponerla al servicio de las clases dominantes, empleando especialmente en esta área el arma que significa la acción provocativa de grupos minúsculos y protegidos por la autoridad. Si este es el estado del país (1), el estamento estudiantil militante se siente en el deber de proclamar su *no ajenidad su implicación en él*: "Los estudiantes no somos ajenos a la realidad nacional, a sus conmociones y definiciones reiteradas, vivimos y sentimos como todo uruguayo, inmersos en una sociedad en crisis" (con síntomas como la dependencia económica, la desocupación, la emigración, etc.) (en "Ahora" 6.X.73). 3) Si aquel es el estado (1), al que no se es ajeno (2), la actitud inicial e irrevocable es la del cuestionamiento, la crítica, la contestación. La Ley de Educación, por ejemplo, "es la culminación de viejos anhelos de controlar ideológicamente a nuestra juventud (...) quieren que el estudiante se convierta en una máquina incapaz de cuestionar (este) estado de cosas" (de un volante de la Asociación de Estudiantes de Química: "Los estudiantes universitarios en huelga") "Una enseñanza crítica", (no) "una enseñanza sumisa al servicio de los intereses de una minoría explotadora y del imperialismo, que necesita tecnócratas y no hombres íntegramente formados, capaces de enjuiciar el sistema que vivimos" (declaración del CECEA, Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas y de Administración, en "Ahora", 8.X.72.4). Inconcebible sería que este cuestionamiento no se sienta abocado a convertirse en acción. La réplica a todo esto se concibe en grande bajo el rótulo del "cambio de estructuras" y de la lucha por una auténtica "independencia" nacional de la dominación imperialista, uno de cuyos agentes ha de ser una universidad autónoma, militante, abierta a todos los sectores sociales y puesta al servicio de un verdadero "desarrollo nacional". Ha de sostener el proyecto, como es obvio, una activa "militancia" una "movilización" constante que logre la unidad de todo el pueblo y la muy especial del sector estudiantil y la clase trabajadora. Y en F.E.U.U.: "44 años de lucha y compromiso con el pueblo" se expresa: "Nunca es un exceso entregarlo todo por la libertad, por la Universidad, por la defensa de los estudiantes, por la autonomía, por los cambios". ¿Quién puede sentirse cómodo en su sillón de estudiante, sin inmutarse y actuar, cuando la arbitrariedad cunde por los terrenos de la patria?... Siempre hemos entendido (...) que no basta con soñar un país mejor, sino que hay que actuar para lograrlo, y para hacer esto realidad es determinante la aplicación de un programa de soluciones de fondo, que modifique radicalmente las estructuras vigentes. Más aún, los propios universitarios nos vemos golpeados en nuestra propia perspectiva profesional cuando, fruto de la crítica situación económica, la emigración, la venta del trabajo intelectual a otros países es un camino obligatorio para muchos. No se trata de adaptar la Universidad a un país subdesarrollado, sino de transformar el país para conquistar una Universidad auténticamente libre, sin limitaciones, comprometida efectivamente en la construcción de una nueva realidad social" ("Ahora", 31.VI II.73). Primario, aunque esencial en esta lucha,

aparecerá el derecho a expresarse en los ámbitos de estudio, al que se ligará como esencial la defensa de la manifestación del “sentir” por medio de carteles (en "De Frente", 28.X.60).

(80) Para la situación general de las universidades y sus gestores en los países marginales v. n. 22, planteos de S. Huntington.

(81) Sobre la afirmación de lo “auténtico” que implica la protesta estudiantil, este texto del editorial del diario "Ahora", "Las semillas del odio", del 8.VI.72: "la juventud es, casi por definición, el sector más sensible de una sociedad, la zona en que los conflictos sociales adquieren -por la propia naturaleza "en crecimiento" de sus integrantes y por su falta de compromiso directo con la vida económica- una suerte de libertad de expresión que los convierte en detonantes de otras tensiones más acalladas del mundo adulto. Por eso no es de extrañar que, en una sociedad como la uruguaya en la que la violencia ha estallado ya a todos los niveles, la juventud sea precisamente un sector de conflictos agravados en el que las tensiones generales aparecen potencializadas por el natural enfrentamiento crítico de las nuevas generaciones con el mundo que han recibido de sus mayores. Lo que asombra es, en realidad, lo temprano de ese enfrentamiento y la rapidez con que los jóvenes, casi los niños, asumen sus compromisos militantes. Hace veinte años, lo recordamos bien claro, eran los estudiantes de las Facultades los que promovían las inquietudes. De allí bajaban -a veces- al estudiante más sensible de Preparatorios (...) Pero el estudiante liceal sólo en contadísimas ocasiones lograba ser movilizado por las actividades gremiales".

(82) En realidad la Universidad, por lo menos en los últimos tiempos previos a la intervención, cumplió tareas de consulta técnica, apoyo y extensión muy variadas: Asesoría letrada de pobres, cursos de verano, asistencia médica, estudios sobre ocupación y desocupación, asesoramiento a los municipios del interior en materia de urbanización, asesoramiento técnico en el presumario judicial sobre el Banco Mercantil por intermedio de la Facultad de Ciencias Económicas (1972), etc.

(83) Desde medios afines a la Universidad se informaba en 1969 sobre la falta de fondos para que estudiaran 1200 becarios, o sea el 5% de la población estudiantil, con becas que buscaban cubrir sus gastos personales hasta la cantidad de \$16.000 ("De Frente", 23-X-69). En 1970 se hablaba de \$ 23.000.000 mensuales para 1800 becarios, con un promedio de \$ 12.700 por beneficiario ("De Frente", 29-X-70).

(84) En 1969 recordaba el Rector Maggiolo que en 1962 se formalizó la Estación Experimental Agronómica de Paysandú "Dr. Mario Cassinoni" sobre la anterior Escuela de Experimentación, y Campo de Práctica y en la que desde 1967 se impartían cursos a los productores. La Facultad de Agronomía había concluido con el Ministerio de Agricultura y Ganadería sobre el estudio de suelos, con A.F.E sobre durmientes. Estaba en curso un centro de investigaciones forestales en Bañados de Medina. Acababa de instalarse la Casa de la Universidad en la ciudad de Paysandú, al tiempo que se planeaban centros de citricultura. Se realizaban periódicamente Jornadas Universitarias en Salto, desde 1967 “Acción Social Universitaria” realizó investigaciones sobre los (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo hablan manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor.)

(85) (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor) [...] problemas técnicos, políticos, sociales y económicos que se referían a la “actual situación” y a “sus posibles salidas”. Podrían realizar todas esas actividades, pero no "actos políticos" de "carácter partidista" lo que estaría excluido de las franquías de la ley (Ya el decano anterior de la Facultad de Derecho, Cestau, había presentado renuncia en octubre de 1969 cuando los empleados se negaron a retirar carteles contra el Ministro Cersósimo, por entender que caían dentro de la prohibición a que se refiere el distinguido de su sucesor). Acotamos, por nuestra parte, que lo que la moción Real rechazaba era la índole política-partidista por razones de: 1) *auspicio y organización*. (...) indicada principalmente ésta por el sello de la *propaganda previa o de la difusión posterior* 2) por contenido: “ideas de grupos políticos determinados”; 3) por *prestigio o propiciamiento unívoco* de un grupo o combinación político partidaria determinados y 4) por *problematicidad*, es decir, cuando lo conclusivo y lo afirmativo pareciera ya acuñado y previamente a toda reunión o todo debate. Se trata, como es fácil verlo, de límites muy evanescentes y que dejaban siempre abierta la duda sobre la naturaleza partidaria o no de cualquier manifestación. Entre noviembre de 1970 y

marzo de 1971 el decano Real concretó su posición en una campaña sobre prohibición de la acción política en los locales universitarios de acuerdo al artículo 68 de la constitución ("Prohibición de proselitismo político en los lugares de trabajo"), a raíz de haberse realizado un acto sobre la "unidad de la izquierda". Nuevo caso de la voluntad y la dificultad de estos distingos fue la comunicación del Rectorado ("Ahora", 4.III.72) alegando haber sido engañado en su buena fe al ceder el Paraninfo de la Universidad al "Comité Pro-Defensa de las Libertades Públicas y Solidaridad con los Presos Políticos" y aparecer después que la reunión era efectivamente patrocinada por la "Corriente Popular Nacionalista Revolucionaria Patria Grande y por la libertad de Collazo".

