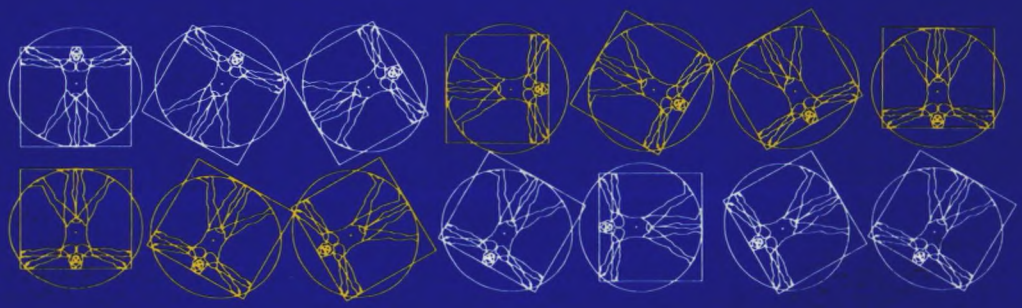
UNIVERSIDAD CATOLICA DEL URUGUAY

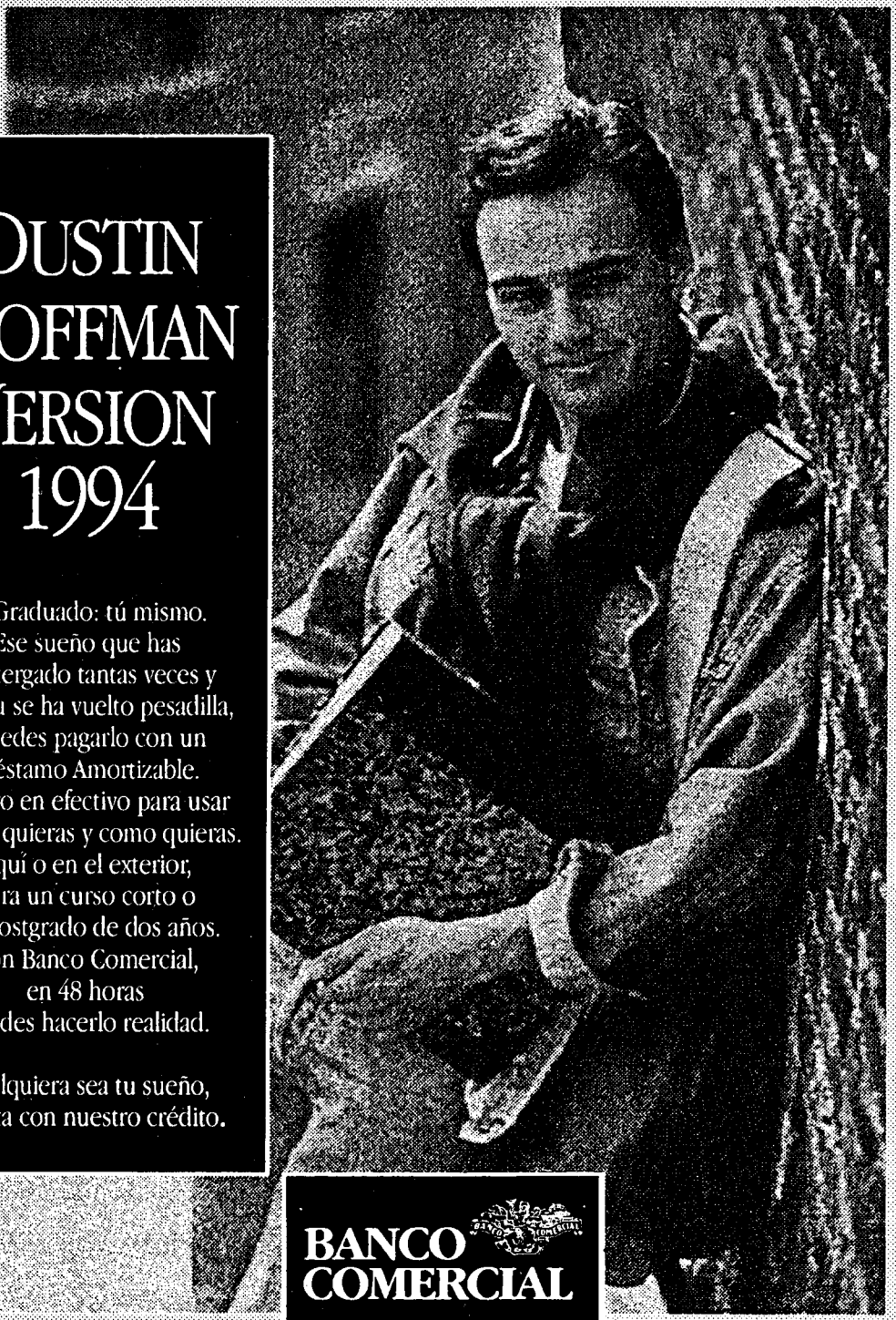
# PRISMA

## ENSEÑANZA SUPERIOR Y DESARROLLO

1

1994





# DUSTIN HOFFMAN VERSION 1994

El Graduado: tú mismo.
Ese sueño que has
postergado tantas veces y
que ya se ha vuelto pesadilla,
puedes pagarlo con un
Préstamo Amortizable.
Dinero en efectivo para usar
donde quieras y como quieras.
Aquí o en el exterior,
para un curso corto o
un postgrado de dos años.
Con Banco Comercial,
en 48 horas
puedes hacerlo realidad.

Cualquiera sea tu sueño,
cuenta con nuestro crédito.

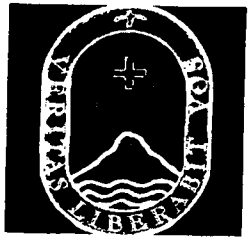
BANCO COMERCIAL

**PRESTAMOS AMORTIZABLES**

LA SOLUCION EFECTIVA

# PRISMA

Nº 1 - Mayo de 1994




UNIVERSIDAD CATOLICA DEL URUGUAY DAMASO A. LARRAÑAGA

**Director**
José Arocena

**Secretaria de Redacción**
María Cristina Dutto

**Consejo Editor**
Luciano Alvarez,
Carlos de Cores,
Susana Monreal,
Antonio Ocaña,
Pedro Ravela,
Cecilia Zaffaroni

**Producción gráfica**
Gustavo Barceló,
Jaime Clara

**Diseño de tapa**
Washington Algaré Gervaso

**Ilustraciones**
Alvaro Amengual

*Universidad Católica del Uruguay*
*"Dámaso A. Larrañaga"*
*Av. 8 de Octubre 2738 CP 11600*
*Montevideo.*
*Teléfono 47 27 17, fax 47 03 23*
*Impreso en OFFICE Ltda.*
*ISSN 0797 - 8057*
*Depósito Legal 293201/94*

# Contenido

# Carta del Rector

*Si reformarse es vivir, podemos estar seguros de que a partir de hoy vamos a demostrar tal hipótesis.*

*Una nueva época de la Revista de la Universidad Católica del Uruguay. Donde el primer aspecto de renovación está en su nombre,* ***Prisma****.*

*Este nuevo nombre ha sido elegido por su evocación de lo polifacético, de la obligación intelectual de aproximarnos a la realidad por distintas perspectivas. Un ámbito científico de expresión a nivel universitario exige esa condición de posibilidad. Referir o comunicar el resultado de experiencias de investigación, objeto de nuestra Revista, tiene el matiz de la pluralidad respetada, de la libertad de investigación.*