(86) La cuestión de la asignación de gastos para la enseñanza y los porcentajes del Presupuesto General de Gastos que representan no solo es normalmente muy controvertida sino que se hace objetivamente difícil de calcular por el carácter arcaico de la planeación presupuestal y las variaciones de valor del signo monetario. De cualquier manera, parece ostensible la tendencia de esas asignaciones a un fuerte descenso porcentual mientras asciende la parte de los gastos militares y de seguridad. A "Grosso modo" suele sostenerse que, al final del período colegiado (1967), los gastos destinados a enseñanza representaban el 27% del presupuesto y que en la actualidad (1974) sólo llegan al 18%. Otros cálculos establecen el 34% para 1967 y el 17% para 1972 (la propaganda del Ministerio de Educación en la prensa montevideana de mayo de 1974 los fija orgullosamente en el 20%, muchos puntos por debajo del promedio mundial). En tanto los gastos de los Ministerios de Defensa y el interior se habrían duplicado. El diputado Oscar H. Bruschera, en su discurso sobre el presupuesto general de gastos (en "Ahora", 18.X.72), sostuvo que los gastos de enseñanza representaban en 1968 el 24.34% del total y en 1973 el 16.0%, mientras los gastos militares ascendían ese año al 26.16% del total. A pesos corrientes, entre 1968 y 1973 los gastos conjuntos del Estado se habrían multiplicado por 5.8, los de enseñanza por 4 y los militares por 12. Como un ejemplo de la relación entre lo solicitado y lo concedido, en 1972 la Universidad solicitó 33.866 millones y el Ejecutivo, en su mensaje, le otorgó 8.414 ("El País", 27.IX.72). Refiriéndose a los fondos para investigación la Convención de Docentes Universitarios manifestaba, en 1972, que la Universidad disponía del 14% de ellos, los Ministerios del 39% y los Entes Autónomos el 34%, en tanto la Universidad tenía el 31% de los institutos de investigación y el 29% de los investigadores (los Ministerios el 26% y el 25% y los Entes el 22% y el 34% respectivamente) ("Ahora", 24.VII.72). Panoramizando la cuestión sostenía el diario "El País", en su sección "Lo que se dice", del 31.VII.70: "Que casualmente en el año 1970, calificado por la UNESCO como "Año de la Educación", el Poder Ejecutivo otorga el peor tratamiento que se ha podido dar a los entes de enseñanza, ignorándolos prácticamente en la Rendición de Cuentas". Sobre el tema de la no versión de partidas para gastos se acumuló mucho material de alegación entre 1969 y 1973. En nota a los Presidentes de la Cámara de Senadores y de la de Diputados sobre atrasos, el Rector Maggiolo recordaba que a los entes de enseñanza la ley les permite que las economías en materia de gastos, inversiones y ampliaciones no gastadas en un año lo sean en los siguientes períodos presupuestales. En setiembre de 1960 afirmaba el diario "El País" (2.IX.69) que hasta 1967 el Poder Ejecutivo y el Ministerio de Hacienda habían cumplido escrupulosamente, pero que desde entonces se habían dejado de verter partidas que al 28.VIII.69 totalizaban 1.406 millones. En 1971 sostenía el rector Maggiolo que el Ministerio de Economía y Finanzas se hallaba omiso en verter 1.900 millones por partidas para gastos y en 1.450 millones el Ministerio de Obras Públicas por construcciones no realizadas ("Ahora", 17.IX.71). El mismo dirigente resumía así la situación en 1972: en el quinquenio 1968-1972 el Gobierno Central dejó de verter 2.000 millones, que representaban hacia la fecha 3.200, en tanto dejaba de construir 38.000 metros cuadrados de edificación con un precio actual de 2.300 millones.

(87) Tampoco postula lo mismo, aunque sí esté sostenido con aquellos fondos y aunque no se afirma, paralelamente, que la misma imposición deba ejercerse sobre la Iglesia, un subsistema, a determinado nivel y entre otras cosas, del social, y si no se afirma es tal vez por no ser mantenida con fondos públicos; y no dejó de ser complicada y ambigua la actitud oficial ante el estamento eclesiástico organizado en la Iglesia católica y en las sectas protestantes, si es que se rastrea el sentido de los ataques a muchas figuras de la jerarquía y del clero bajo. Tal vez por darlo por descontado, en razón de los principios de disciplina jerárquica del estamento o subsistema militar, y tampoco se prohíba la misma disciplina sobre los centros de poder económico estanciero, bancario -que son extra-estatales- aunque no extra-sociales.

(88) Esto era, agreguemos, el reclamo cuando se atacaba a la Universidad tal como era hasta octubre de 1973; no es nada seguro que tras su clausura no exista una escalada en la pretensión y que no se piense ahora exigir

la exclusión de la enseñanza de toda mención a doctrina considerada subversiva o totalitaria, o peligrosa para el orden social vigente.

(89) Es posible reconocer en sus elementos explícitos y en sus elementos tácitos la concepción ajustista a través de las palabras del ministro Narancio, pronunciadas en el acto público del 18 de Julio de 1973. Parten de la idea de nación como empresa común y solidaridad en el tiempo, atacada por fuerzas “foráneas”, “oscuras” y “disolventes”. Sirve a esta empresa común una educación gratificadora individualmente en sus resultados, es decir, disponiendo de un mercado competitivo para la utilización de unos títulos profesionales capaces de autorizar una actividad ajustada a las necesidades de una sociedad tal como es y, por ello, recompensando el sacrificio de los padres. Todo este esquema, reconocido por “la gran mayoría”, no lo sería sólo por minorías de “inadaptados”, “desviados” y “antipatrias” (en “El Día”, de 23/VII/73). Como es también obvio el esquema supone un sustancial consenso sobre la legitimidad de origen y de ejercicio, esto es, sobre la “autoridad” cabal de los que orientan esa empresa nacional, un porvenir, una sociedad estable, una posibilidad de gratificación (como se decía) para el ejercicio de las carreras, una familia, una autoridad paternal y una subordinación filial que permitan que los “sacrificios” sean percibidos y retribuidos, toda una serie de suposiciones o condiciones, en suma, cuya efectiva vigencia, cuya realidad, bien puede discutirse.

(90) Persistente ha sido el reclamo de que la Universidad no educara gratuitamente a los numerosos estudiantes extranjeros que concurrían a ella, especialmente en medicina y odontología, cantidad verdaderamente sustancial nutrida por las muchas reglamentaciones limitacionistas existentes en otros países de Latinoamérica. En 1966 (“El País”, 3/VI/66) se informaba que durante el año anterior habían cursado en nuestra Universidad 357 estudiantes extranjeros, 216 de ellos en Medicina. Respecto a la cuestión de los perseguidos políticos extranjeros fue relevante el episodio de la resolución del COSENA sobre ellos (1973). En general, el sesgo común de estas actitudes es el de cierto egoísmo localista y productivista, hostil a toda clase de generosidades y solidaridades.