*La presente publicación no está dedicada a la divulgación o al gran público. El lector es el profesional, el docente y el investigador universitarios. Es decir que está concebida para un público "entendido", como se dice vulgarmente. Situado en los niveles más altos del pensamiento personalizado y de la conciencia capaz de evaluaciones maduras.*

*En estos días la Universidad Católica ha ingresado en el décimo año de su vida. En ese tiempo, de crecimiento y desarrollo, hemos ido adquiriendo la noción según la cual la sana neutralidad se sostiene en la justa pluralidad. Crecer en este fin de siglo produce una enorme efervescencia creativa; pero aún se está madurando y podemos desbordarnos. Es así que en este fuero nos preguntamos ¿qué hacer con el conocimiento que se va acumulando? La primera respuesta fue: compartamos nuestros resultados, y así nació el imperativo de publicarlos.*

*Con serenidad, con frescura y sin temores, con la arrogancia franca de la juventud sacamos esta revista universitaria, este* ***Prisma*** *con toda su gama de colores. Donde cada escritor o autor propone su opinión, su investigación, su matiz.*

*Esperamos que esta Revista* ***Prisma****, de la Universidad Católica del Uruguay, nos ponga en diálogo con todas las demás expresiones que llevan al papel impreso el conocimiento al cual se han consagrado.*

***José Luis Mendizábal S.J.***

# Presentación

En este primer número de la nueva revista de la Universidad Católica del Uruguay se plantea un tema de singular importancia para el país: **la enseñanza superior de cara al desarrollo**. Nuestra Universidad concibe su actividad como un aporte a la construcción de una sociedad libre, próspera y solidaria. La elección de este primer tema no es por lo tanto caprichosa, sino que obedece a una permanente preocupación de todos los que estamos comprometidos con esta casa de estudios.