(91) Desde 1970 fue grande la insistencia en el tema del atraso de la Universidad y de la urgente necesidad de modernizarla técnicamente como medio de hacerla servir a los fines del desarrollo nacional. Fue, por ejemplo, la médula de los planteos educacionales del grupo “Unidad y Reforma” -Lista 15- en las elecciones nacionales de 1971. En el Decreto de intervención a la Enseñanza Secundaria, de 12/II/70, en su considerando VIII se estampaba que “la necesidad de orientar la educación atendiendo a los reclamos más perentorios de desarrollo nacional, impone la formación de una juventud que encuentra en ellos los medios para insertarse rápida y protagónicamente en la vida económica y social de la nación; la constante preparación de esa juventud para conducir una sociedad renovada por la ciencia y la tecnología; la aceleración de esa capacitación y continuidad de la formación profesional y técnica que permita la permanente actualización a un mundo en cambio”. En el mismo tema del “estancamiento pedagógico”, del “atraso educativo”, en la actualización global y el ajuste a las “exigencias educativas de la época” insisten manifestaciones del presidente Bordaberry (“El País”, 6/X/72), del ministro Julio M. Sanguinetti (en “El País”, 5/XI/72), de las autoridades de Secundaria (“El País”, 28/IX/73). La insistencia, aunque no irrazonable, es hartamente concentrada en cuanto deja suponer que el resto del equipo y las instituciones nacionales se hallarían en condiciones muy pifantes. Pero, por el contrario, en los mismos días en que se pedaleaba este punto los mismos órganos que lo difundían comentaban, a escasa distancia gráfica, la desesperante obsolescencia de (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor).

Notas 92, 93 y 94 (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor).

(95) Empleamos la terminología tomada del trabajo de G. N. Rama ya citado en No. 54.

(96) Respeto melancólico de esta sacralización podría ser la siguiente reflexión de Bertrand de Jouvenel: “El mismo ardor con que se desea determinada forma, implica que se rehúse considerar su vulnerabilidad. Más aún, quienes preconizan y abogan por una forma, tratan como enemigos a cualquiera que denuncie su fragilidad: no se le concede que pueda tener simultáneamente atracción por dicha forma y dudas respecto a su

vitalidad” (*L’art de la conjecture*, Editions du Rocher, Mónaco; *El arte de prever el futuro político*, Madrid, Ediciones Rialp, 1966, pág. 491.)

(97) Para poner ejemplos de épocas más apacibles y distantes, nos contó alguna vez un ex-ministro de Instrucción Pública que, habiéndole ofrecido al rector Agorio la creación de una Facultad de Bellas Artes, ni este, ni el Consejo Central Universitario, probablemente por recelo, contestaron a la oferta. Manifestaciones expansionistas representaron, por otra parte, la demanda de anexión del Instituto de Química y Farmacia o la planteada, en junio de 1957, de intervenir en la formulación de los programas para la enseñanza primaria. Expresión defensiva del monopolismo fue el reclamo por inconstitucionalidad contra la instalación de un Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, creado por la ley 13.032 y reglamentado en los años siguientes, así como la inicial resistencia a designar los cuatro delegados que, entre los once del total de directivos del cuerpo, a la Universidad le correspondían y la posterior renuncia de ellos. Mucho más reciente (1971), el reclamo de una estación de televisión universitaria tenía harto mayor fundamento y numerosos antecedentes en otras naciones -incluso latinoamericanas-, ya que la acción por TV es una eventual y muy admisible forma de extensión universitaria que el nivel presente de la técnica permite. Es claro que el momento en que se planteó hacía el pedido totalmente utópico y aún “provocativo” y los que lo formularon probablemente lo sabían. Manifestación de acento “privilegista” fue, desde fines de la década del cincuenta, la resistencia a los cursos universitarios de derecho y notariado en Salto, así como a la creación de nuevas universidades en el interior del país. Aunque todo esto deba ponderarse a la luz del creciente ataque oficial a la Universidad creo que, de cualquier manera, la actitud ya estaba dibujada desde bastante antes que este ataque la haya enconado. Forma más genérica del autonomismo es la resistencia, planteada desde 1956, a la intervención de comisiones investigadoras parlamentarias en la Universidad o el considerar toda opinión sobre el costo o el rendimiento o la conducción del ente universitario hecho a nivel de parlamento o ministerios como un ataque a la Universidad o a la Escuela Pública. Aunque esto muy bien podría ser el caso - agregamos- cabe pensar que ellos debían afrontarse con mayor objetividad, capacidad dialogal y soslayamiento de las “competencias específicas” de lo que la Universidad u otros entes de enseñanza parecieron dispuestos a hacerlo. (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor).

(98) (Texto ilegible en la fotocopia de la que se dispuso para la presente edición. Se ha reclamado el manuscrito original a quienes lo habían manejado anteriormente pero no fue posible obtenerlo. Nota del editor).

(99) Declaraciones en una concentración de FEUU, en 1968, invocando diversamente que, de acuerdo a las estimaciones de UNESCO y otras instituciones internacionales, debe existir una universidad cada millón de habitantes, que ha de dedicarse el 30% de cada presupuesto de gastos del Estado a enseñanza, etc.

(100) Recuérdese que ya se ha hecho referencia -v. n. 86- a que ello ha ocurrido a lo largo de los últimos años con las “partidas de gastos”, esto es, de todo lo no destinado a sueldos y de las que depende la movilidad operativa de la institución.

(101) Parece obvio que un sistema de becas y una acción de extensión, aunque importantes en sí, descansan sobre el supuesto de un derecho y una posibilidad factual a participar de los beneficios de una institución cuya existencia se marca por un nivel satisfactorio o, por lo menos, aceptable de rendimiento. Todo lo demás es poner la carreta delante de los bueyes, dicho sea esto al margen del controvertido tema de los criterios, o político-militantes o meritocráticos, con que se asignaban las becas y el otro, sobre el control -o la ausencia de él- del rendimiento escolar de los favorecidos. En cuanto a la categoría de profesores “fulltime” se ha visto aquí, por lo general, como una especie de granjería, un sueldo ocho o diez veces mayor que el que percibía quien no poseía tal condición. Es decir, no como una compensación que la Universidad ofrecía a aquel que por sus méritos científicos o docentes era invitado a apartarse de otras tareas que lo distraían y que hay que suponer también retributivas. La misma paridad de retribución que en ese caso se obtiene, robustece todavía la hipótesis de un carácter genérico y privilegialista al mismo tiempo, puesto que una buena aplicación del sistema debería implicar sueldos diferenciales de acuerdo al mérito, a las tareas, realizadas o a realizar, a las actividades abandonadas y no a la mera colocación en un escalafón docente. Por otra parte, el argumento esgrimido en los tiempos previos a la intervención de 1973 de que sin el régimen de “fulltime” se produciría

una emigración masiva de gentes valiosas que otras universidades reclamarían, parece ligeramente mendaz, puesto que a la vez que no faltan profesores "fulltime" que tal vez no alcanzarían el nivel de la enseñanza media de un país con pautas verdaderamente exigentes, otros muchos jóvenes, a veces más valiosos (sobre todo potencialmente) que los mismos "fulltime", castigados con sueldos misérrimos, son los que emigran. Característica de los países ricos de Europa y de América del Norte, la institución del "fulltime" parece un caso de ese común "rivadavismo" o lógica del trasplante irrazonable que ha aquejado, en todos los tiempos, a las sociedades latinoamericanas. Todo esto sea dicho, igualmente, al margen del problema de que exista la posibilidad psicológica de un "todo el tiempo" dedicado a una labor especializada de investigación o creación frente a la más probable realidad de un alumbramiento discontinuo y a veces extremadamente irregular de toda labor intelectual valiosa. Dicho sea también al sesgo de que en una política de cargos "fulltime" deberían elegirse las materias y cursos a ser beneficiados con él de acuerdo a ciertas prioridades objetivas, conocidas y públicas, de fines nacionales y no al voleo, como ocurre. Todo lo anterior vaya como observación y sin desconocer que los sueldos dichos de "fulltime" no han sido desmesurados respecto a otros, técnicos, militares o parlamentarios del sector público: lo que los hizo suntuosos fue a veces lo fútil de algunas materias que beneficiaron y, sobretudo, la comparación con los restantes sueldos de la enseñanza. Además, si se piensa en las alternativas de gasto en una Universidad misérrima, puede cobrar relevancia el dato que alguien muy interiorizado de la marcha de la Facultad de Humanidades nos brindaba hace un par de años: mientras esta era la Facultad de la Universidad que con más "fulltime" contaba, su biblioteca no recibía revista alguna que no fuera enviada gratuitamente ni podía adquirir tampoco libro alguno. También tenía por aquel tiempo 93 becarios, de los cuáles sólo de 14 se tenía alguna noticia de a qué labor se dedicaban. También habría que hacer referencia a otras erogaciones sintomáticas, tales como las que originó el desmantelamiento del viejo y noble recinto del Consejo Central Universitario para sustituirlo por un mamarracho de innoble cármica, digno de un bar suburbano.

(102) Las leyes de textos gratuitos para primaria y secundaria (No. 10.820, de 17/X/46) intentaron paliar algunos de estos aspectos pero -digámoslo de paso- el libro no es un buen instrumento de trabajo si ha de devolverse en determinado estado de pulcritud, si no puede marcarse, etc.

(103) Creo que en esto el temple permisivista y aún demagógicamente permisivista que impuso el batllismo en el país tuvo bastante que ver con la cuestión.

(104) En la enseñanza media la circular 1209 (4/IV/72) estableció la prohibición de no repetir más de dos veces ningún curso, pero la interpretación del sentido del verbo "repetir" ha llevado la posibilidad a tres veces. La interpretación, a nuestro juicio errónea, hace la disposición virtualmente inocua.

(105) Habría que hacer lugar a una reflexión complementaria sobre capacidades docentes. Numerosas materias existen, por ejemplo en la Facultad de Humanidades y en los institutos de formación profesional, que no tienen al presente o no han tenido titular factible, han debido llenarse con interinos o a veces dividirse, pues no existe un sólo especialista disponible en el país para ellas. Aunque toda referencia más concreta sea aquí muy antipática y hasta lesiva, digamos que no existen en el Uruguay especialistas para casi ninguna de las literaturas nacionales o especiales que se enseñan en una facultad de letras, incluso, créase o no, para la española. Lo mismo pasa con períodos históricos enteros o con ramas anexas de la historia o de las ciencias sociales, para hablar sólo de aquellas sobre lo que algo conocemos. En otros casos -abundan en el otro sector científico- hay un solo especialista de capacidad totalmente inverificable a nivel nacional. Durante 1972 y 1973, en la organización multitudinaria de los "cursos básicos", estas carencias asumieron a veces dimensiones patéticas y la manera de paliarlas ha sido más patética aún. Sin embargo se sigue organizando y planeando como si fuéramos la Atenas del Plata y hace poco se proyectó descentralizar el Instituto de Profesores en múltiples centros departamentales. Si para uno, instalado en Montevideo, fue difícil encontrar en muchas materias profesores decorosos, más vale no pensar en lo que ocurriría con la media docena que se concibió o concibe erigir.

(106) Es claro que en una sociedad con régimen monocrático, generador de la arbitrariedad que resulta de regularlo todo de acuerdo a los fines implícitos del "Gran Cambio", el abogado es innecesario. "Encuesta sobre el estudiante universitario", en "El País" del XII-69 a I-70.

(107) El contraste entre agronomía y veterinaria, las carreras presumiblemente necesarias al desarrollo nacional, abogacía y notariado, las presuntamente superfluas a él, se concretó en cifras que no dejan de tener relevancia. Hasta qué punto esta insistencia tuvo eco en la propia Universidad y en la opinión lo da el dato de que la primera dedicaba el 26% de su presupuesto a las dos primeras carreras y sólo el 6% a derecho y sus complementos ("Marcha". No. 1656, 19/X/73). Los ingresos a agronomía pasaron de 87 en 1968 a 473 en 1970, pero el egreso grandemente aumentado no encontró demanda para el empleo: la demanda de 50 cargos en 1970-1971 provocó un 30% de ocupación ("El País". 5/VII/71). En el Senado, en junio de 1972, se debatió de nuevo el horizonte de la misma carrera y allí se mencionó que, en un país agropecuario, existían 73 ingenieros agrónomos de las últimas promociones. Se hallaban en calidad de desocupados y que dos de ellos trabajaban como guardas de ómnibus ("Ahora", 30/VI/72). En la Rendición de Cuentas de 1969, en la Comisión de Presupuesto del Senado, fue eliminado un proyecto de escalafón universitario en los cargos públicos el cual, casi unánimemente, fue considerado "una burda maniobra de acomodo" ("El País", 16/XI/69). Mientras tanto se informaba en 1972 que se habían dado ese año 1474 ingresos a la Facultad de Derecho, de los que se preveía que sólo el 12% concluirían su carrera ("Última Hora", 11/IV/72).

(108) En suma, que la estancia tradicional no acepta al ingeniero agrónomo, no tiene ningún nivel para su "status" y aún le desconfía. El instituto de Colonización no da con facilidad campos para ellos y experiencias como la de la Unidad Cooperativa de Cololó no se han extendido.

(109) *La libertad y la violencia*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana.

(110) Dice Barthes: "El *sistema* es un cuerpo de doctrina en el interior del cual los elementos (principios, constataciones, consecuencias) desarrollan lógicamente, es decir, del punto de vista del discurso, retóricamente. Siendo el sistema cerrado (o monosémico) es siempre teológico, dogmático; vive de dos ilusiones: una ilusión de transferencia (el lenguaje del cual se sirve se considera puramente instrumental, no una escritura) y una ilusión de realidad (la finalidad del sistema es que sea *aplicado*, es decir, que salga del lenguaje para ir a fundar una realidad definida viciosamente como la exterioridad misma del lenguaje); es un delirio estrechamente paranoico, cuya vía de transmisión es la insistencia, la repetición, el catecismo, la ortodoxia" (Roland Barthes: *Sade, Fourier, Loyola*. Éditions du Seuil, París. 1971, pág. 114).

(111) Para tejer una síntesis algo caricaturescamente breve digamos; manual de marxismo de la Harnecker, algunos textos de Trotzky y el "Che" Guevara, algunos ensayos historiográficos de Ramos, Trías o Machado, unas cuantas novelas y cuentos de Cortázar y Benedetti.

(112) Característica de esta postura fue la de considerar ilegítima la designación de cargos de dirección universitaria que no hubieran contado con su beneplácito. La elección, por ejemplo, del profesor Cestau como decano de la Facultad de Derecho fue estimada como "vergonzosa", al no contar con los votos del orden estudiantil ("De Frente", 28/X/69).

(113) En 1958, por ejemplo, fue casi incoercible la presión para que se aprobara legislativamente, poco menos que sobre tablas, un texto sobre el que se había deliberado en el ámbito universitario durante casi cinco años. En 1960 fue marcable el contraste entre la reacción de la FEUU uruguaya ante el viaje del Presidente Eisenhower, violenta, extremosa, con la de su similar brasileña, la cual colocó en su frente un cartel con la leyenda "We like Fidel Castro" (provocó en Eisenhower la reacción, sin duda insincera de: "I like him too, but he doesn't likes me"). A propósito del sectarismo decía un miembro de las Brigadas Juveniles Socialistas en 1972: "Hemos cometido en errores como ser, mantener en el tapete al movimiento estudiantil con acciones "combativas" que lo único que lograban era aislarlos del resto de los estudiantes. Los sectores movilizados son sólo una minoría. La creciente inscripción en institutos privados indica que la gente quiere estudiar "sin piedras". ¿Qué debemos hacer? ("Ahora", 16/III/72). En discurso a los estudiantes en el Palacio Sudamérica decía pocos meses después el general Seregni: "Ha habido un creciente sectarismo político en nuestros militantes tomados en su conjunto. Sectarismo que enfrenta a grupos de estudiantes pertenecientes todos al Frente Amplio y crea una lucha interna en los liceos y las facultades. (Además) el arraigo y convicción en nuestras ideas no nos impide comprobar la existencia de una gran masa de indecisos o descreídos; nuestra tarea es dialogar y convencerlos de nuestra verdad, no alejarlos con el mote de fascistas o reaccionarios" ("Ahora". 10/VIII/72).