La Dirección de ***Prisma*** solicitó al Cr. Enrique Iglesias, presidente del BID, una entrevista sobre la temática central de este primer número. Las respuestas del Cr. Iglesias a las preguntas formuladas son de singular interés por su contenido y por la función que ocupa el entrevistado.

Diversos trabajos enfocan el tema central desde distintos horizontes disciplinares. **César Aguiar** plantea la calidad como una necesidad insoslayable de todo sistema de enseñanza y particularmente de la enseñanza superior. La calidad involucra a todos quienen están en la tarea de formar profesionales, investigadores, profesores. **Germán Rama** nos invita a reflexionar sobre las características que toma la formación del capital humano, su realidad actual y sus posibles evoluciones. **José Arocena** analiza, desde una perspectiva socio-histórica, la disociación entre el mundo universitario y los procesos de desarrollo en nuestro país. **Alberto Nagle** propone una panorámica de las distintas concepciones educativas y sugiere ciertas vías de adecuación a las necesidades del desarrollo. **José A. Ares** y **Juan P. Severi** miran la educación superior desde el mundo empresarial. Hoy más que nunca es necesario estar atentos a las demandas y expectativas que se generan en la empresa y que constituyen un desafío para el sistema de enseñanza. **Carlos de Cores** plantea un aspecto trascendente de esta temática: los posgrados. A propósito de la experiencia en Ciencias Jurídicas, desarrolla las bases y el método de este proyecto educativo. **Philippe de Woot** propone una reflexión amplia sobre las exigencias de la sociedad contemporánea hacia la enseñanza superior, y define los perfiles de un sistema universitario que constituya una respuesta pertinente a las necesidades actuales.

Finalmente, fuera del *dossier* central se presenta un artículo sobre las fundaciones escrito por **Gonzalo Rodríguez Doldán**. En una época en que el Estado deja algunas de sus formas de intervención, la sociedad civil organizada en fundaciones se vuelve un agente de primera importancia.

Con este primer número, ***Prisma*** aspira a aportar material de calidad para el debate sobre la relación entre sistema de enseñanza superior y desarrollo. Como es lógico, no pretendemos ser exhaustivos en un tema tan vasto y complejo. Simplemente hemos intentado dar la palabra a distintas disciplinas presentes en la Universidad y a destacados técnicos en la materia, para estimular los intercambios necesarios.

# Sistema de enseñanza superior y desarrollo

Tema central


- Enrique Iglesias
- César Aguiar
- Germán Rama
- José Arocena
- José Ares y Juan P. Severi
- Carlos de Cores


*Entrevista con Enrique V. Iglesias*

# Universidad y desarrollo en América Latina

Actual presidente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Cr. Enrique V. Iglesias fue anteriormente secretario ejecutivo de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y ministro de Relaciones Exteriores uruguayo durante el primer gobierno de la recuperación democrática. Su experiencia y su conocimiento de la problemática uruguaya y latinoamericana califican sus opiniones sobre los temas que ocupan este número de ***Prisma***.

*--¿Cuál es su opinión sobre la articulación entre la enseñanza superior y las necesidades del desarrollo en el caso latinoamericano?*

LA VINCULACIÓN DE la formación universitaria y las necesidades del desarrollo económico y social de América Latina ha sido tradicionalmente débil, y es hoy uno de los grandes talones de Aquiles en los procesos de modernización económica emprendidos. El desarrollo exige, cada vez más, una capacidad científica y tecnológica que no se compadece con la debilidad y el atraso que sufre en estos campos la gran mayoría de las universidades de la región. Es por esto que ellas deberán fortalecer y enfatizar más su labor en los ámbitos de las ciencias exactas y naturales, así como en la ingeniería y tecnología aplicada. El reto no sólo es fortalecer la docencia universitaria, sino también su labor de investigación y extensión. Asimismo, creo que existe una fuerte demanda para mejorar sustancialmente los estudios de gestión de empresas e instituciones, porque existe una necesidad relativamente generalizada de mejorar la eficiencia productiva y el funcionamiento del sistema institucional. En la región se observa, en general, una desarticulación entre la calidad de la docencia impartida para formar profesionales y los estándares requeridos por los nuevos métodos de organización y funcionamiento de las economías. Para resolver esa brecha, es necesario atender todos los factores que inciden en la calidad de la educación superior, tales como la formación de profesores y estudiantes; currícula y métodos docentes; investigación y sus relaciones con la docencia; bibliotecas, laboratorios y otras facilidades; recursos financieros disponibles y la eficiencia con que se utilizan; sistema de gobierno y administración; ambiente de valores, actitudes y relaciones humanas en que se

desempeñan las funciones universitarias. Desde el Banco estamos contribuyendo a realizar programas de inversión que atiendan a varios de estos aspectos en 11 países de América Latina y el Caribe de habla inglesa. Este esfuerzo comprende un préstamo de 35 millones de dólares de Estados Unidos para Uruguay, que, sin pretender cubrir todo lo que desearíamos, consideramos es un paso en la dirección correcta. Ese préstamo apoya la consolidación y el desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Universidad de la República, el fortalecimiento del Instituto de Investigaciones Biológicas Clemente Estable, la creación de un Fondo en el CONICYT para fomentar la investigación y el desarrollo experimental en entidades académicas y empresas productivas, la especialización de recursos humanos a nivel de posgrado, incluyendo el programa PEDECIBA, el fortalecimiento institucional del propio CONICYT y la ampliación de sus actividades de información y transferencia tecnológica. El Banco está trabajando activamente en la preparación de programas similares en otros siete países.

*--¿Qué está sucediendo en la actualidad?*

--En términos generales, creemos que existe actualmente una clara tendencia hacia una mayor y mejor articulación entre universidad y necesidades del desarrollo. Posiblemente esto se explique, en parte, por el hecho de que nuestras sociedades están ahora menos divididas que en el pasado por actitudes ideológicas, lo cual facilita la cooperación y la articulación. Además, los modelos económicos vigentes en casi toda la región enfatizan la eficiencia, la productividad y la competitividad de las actividades económicas y sociales, para lo cual es indispensable contar con excelentes universidades que generen, transmitan y difundan un tipo de conocimiento adecuado a dichas necesidades. Las universidades no pueden hacerlo todo, pero lo que sí pueden hacer es imprescindible para el éxito económico de los países a mediano y largo plazo.

## Diversificación del sistema de enseñanza superior

*--¿Cuál es su opinión sobre la pluralidad de ofertas educativas a nivel de enseñanza superior?*

--La diversificación de ofertas institucionales de enseñanza superior encierra ventajas y desventajas. Ello depende de diversos factores, entre los cuales destacaría la excelencia y grado de utilización de las capacidades existentes, la dimensión de la población que debe servirse, el tamaño necesario para lograr un nivel aceptable de eficiencia y calidad, la flexibilidad de las instituciones existentes para adaptarse a necesidades cambiantes del medio y para innovar, el número y variedad de especialidades necesarias que no están siendo atendidas, el costo de oportunidad de los recursos requeridos para la diversificación y otros factores que pueden variar mucho de un país a otro y de una época a otra.
Consideramos que en algunos países se han creado demasiadas instituciones de enseñanza superior de calidad mediocre, que poco ayudan al desarrollo económico y social y a sus propios estudiantes. Por otra parte, en muchos países la diversificación institucional ha favorecido la competencia innovadora y ha introducido una mayor flexibilidad en la oferta educativa.

*--¿Qué piensa del reciente desarrollo plural de la enseñanza superior en el Uruguay?*

--Me pareció oportuna la creación de la Universidad Católica Dámaso A. Larrañaga, porque sólo existía la Universidad de la República y el monopolio tiende al anquilosamiento y la ineficiencia. También pesó la gran dimensión que ya tenía la Universidad de la República y la existencia de nichos que no estaban adecuadamente atendidos.