- (114) Los resistentes fueron llanamente calificados de “enemigos” y “traidores” a la Universidad.
- (115) Mientras los responsables estudiantiles se negaban cerradamente a dialogar con el ministro Fleitas ("El País", 4/VII/70), no dejaban de divulgarse antes, coetánea o después de tales gestos numerosos casos de autoconcesión de determinadas ventajas que el presupuesto universitario está en el caso de conceder.
- (116) Solo atenuado cuando se concibieron determinadas alternativas a la huelga: peajes, volanteadas, etc.
- (117) Sobre el espejismo de “hacer la Revolución” en la entrecasa universitaria decía Salvador Allende en el memorable discurso pronunciado en la Universidad de Guadalajara durante su gira mexicana de 1972 (y nada divulgado por estas latitudes): "La Revolución no pasa por la Universidad, esto hay que entenderlo; la revolución pasa por las grandes masas" ("Excelsior", México, 3/XII/72, pág. 4A).
- (118) El “paredón” y la “alfabetización de los cañeros”, por ejemplo, reclamados especialmente en 1960 dentro de los medios estudiantiles.
- (119) Vgr. en el reclamo de fondos para los equipos universitarios o secundarios, a menudo destruidos por la propia acción estudiantil; el tremendismo se marcó en especial en el tono usado en ocasión del "asalto fascista" a la Universidad, en 1960, o en los argumentos de la huelga decretada en julio de 1957 porque la policía retiró de sus colocaciones carteles en la que se calificaba de “asesinos” a sus miembros.
- (120) Decía Allende en su ya citado -n. 117- discurso de Guadalajara: “He vivido una politización de la Universidad llevada a extremos tales que el estudiante olvida su responsabilidad fundamental, pero en una sociedad donde la ciencia y la técnica adquiere los niveles que ha adquirido en la sociedad contemporánea ¿cómo no requerir precisamente capacidad y capacitación a los revolucionarios? Por lo tanto, el dirigente político universitario tendrá más autoridad moral si acaso es también un buen estudiante universitario. Ser agitador universitario y mal estudiante es fácil, ser dirigente universitario y buen estudiante es más difícil”. Y agregaba: “La obligación del que estudió aquí es no olvidar que esto es una Universidad del Estado que la pagan los contribuyentes que, en la inmensa mayoría, son los trabajadores”. Tales acentos de reflexión no los hemos percibido, en verdad, en algunos discursos dirigidos a los estudiantes por los más altos dirigentes de la izquierda uruguaya (vg. “Ahora”. 10/VIII/72).
- (120 bis) V. n.69.
- (121) Sobre estos dos propósitos observaba sensatamente Solari (*El desarrollo social del Uruguay en la postguerra*, Montevideo, Alfa, 1967) que los planes de cambio de la mayoría universitaria de activistas chocaban con el origen de su conscripción social, la mentalidad de clase media del 90% de los estudiantes y la ambigüedad invencible de sus posturas. También sostenía que la "voluntad de apertura" no depende básicamente de la Universidad, pues es la estructura social la que selecciona previamente. Fue, sin embargo, una iniciativa de la Universidad por modificar estos términos el sistema de becas al que ya se ha hecho variada referencia. (V. n. 68, 83, 101, "etc. passim").
- (122) Dentro de estas coordenadas es probable que, como fuerza social, representen hoy los estudiantes algo bastante distinto a ese contingente turbulento y a la vez eficaz que en la América Latina de los años veinte, treinta y cuarenta volteaban dictadores para desgranar después, con la reinserción de cada uno de sus sumandos, en el alvéolo de clase original.
- (123) Una encuesta publicada en el diario "El País" (9/I/60) establecía la existencia de un 80% de estudiantes descontentos con su situación y perspectiva de carreras. Las elecciones estudiantiles en el Instituto Vázquez Acevedo marcan, también desde la década del 50, la ola de descontento y la radicalización. Revelador es, por ejemplo, el cotejo entre las del 1952 y 1961. La primera arrojó un 36% (328 sufragio de la lista 9) para una coalición católico-nacionalista-herrerista; un 33% (303 votos de las listas 2, 3 y 4) para el grupo más ortodoxamente autodenominado demócrata de batllistas y nacionalistas-independientes; un 20,5% (185 votos de las listas 1, 5, 6 y 8) para un conjunto anarquista-“tercera posición”, en tanto sólo el 4% (40 votos de la lista 50) para los estudiantes socialistas y el 2% (21 sufragios de la lista 23) para el grupo comunista. Nueve años después, y con un electorado casi cuadruplicado, las listas de centro-derecha obtenían 1734 sufragios

(531 U.D.E., demócrata, moderada, pro-U.S.A.; 161, A.E.S.C.O., batllista-quincista; 361 el M.E.D., de definida derecha y 682 el conjunto del mismo signo formado por los grupos A.D.E.F.E.R. y C.A.E.N.). Frente a ellos 1440 votos, es decir el 45% (frente al 26% de nueve años antes), favorecían listas de izquierda (749 al A.G.D. –católico-tercerista-socialista; 477 el G.R. feuísta tradicional y 214 a A.V.E. y G.E.A., comunista y pro-comunista). La misma reordenación de alianzas y afinidades tiene también su significado.

(124) Este hecho no puede empero confundirse -y esto por más esfuerzo que se haga en tal sentido- con una acción de motivación concreta por parte de la institución que está en el centro de ella, esto es, con la Universidad. Es decir: que no se legitima esta especie de hipóstasis de incitación institucional y a la que ya se hizo referencia, (v. n. 74) y que la propaganda con tanta fruición maneja (“La Universidad protege tal o cual cosa, distribuye tales y cuales fondos, otorga tales y cuales facilidades, etc.”). Y aun podría argüirse que todas las copiosas denuncias de la Universidad como una especie de madriguera “sagrada” para las actividades de subversión descansan, con toda probabilidad, en el hecho evidente de que los edificios, vastos, diversificados y antifuncionales no han sido ni son tal vez permanentemente controlables, como no sea que las autoridades no depusieran todas sus restantes actividades para actuar de cancerberos, y ello con problemático fruto. Esta dificultad se reacentúa en el caso de los espacios destinados a centros estudiantiles, cuya existencia ya supone un cierto margen de automanejo. Todo ello no minimiza, ni mucho menos, la evidente omisión de muchos decanos y otras autoridades sobre el uso y el decoro de los edificios puestos bajo su custodia. En enseñanza media la omisión fue incluso más ostensible con los usos más indiscutiblemente indebidos; muchos recuerdan mesas de afiliación para un partido instaladas sin el menor recato en los patios del Instituto de Profesores.

(125) En el caso de los afiliados al Partido Comunista, siempre corrió el rumor, nunca explícitamente desmentido, de que percibían una mensualidad, si bien modesta, por esta dedicación a tiempo entero.

(126) Creo que este fue el caso del retiro de uno de nuestros más eminentes cultores de filosofía de la Facultad de Humanidades. Que la antipatía y aún la animadversión por el enclave profesional o clasístico no bastaban, generalmente, para descalificar cuando la competencia era ostensible lo probaría la reelección reiterada de un profesor de finanzas de la Facultad de Derecho. Todo esto es en verdad muy resbaladizo, pues es evidente que el nivel académico, la fuerza del respaldo político e ideológico con que contaba e, inversamente, la hostilidad que el docente pueda despertar y su propia, personal actitud, conformada un cuadro de tensiones que podía resolverse en muchas alternativas diversas.