## Masificación de la enseñanza superior y problemas de calidad

*--La tendencia a la masificación de la enseñanza superior es un dato de la realidad; ¿cómo contrarrestar sus efectos negativos sobre la calidad?*

--No cabe duda de que los problemas de calidad de la educación superior en América Latina se deben, en parte, a una desorbitada expansión de la matrícula en un contexto de gran limitación de recursos para sustentarla. Las mismas presiones sociales que generaron esa expansión, combinadas con características políticas y culturales de nuestros países, llevaron a una dependencia financiera casi total de las universidades públicas respecto de los subsidios gubernamentales. Una consecuencia de ello ha sido la insuficiencia creciente de recursos para remunerar adecuadamente a docentes aptos y dedicados y atender simultáneamente a las múltiples necesidades de infraestructura, equipos y demás insumos educativos imprescindibles para una docencia de alta calidad. A esto hay que añadir cierto laxismo en la exigencia académica, alimentado y exigido por egresados del nivel secundario mal preparados para los estudios universitarios y por profesores universitarios improvisados. Esto se vincula también con la falta de investigación en la gran mayoría de las universidades, públicas y privadas, y con la debilidad o ausencia de formación de posgrado en la inmensa mayoría de ellas.

*--¿Cuál es su opinión sobre las "megauniversidades"?*

--Conviene tener presente que no existe una relación causal precisa entre tamaño y calidad. El asunto radica más en los recursos con que cuentan las universidades y la eficiencia con que los utilizan. Sin embargo, como cuestión empírica, muchos especialistas confirman que las universidades muy grandes tienden a una excesiva heterogeneidad en la calidad de sus distintos componentes, sin olvidar que su propio tamaño las torna más difíciles de administrar y coordinar.

**El desarrollo exige una capacidad científica y tecnológica que no se compadece con la debilidad y el atraso de las universidades de la región.**

## Financiamiento

*--El problema del financiamiento se plantea hoy tanto para las universidades públicas como para las privadas. ¿Cuál es su opinión sobre este tema crucial para el desarrollo de los sistemas de enseñanza superior?*

--Consideramos que se debe aumentar la

cantidad de recursos financieros disponibles a las instituciones de educación superior de América Latina, prestando mayor consideración que en el pasado a la eficiencia y a la equidad social.

Por una parte, el mejoramiento de las universidades en la región requiere más recursos financieros. Como puede comprobarse en cualquier universidad reconocida internacionalmente como excelente, la calidad universitaria es costosa y no hay manera de ofrecerla con los recursos que actualmente se destinan a este propósito en América Latina. La misma conclusión es válida cuando consideramos los sueldos, las remuneraciones y las condiciones de trabajo de los académicos en la gran mayoría de nuestros países.

Por otra parte, en América Latina existe, en general, un patrón de apropiación de los subsidios gubernamentales a la educación superior que favorece mucho más a los estratos medios y altos de la sociedad que a los bajos, especialmente si se toma en cuenta quiénes son los que se gradúan y no sólo quiénes asisten a los primeros años de las universidades públicas. Esto ocurre en un contexto de grandes necesidades sociales básicas insatisfechas. Tanto el realismo financiero como la equidad social exigen reducir o eliminar los subsidios gubernamentales a estudiantes que no los necesitan, en detrimento de la atención de las necesidades sociales más fundamentales de los estratos de población de bajos ingresos. Esto se aplica también a cualquier desperdicio o ineficiencia en el uso de los recursos por las instituciones de enseñanza superior.

*--Las universidades públicas se financian por la vía del presupuesto nacional o provincial, que no son suficientes; las universidades privadas se financian por los pagos de los estudiantes, que tampoco son suficientes. En ambos casos es necesario buscar otras fuentes. ¿Cuál es su percepción del problema desde un organismo de la importancia del BID?*

--La educación superior puede ser considerada un "bien público", pero es también un bien privado en la medida en que favorece finalmente a determinados individuos. Esta doble condición hace particularmente difícil y polémica la distinción del tipo de financiamiento requerido. En cuanto bien privado, apropiable por determinadas personas, es lógico considerar que se aumenten los pagos o contribuciones de quienes se favorecen directamente con tales servicios, aunque sea en forma diferida mediante mecanismos de crédito estudiantil para aquellos que no pueden pagar en forma inmediata. Pero es muy importante que los sistemas de cobro no impidan el acceso a este nivel a estudiantes pobres, ni creen desincentivos para las universidades públicas que se esfuerzan en recuperar costos, reduciendo los subsidios gubernamentales cuando aumentan sus ingresos propios.

**Lo que las universidades pueden hacer es imprescindible para el éxito económico de los países a mediano y largo plazo.**

La educación superior en América Latina ha tendido en los últimos años a diversificar su financiamiento, disminuyendo la dependencia financiera de las universidades públicas respecto de los

subsidios gubernamentales, lograda a través del aumento de ingresos propios. Los gobiernos se han esforzado para vincular más estrechamente los incrementos de las asignaciones presupuestarias al cumplimiento de criterios objetivos y precisos de desempeño de las instituciones universitarias. Sólo así se podrá lograr un aumento de los recursos financieros recurrentes de las universidades mejorando al mismo tiempo la eficiencia y la equidad social.

## Investigación y posgrado

*--La investigación está directamente relacionada con la capacidad de organización de posgrado. ¿Qué piensa usted de la oferta de posgrados existente en América Latina y en particular en Uruguay? ¿Cuál sería su recomendación principal para mejorar el nivel de investigación en el Uruguay?*

**En muchos países, la diversificación ha favorecido la competencia innovadora y ha introducido mayor flexibilidad en la oferta educativa.**

--Los problemas que frenan el desarrollo de la investigación y el posgrado son los mismos que afectan al conjunto de las actividades universitarias, incluyendo, por supuesto, el problema del financiamiento recurrente. En este plano, sin embargo, el tema de la idoneidad, la especialización, las remuneraciones y las condiciones de trabajo de los académicos reviste aún mayor importancia, porque los niveles de exigencia para lograr la eficacia son mayores. Difícilmente puede lograrse investigación y posgrado de alta calidad sin estabilidad y remuneraciones adecuadas de un personal académico de más alta calificación. Por otra parte, las remuneraciones deben vincularse al desempeño y al mérito, y para hacer esto con objetividad se necesita emplear instrumentos de información y evaluación que con frecuencia no existen en nuestras universidades.

Para nosotros es evidente que la investigación y el posgrado, particularmente en ciencia y tecnología, son aspectos cruciales de la articulación entre la tarea universitaria y las necesidades del desarrollo económico y social de América Latina. Esto es así porque la investigación y el posgrado son determinantes de la calidad global de la actividad universitaria y porque allí se forman los profesionales altamente especializados y se genera el tipo de conocimientos y técnicas necesario para el desarrollo económico y social.

Los futuros profesionales deberán desempeñarse en un contexto caracterizado por la rápida evolución de sus disciplinas. El éxito que alcancen dependerá de la capacidad que tengan para enfrentar problemas nuevos y adaptarse a los cambios. Para poder formar estos profesionales creativos capaces de enfrentar y resolver problemas, la Universidad misma debe ser una institución donde la investigación sea una actividad regular y sostenida. ■

*Calidad de la formación universitaria*

# Las cosas por su nombre*

*por César Aguiar*

**El autor**

*CÉSAR AGUIAR. Sociólogo, director de Equipos Consultores Asociados, docente de la Universidad Católica del Uruguay.*

LA RESPONSABILIDAD DE abrir el año lectivo con una "lección inaugural" es un desafío que agradezco y me enorgullece, pero que a la vez me llena de temor y temblor. ¿De qué hablar?, ¿en qué tono?, ¿para quiénes?

Sería un contrasentido hablar de temas técnicos; en las aulas abiertas de las universidades, sobre ellos se dialoga y, en general, se dialoga con colegas. Por otra parte, los temas de mi especialidad --sociología, ciencias sociales aplicadas, comunicaciones, teoría del desarrollo-- son solo una pequeña parte de los que hacen a la vida de esta Universidad; ¿por qué habrían de ser más importantes que la gestión de empresas, la informática, la inmensa cantidad de temas que hacen a la psicología, la historia, la filosofía?

No sé si respeto las tradiciones que en otros países y en otras culturas universitarias definen el estilo y el contenido de una "lección inaugural", pero he elegido hablar de un tema general, que nos es común a todos en cuanto universitarios.

El objetivo de esta conferencia es, a la vez, sencillo y ambicioso. Me propongo tres cosas fuertemente vinculadas: primero, abrir una reflexión sobre la calidad de la educación universitaria que los uruguayos estamos proporcionando (algunos) o recibiendo (otros); segundo, evaluar el grado en que esa calidad satisface efectivamente los objetivos que el país, los educadores y los educandos tenemos; y tercero, en caso de que la conclusión sea negativa, indagar algunos caminos posibles para el mejoramiento de esa calidad.

El tono quizás parezca hipercrítico y aun pesimista. Pero si son críticas, deben considerarse, en primer término, autocríticas. Y si parecen pesimistas es porque intentan señalar un problema real, que todos conocemos y que tenemos dificultades para enunciar y encarar. Por más que pueda parecer obvio, conviene subrayar que, aun cuando el momento en que estas reflexiones se presentan corresponde a la "lección inaugural" del año lectivo 1993 de nuestra Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga, las opiniones que se emitirán son sólo mías y soy el único responsable de ellas.