(127) Según se denunció en el Senado a mediados de 1971 (“El País, 7/VII/71) habíanse producido 168 “desgremializaciones” en los distintos centros de enseñanza. Pero las desgremializaciones, vale la pena advertirlo, no eran por lo general tales, ni siquiera el procedimiento de silenciar o dar por inexistente a una persona, practicado desde largo tiempo ha en todo el mundo, sino el veto puro y simple de concurrir al instituto en que se estudiaba hasta el momento de tal sanción. Esto tuvo mayor desarrollo en la enseñanza media que en la superior y los argumentos para justificarla (que hemos oído) eran inocultablemente penosos. La razón de que los desgremializables podían denunciar a sus compañeros militantes supone (suposición pueril) que ellos solos podían hacerlo y esto implicaba también que se aspiraba a una especie de militancia semiclandestina, a la vez que ejercida ante cientos o miles de testigos y de influibles, lo que no solo es una “contradictio in adjecto” sino una muy problemática exhibición de coraje.

(128) Ya se hizo referencia a las posibles relaciones entre el ente y el movimiento tupamaro a propósito de las críticas conservadoras a la Universidad.

(129) Aunque no carece, empero, de peso el argumento a veces hecho (caso “La Mañana”, 21/I/74) de que la defensa de determinados valores fuera en la enseñanza misma que la ley la hubiera previsto.

(130) Un examen de las fichas publicadas para esos cursos básicos es extremadamente revelador, pero también el uso del manual de Marta Harnegger (como guía y texto para una sociología que el marxismo oficial tendió hasta hace poco tiempo a descalificar), o el del manual de economía política de Ernest Mandel también lo son. Un caso muy particular es el de la Escuela de Bellas Artes y sus mesiánicas metas.

(131) Nos referimos al caso del Instituto de Profesores “Artigas” en el que es indudable que en 1971 y 1972 se produjo un masivo ingreso de docentes (precarios, encargados, suplentes) de filiación comunista, sobre

todo en materias decisivas como sociología y filosofía. También sabemos que alguna vez se transó la designación de un profesor de sociología especial, muy resistido por determinado sector de izquierda, mediante la designación de otro, perteneciente a ese mismo sector. De la capacidad de algunos de esos docentes podemos decir que alguna vez que vimos su programa y sobre todo su bibliografía (incluía libros inexistentes, incluso) y opinamos que es incalificable. Más incalificable todavía es que alguna revisión impuesta en ellos, ya en períodos del CONAE, era igualmente inepta y dejaba intactos sus más gruesos sectarismos.

(132) Por ejemplo, aunque antigua, la declaración emitida en 1959 por grupos de la Facultad de Arquitectura de que la enseñanza es incompatible con los fines y los medios del imperialismo.

(133) En 1972 (julio) se realizaron asambleas en distintos institutos normales para excluir a John Dewey del programa de pedagogía por su calidad de "pedagogo burgués".

(134) Esto rige para numerosos comités de barrio, ciclos de conferencias sobre temas de actualidad y grupos gremiales.

(135) V. especialmente Lewis A. Coser: *Men of Ideas*. The Free Press, 1965, cap. 25.

(136) Esto se vincula, obviamente, con el tema muy actual de la "dependencia tecnológica", sobre la que ya existe una ingente bibliografía. Fundada es la denuncia, nos parece, de que la importación maciza de tecnología desde los países avanzados resulta, para los atrasados, 1) altamente costosa, 2) no está adaptada a los requerimientos estrictos de la sociedad y la economía importadora de ella, 3) es impuesta frecuentemente por la coacción económica y aún política de los círculos de poder transnacionales o nacionales, 4) desestima y desanima la capacidad de invención de los técnicos locales, así como la potencial utilización de materiales y procedimientos tradicionales y a la vez muy funcionales a aquellos requerimientos (en este punto Egipto está ofreciendo hoy una ilustrativa lección). Peligroso resultaría, en cambio, suponer, en base a estas evidencias, que cada país pudiera cubrir toda la investigación y los arbitrios tecnológicos necesarios a su desarrollo, así como desconocer que la comunicación científica, la interdependencia más o menos asimétrica, la tarea de ajuste de pautas ajenas a las propias exigencias del medio, la selección de algunas áreas a las que se aplique prioritariamente la invención y se empleen más juiciosamente los recursos disponibles, la llana dependencia en otros más costosos o menos importantes dibujan normalmente el contorno de las opciones y las tensiones que la demanda tecnológica puede significar. V. José Leite Lopes: *La ciencia y el dilema de América Latina: dependencia o liberación*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1972; Gustavo Panizza y Hebert Wirth, en "Ahora", 30/VIII/73. Excelentes planteos, basados en el fenómeno brasileño, en "Opinião" No. 45 (pág. 57. 24/IX/73) "Tecnología nacional" y No. 73 (1 /IV/74) "Tecnología: criar ou importar".

(137) Sobre este punto me refiero en mi planteo "La ciencia política latinoamericana: una actividad cuestionada", New York, Columbia University, 1973.

(138) V. n. 82, 83 y 84.

(139) Sobre la autosatisfacción racional, al margen del éxito; Jürgen Habermas, cit. en Sandoz: "La izquierda alemana", cit; Carlos Real de Azúa: "Apuntes de ciencia política: La política como acción, sistema político", Montevideo, CECEA. 1972, T. II y 28.

(140) Durante años realizamos en el Instituto de Profesores Artigas estimaciones de estos daños. Muchas las hemos perdido, pero conservamos, por ejemplo, una de la década del sesenta, según la cual al 31 de julio de 57 clases posibles se habían dictado sólo 23; 28 no dadas se originaban en inasistencias estudiantiles, la mayoría de las cuales de las del tipo que en inglés se denomina "wildcat strikes", huelgas o paros repentinos, sin motivación clara o explícita. Digamos también que, aún tomando a la huelga o el paro como única causante de la pérdida de clases -lo que no es literalmente cierto-, hay que destacar la acción concurrente de las autoridades docentes, especialmente en la enseñanza media. En la década del 50 y del 60 no había acontecimiento que no pudiera justificar una suspensión de cursos: sucesos internacionales, fallecimientos de profesores, etc. Hemos vivido el caso de un director de Preparatorios que clausuró el instituto el último y

decisivo día de cursos para que los estudiantes fueran a saludar el arribo al país de un embajador argentino, invitación a la que, presumible y masivamente, no asistieron.

(141) Ya se sostienen, vgr. en muchos ambientes, las notorias diferencias entre las últimas de médicos y las anteriores. En otras carreras en las que el bien social e individual es menos delicado y mensural esta baja se percibe probablemente menos. Sobre este punto son recomendables las sensatas observaciones de François Bourricaud, en "Aportes", París, No. 1, pág. 131. Es claro que esto se ha cuestionado frontalmente por parte de aquellos sectores estudiantiles que preconizaron la prioridad absoluta, nítida de la militancia sobre el estudio y la formación técnica como forma superior de conducta. Esta postura, muy difundida en los últimos años, sólo podía considerar nociva una huelga si no se manifestaba en actos de militancia valiosa pero siempre, de algún modo, se estimaba que el desorden tendía a concientizar positivamente al estudiante.

(142) Dice Huntington respecto a huelgas, demostraciones, "sit-ins" o inmolaciones de monjes en Vietnam "que es la novedad de su técnica, más bien que su carácter inherente el que estimula la reforma, está demostrado por el hecho de que el repetido uso de una técnica depreda su valor (...) y que lo que había aparecido como un chocante apartamiento de la norma política parece ahora una táctica política relativamente convencional" (en op. cit, pág. 360).

(143) Un ejemplo bastante lejano pero pertinente: la huelga decretada contra la visita de Nixon al Uruguay en 1958 fue aprobada por 48 votos contra 12, en un total posible de más de 500 estudiantes.

(144) Recordamos que en 1971, en los cursos vespertinos del IAVA, entró un día a la clase una delegación estudiantil a anunciar que la actividad había quedado suspendida por la muerte de un obrero textil (que ocupaba una fábrica y había caído por una claraboya). Preguntó un estudiante, de seguro ingenuamente, dónde se lo velaba, se miraron los anunciadores perplejos: no tenían la menor idea del lugar. Preguntó otro en qué cementerio se lo enterraba y ocurrió lo mismo. En el Instituto de Profesores era común que cualquier estudiante nos anunciase al llegar al local que "no había clase", pues "algunos habían ido a un acto".

(145) Por lo menos en la enseñanza media, preparatoria y especializada el estudiante estaba tendiendo a no aceptar en forma alguna que las faltas de ese tipo colectivo pesaran en su futura condición de libre o reglamentado a los efectos del examen y aún a veces suscitó protestas que esas ausencias se registrasen. En la enseñanza preparatoria se dio incluso resistencia al pase de lista en días de trabajo más o menos normal, pues se entendía que se perjudicaba a los ausentes con el registro de su inasistencia. Aún se insinuó a veces un perceptible gusto del estudiante por considerarse algo así como un clandestino funcional.

(146) También, esto a nivel de enseñanza media, ha sido tema de comentario prolongado el lote de profesores que adhería a cualquier huelga en la enseñanza oficial, donde no se descontaban las ausencias a los efectos del pago, mientras concurrían puntualmente a sus cursos en la privada, donde el descuento por la falta no justificada es de rigor.

(147) Uno se pregunta que es lo que saldría de esos arduos debates cuando ha estado en el caso de apreciar - por medio de interrogaciones sueltas o de alusiones casuales- el alto nivel medio de desconocimiento (por no decir ignorancia) que la inmensa mayoría de los estudiantes, incluso una porción bastante militante, tiene de su país en el presente y en el pasado, del continente y del mundo. Eso con excepción de lo que la televisión difunde, de algunos vulgarizadores literarios de segundo orden y con la actualidad política más inmediata, más telegráfica.

(148) Por supuesto, salvo algunos barruntos de hacerlo, las autoridades de la enseñanza no impusieron jamás un prorrateo al final de cada curso anual que responsabilizase sobre todos los estudiantes (los que dejan hacer son tan culpables como los que hacen) la reparación de los daños materiales causados. Permítaseme la opinión, seguramente impopular, de que tal medida hubiera sido de total justicia y equidad. En otro aspecto, debe agregarse que aún a la huelga y al paro se sumaban otras formas de erosión de toda regularidad y de distracción del mínimo de concentración exigible. Tal el caso de lo que a nivel de preparatorios se producía, clases que eran interrumpidas, una, dos y en ocasión tres veces por la entrada de delegaciones al salón, las cuales, sin siquiera pedir permiso al profesor en algunas oportunidades, hacían sus pinitos oratorios ante tal auditorio cautivo. Anunciando movilizaciones inminentes, riesgos y atentados en perspectiva, depredaciones

sufridas conseguían perturbar el poco equilibrio que al alumno le quedaba, la poca concentración en el tema de estudios que le había sido dable lograr.

(149) V. "El Plata", del 23/II/61.

(150) Con nombres de estudiantes o militantes tupamaros muertos o, en un caso que especialmente fue muy divulgado, con la del "Chueco Maciel", al aula No. 3 del Instituto "Alfredo Vázquez Acevedo".

(151) No quiere decir esto, en suma, que no pueda obrar un "ethos" militar, laboral, intelectual, o empresarial con muy notorios índices de diferenciación.

(152) Decía Marías en su planteo sobre "La Universidad, realidad problemática" que "la Universidad requiere, para funcionar bien y con normalidad, estar fundada en un sólido y compacto sistema de vigencias; cuando éstas fallan, la vida intelectual tiene que buscar formas más tenues, menos seguras, pero más flexibles y con menos obra muerta, más capaces de eludir los riesgos y de inventar en cada hora su perfil. Esta (la Universidad) reclama, conocimiento, un *consensus* acerca de todo lo decisivo: religión y ciencia, moral y esperanza del hombre, poder y libertad, ordenación económica y papel de las clases sociales". Se expone aquí la teoría del consenso, muy grata a la línea de pensamiento en que Marías se inscribe desde que su maestro Ortega enunció, en su ensayo sobre "El Imperio Romano", el concepto de los "estratos de concordia". Atacando tal posición, verdadero lugar común de la ciencia política presente, sostiene Dankart Rustow en "A world of nations" que, para que exista una sociedad estable -y agregaríamos una Universidad factible-, basta la existencia de procedimientos que funcionen para la solución de los conflictos. Pero, observemos, la aplicación de esas normas procesales implica también un consenso que no se extiende sólo a su validez estricta sino al sistema de poder autorizante y promulgante, con lo que parecería que la noción de consenso no se evita. Sobre el caso concreto uruguayo sostenía Alberto Ramón Real, al asumir el decanato de Derecho ("El País", 24/XII/69), que "la situación de beligerancia entre gobierno y Universidad es anómala y suicida para el país. El gobierno se corta la cabeza si quiere prescindir de la Universidad y la Universidad sin el gobierno, que la puede ahogar y la ahoga financieramente, se hunde en la ruina y la ineficiencia. El divorcio entre la inteligencia y el poder ayuda al retroceso en perjuicio de la República".

(153) Según muchas veces se ha recordado, en 1963 el delegado estudiantil ante el Consejo Central Universitario expresó su disidencia ante toda proposición de salir en defensa del régimen democrático-republicano "que por desgracia no estaba en peligro".

(154) "La enseñanza laica es la que imparte el Estado sin interferencia de las instituciones religiosas. Tal es por otra parte el único sentido que tuvo desde el principio en nuestro país. Toda extensión del concepto es equívoca y perversa". ("Ahora", 26/II/72). En su análisis de la Ley de Educación General, el Dr. Alberto Ramón Real sostuvo que "se usa neologizando un vocablo prestigioso" y que "la confusión deliberada", "indebida" la extensión del término "laicismo" desde su sentido de "neutralidad religiosa" ("El País", 27/XII/72). Contra estas opiniones, que muchos respetamos, no nos parece descaminada la ampliación de la acepción del vocablo a un contexto histórico-social e ideológico muy diferente a aquél en que significó inicialmente.

(155) V. Págs. 56 y 64. Intensa fue la denuncia de la politización y el dogmatismo político que se decía reinar en la Universidad (vgr. Julio M. Sanguinetti en "El País", 5/XI/72, Juan M. Bordaberry en "El País", 6/X/72). El mismo Presidente Bordaberry se preguntaba en su discurso en la Piedra Alta de la Florida ("El Día", 26/VIII/73) "¿Será acaso libre la enseñanza que solo admite una filosofía y todo lo justifica o rechaza en función de esta filosofía? ¿Será acaso libre el estudiante al que solo se le enseña una cosa? ¿O será acaso libre aquél que se le enseñan todas y luego decide por sí cuál es la que en su vida ha de considerar más indicada?"