---

Lección inaugural de la Universidad Católica del Uruguay, año lectivo 1993.

## Un problema universal

La cuestión de la calidad de la formación superior es un tema en discusión en el mundo entero. De hecho, durante el siglo XX, en todos los países del mundo, la educación superior se ha democratizado de manera formidable, habiendo crecido en forma acelerada la cantidad de personas que acceden a una formación universitaria e inclusive a niveles de posgraduación. Si aún hoy, en todo el mundo, el acceso a la formación universitaria es privilegio para unos pocos --mucho más privilegiados cuando acceden a educación gratuita--, lo cierto es que la situación no admite comparación con la vigente, digamos, apenas cuarenta años atrás. Pero también es cierto que, salvo excepciones, los países han encontrado grandes dificultades para mejorar en forma correlativa la calidad de la formación prestada, y en muchos casos --típicamente, en el caso de los países en vías de desarrollo-- no han podido siquiera mantener sus estándares anteriores de calidad.

No es secreto para nadie que, en este país y en los países vecinos, los ámbitos académicos están llenos de personas profundamente insatisfechas con la calidad de la enseñanza que brindamos o recibimos, y aunque el tema nunca toma estado público en toda su magnitud, es normal conversar sobre estas cosas entre colegas docentes y entre estudiantes. Ya se hablaba a veces de esto a fines de los sesenta; puede imaginarse todo lo que se habla hoy. El prestigio mítico que rodea a la enseñanza universitaria, como a la medicina o a la judicatura, es de tal magnitud que la opinión pública se niega a reconocer sus falencias. Pero para el profesor o el estudiante --en lo suyo, el médico o el juez, lo mismo da-- que conoce desde adentro la vida universitaria cotidiana, no hay lugar a engaños: en estos países estamos brindando una enseñanza universitaria de escasa y progresivamente decreciente calidad. Cuando los estudiantes acceden a cursos de posgrado o de formación complementaria, no es tanto porque estén yendo más allá de su formación de grado sino porque están intentando llenar los huecos que aquella les dejó.

Hay profesores universitarios que han renunciado a sus cátedras para no seguir siendo cómplices de una educación de mala calidad. Hay estudiantes universitarios que han ido a buscar al exterior una formación que creen que el país no puede darles. Pues bien: es hora de convertir, de una vez por todas, esa insatisfacción en búsqueda. Para el caso uruguayo, en particular, esa hora es ahora y no caben dilaciones. Los recursos humanos de nivel superior son el recurso más valioso que el país tiene para enfrentar los tiempos que vienen, y un deterioro en la calidad de ese recurso, a largo plazo, es mucho más grave --por ejemplo-- que la erosión de los suelos agrícolas, aun en el caso de un país agropecuario.

El tema en cuestión es claro en su formulación, pero no es sencillo, por cierto, en términos de diagnóstico y soluciones. No es por gusto que tenemos una docencia insatisfactoria ni es por mala voluntad que no resolvemos el problema. Y este es el tema que queremos abordar hoy: reflexiones universitarias sobre la calidad de la vida universitaria, en la apertura de un año universitario.

Comenzaremos por una caracterización somera del entorno internacional en que transcurre la vida universitaria contemporánea. Luego iremos a una caracterización de la vida universitaria uruguaya para después tratar de evaluar la magnitud del problema y de abrir caminos de reflexión para la búsqueda conjunta de soluciones.

# El comienzo de una civilización

Quien mire con atención observará sin dificultades que el fin del siglo XX contempla al mundo en el comienzo de una nueva civilización. Un nuevo paisaje civilizatorio marcado, a la vez, por potencialidades nunca soñadas por los más imaginativos utopistas de la historia, y por riesgos apenas vislumbrados por los críticos más acerbos de las formas de vida moderna.

Si se mira el entorno de la historia reciente, se encontrarán cambios decisivos en el orden político y cultural que, si hoy parecen obvios, fueron muchas veces sorpresivos para los observadores más calificados. La caída del muro de Berlín, la desaparición de los países socialistas, la crisis de las ideologías inmanentistas, el resurgimiento de conflictos micronacionales, la crisis general de la modernidad, el embarazo ectópico del posmodernismo... Pero estos cambios, que a los periodistas y a la opinión pública les parecen inmensos, son infinitamente pequeños si se los compara con las transformaciones verificadas en el conocimiento humano, y en buena medida puede considerarse que no son más que sus efectos. En realidad, mucho más allá del orden político y cultural, los verdaderos cambios --o las raíces de los cambios-- arraigan en el orden del conocimiento, la ciencia y la tecnología, y en todas las sociedades modernas estas encuentran su fuente en la vida universitaria, verdadera raíz, núcleo y madre de la modernidad.