(156) En el proyecto Pacheco-Cersósimo sobre contralor de la enseñanza se establece, en su artículo 2º, que "los temas ideológicos, sociales y políticos solo serán objeto de análisis y estudio de carácter científico en los cursos e investigaciones que correspondan". El mismo Escribano Cersósimo, entonces titular de Educación y Cultura, decía en declaraciones a la prensa que su postura implicaba "la afirmación del principio de laicidad, neutralidad en lo filosófico, político y religioso" (pues) "los centros de enseñanza no deben ser centros de adoctrinamiento". (Pero) "no hay objetivismo absoluto y total en la enseñanza, en la consagración del

principio de laicidad tal cual nosotros lo entendemos, lo hemos recibido o nos lo han entregado nuestro mayores" (literal, en "El País", 15/IX/71). En la Ley de Educación (CONAE) se establece, en el artículo 10 inciso 5º, la "exclusión de todo dogmatismo" y en el 12, inciso 2º la enseñanza como "análisis objetivo de las manifestaciones del mundo actual". El comunicado oficial 137, del 15 de julio de 1973, afirmaba a su vez el derecho de los estudiantes "a conocer objetivamente todas las ideologías".

(157) Esto es lo que ocurre con todos los supuestos del liberalismo económico y de la sociedad de clases, lo que no implica, en nuestra opinión, que todo lo que corre involucrado en las ideologías sea "ideológico" en el sentido auto y hetero justificativo y engañoso y no existan en ellas elementos de señalable objetividad y universalidad.

(158) La Gremial de Profesores de Montevideo sostenía que "se habla de la vuelta al laicismo (para) disimular otros problemas", (es decir) de político y en lo filosófico, que imparte una enseñanza objetiva y científica" ("Ahora", 25/II/72). Por su parte el general Liber Seregni advertía que "Así que no hacer ahora del laicismo una pancarta al servicio de los intereses de la oligarquía y del statu quo, a no transformarlo en un mito más para que el secreto y la desinformación impidan ver claro a nuestra juventud estudiosa" ("Ahora", 30/VI/72).

(159) Debe observarse que a fines de 1973 las pautas extremas que implicaba la afirmación del principio de laicismo, objetividad y neutralidad tuvieron que ser moderadas ante la justificada alarma que despertó su promulgación en ley en el sector de la enseñanza primaria y secundaria católica.

(160) La "infiltración marxista", la penetración del "marxismo internacional" han sido expresiones sumamente reiteradas en los materiales oficiales explicativos y propagandísticos publicados con posterioridad a la (...).

(161) (...) Polonia y después de la muerte Lukács, no existe prácticamente filosofía marxista en los países europeos que se reclaman del marxismo. Desde luego, desde hace veinte años, la ortodoxia marxista-leninista retrocede poco a poco en la U.R.S.S. en el arte, la epistemología, la economía política y el derecho ante tendencias menos ideológicas y más pragmáticas, más cercanas a las necesidades y exigencias de una sociedad industrial".

(162) F. V. n. 87 sobre los otros "subsistemas" sociales. La idea general se ha articulado del siguiente modo: En su editorial sobre "La Reforma de la enseñanza", decía "El País" (10/XI/69): "El ciudadano común, como corresponde a una estructura democrática interviene y gravita en la conducción del estado, vota y elige sus representantes periódicamente, se inclina por éste o aquel partido, pero está condenado a mirar, y no más lo que hace dentro de su comunidad una "nobleza togada" integrada por algunos profesores, algunos estudiantes y algunos funcionarios señores feudales de la educación". Y luego de esquematizar los alcances de la autonomía agregaba; "tal situación supone que la coincidencia y armonía con la planificación estatal no depende de órganos creados por la voluntad democrática sino de una estructura totalmente independiente en la que juegan factores de poder distintos de los que pesan en la comunidad nacional". El mismo diario en otro editorial: "Las perspectivas de 1973" (3/I/73) sostenía: "Porque los órganos de enseñanza no pueden ser republiquetas independientes dentro del Estado, no pueden actuar y moverse con prescindencia y de espaldas a las autoridades del país designadas por el pueblo, único soberano en nuestra República. Debe comprenderse que si la ciudadanía elige sus gobernantes, lo hace porque estima será la más adecuada para sus ideas y su manera de pensar. Y esa orientación debe manifestarse en todos los órdenes de la actividad estatal, uno de los cuales -y de los más importantes ciertamente- es la enseñanza. Más que un derecho del gobierno a dirigir la enseñanza es una obligación, porque de lo contrario sería traicionar el pronunciamiento de la mayoría de los orientales". En un tercer texto editorial: "No tropezar dos veces" (8/XI/73) y después de identificar (sólo) dos núcleos de poder extralegal -el sindical y el estudiantil- se sostiene que "nos mentiríamos (...) si dijéramos que esos núcleos de poder estaban sometidos a los que la inmensa mayoría de los orientales había optado por darse". Por su parte el Dr. Julio M. Sanguinetti, en "Hacia una Universidad moderna" ("El Día", 4/IX/73) aseveraba que "La Universidad consideraba adecuarse a las exigencias nacionales era aceptar un sistema que no compartía, sin advertir que su función no era ni podía ser controvertir el sistema, porque ella era parte de él y era el Pueblo organizado en el Estado quien lo sostenía. *Nunca se quiso aceptar que si el País era pluralista, la Universidad también debía serlo y que si la Constitución Uruguaya era políticamente liberal, la Universidad no podía pretender formar ciudadanos para el marxismo*".

(163) Sobre esta tendencia entre una ingente cantidad de textos: Bertrand de Jouvenel: "El Poder", Madrid, Editora Nacional, 1966, pág. 293 y Cap. XIV. La democracia totalitaria; la extensa obra de J. L. Talmon: "Historia de la democracia totalitaria", Madrid. Aguilar, etc.

(164) En realidad, la articulación de tal postura es demasiado confusa como para dar pie a una consideración también medianamente articulada. En el ya citado editorial de "El País": "No tropezar dos veces" (8/XI/73) se confunde, como ya observaba, "extralegal" con "extra-estatal", lo que supone inocultablemente la dialéctica más extrema de un totalitarismo según el cuál no existirían poderes, resistencias o meras áreas sociales no estatizadas. Y se calla, igualmente, que el poder económico en sus varios centros -financiero, estanciero, etc.- también sería extra-legal por extra-estatal.

(165) Hay quien supone que el comportamiento antiliberal y la línea represiva igual hubiera apuntado contra el sistema educativo aunque este no hubiera actuado en la forma tumultuosa en que lo hacía y -aún dentro del máximo orden- hubiera procedido a una enseñanza orientada crítica y progresivamente al mismo tiempo que formaba regularmente profesionales eficientes, en las categorías declaradas necesarias al desarrollo, a bajo costo, etc. Es decir, que bastando la mera disidencia a un plan ostensiblemente reaccionario, no hubiesen sido necesarias ni la proliferación de leyendas agresivas, ni los reiteradísimos paros, ni las manifestaciones ostensibles de filiación marxista, ni el contenido de algunos programas, ni la alegada protección a las actividades sediciosas, etc. Pero, digamos sin perjuicio de no considerar cerrada la cuestión, que tal suposición supone una univocidad e irrevocabilidad del querer, una coherencia extrema y una especie de lucidez igualmente distribuida que es casi seguro que no posean casi ningún grupo rector que adopta decisiones a largo plazo. Más probable es que el talante antiliberal y represivo haya radicalizado las posiciones universitarias y éstas las de aquél. Y al perder en la puja decisiva el núcleo dirigente de la Universidad tal como esta había sido hasta entonces ello hizo que lo que llamo talante se hiciera plan y ese plan ganara los apoyos con que todo proceso exitoso comienza contando.

(166) Huntington simplifica de esta manera: "La *intelligentsia* tiene el cerebro; los militares las armas y el campesinado el número y los votos. La estabilidad política requiere la coalición entre dos, por lo menos, de estas fuerzas sociales. Dada la hostilidad que habitualmente se desarrolla entre los dos más articulados políticamente elementos de la clase media, una coalición de cerebros y armas contra el número es verdaderamente rara. Una coalición entre la *intelligentsia* y el campesinado (...) involucra revolución. La tercera ruta hacia un gobierno estable se hace a través de la coalescencia de las armas y el número contra los cerebros" (op. cit. págs. 240-241).