A lo largo del siglo XX la humanidad ha logrado --por fin-- dominar el conjunto del globo terráqueo y ha dado además sus primeros pasos en el espacio exterior. Se ha acercado al conocimiento del universo, que sentimos como infinitamente grande, y ha progresado en forma acelerada en el conocimiento y el dominio del mundo subatómico, que nos parece casi infinitamente pequeño. La ciencia ha podido imaginar el momento inmediatamente siguiente al origen del universo y puede construir hipótesis más que plausibles sobre los momentos y espacios adyacentes a sus límites espaciales y temporales.

A través de los desarrollos científicos y técnicos contemporáneos ha logrado expandir en forma harto significativa la cantidad de vida humana e, incluso, los límites mismos de la vida. Mediante el desarrollo de las biotecnologías y la ingeniería genética, la humanidad comienza a experimentar, con temor y temblor, en el campo de la creación de vida, la creación de especies y las modificaciones más radicales imaginables del orden natural.

La inmensa revolución de la informática ha logrado ensanchar hasta límites inimaginables la disponibilidad, el acceso y las formas de análisis y procesamiento de la información, convirtiendo a la galaxia Gutenberg en una etapa prácticamente superada de la historia de la humanidad. Con el desarrollo de la robótica se ha podido vislumbrar un mundo posible donde el trabajo humano manual y alienado sea definitivamente superado, concentrando en forma progresiva al espíritu humano en las actividades más inteligentes, creadoras y libres.

Con el desarrollo acelerado de las comunicaciones, finalmente, se ha creado la base técnica de un mundo efectivamente reunido y consciente de las oportunidades del fenómeno humano a escala mundial. Teilhard de Chardin probablemente no hubiera imaginado cuán cerca estaba de ver con sus propios ojos el surgimiento de un mundo unificado. Es claro que ninguno de estos desarrollos hubiera sido posible sin la vida universitaria, y todos ellos son fruto principalísimo de la actividad de la ciencia y el progreso del conocimiento.

Pero, por cierto, esas inmensas posibilidades nos han acercado también a zonas de riesgo que convocan al miedo con solo nombrarlas. Por primera vez en la historia vivimos en una civilización que es capaz de destruirse a sí misma, que es capaz de poner en cuestión hasta el límite la calidad de las relaciones humanas, que es capaz de generar un casi completo vacío de significado y que parece caminar en forma ingenua a la destrucción de la naturaleza y el agotamiento de los recursos naturales. El potencial científico y tecnológico volcado a la guerra y la carrera armamentista ha llegado, al fin del siglo, a límites totalmente inaceptables desde el punto de vista moral, que ponen en las manos de unos pocos países y personas la suerte del género humano.

La cultura de la competencia y el individualismo corroen por dentro las oportunidades efectivas de construcción de una sociedad solidaria y cooperativa. La crisis de las ideologías, la desaparición de las utopías macrosociales y la pérdida de significado de muchas tradiciones religiosas ha lanzado al hombre, en condiciones de soledad introspectiva, a una Babel de dimensiones colosales.

La contaminación y la destrucción del medio ambiente abren dudas, por primera vez, sobre la capacidad del hombre de sobrevivir en el planeta, protegiendo y enriqueciendo la naturaleza para cuyo goce, dominio y ofrenda ha sido creado. Y por si fuera poco, la sociedad contemporánea parece incapaz de resolver los problemas de falta de equidad y de desbalance en la calidad de vida que escandalizan a un mundo pleno de posibilidades tecnológicas.

De esta forma, la civilización que nace se caracteriza, como Jano, por un perfil bifronte: probablemente, nunca antes en la historia se ha dado la combinación de tal grado de desarrollo del conocimiento humano y tal grado de crisis de los sistemas morales. De un lado, inmensas oportunidades afirmadas en el conocimiento que encuentra su raíz en la vida universitaria. Del otro, inmensas amenazas, que encuentran su raíz en el descaecimiento de los sistemas éticos. Oportunidades y amenazas que definen el desafío de nuestro tiempo, en medio de las cuales transcurre la actividad universitaria. Para algunos, la ambigüedad de la situación es tal que, como Edipo, prefieren arrancarse los ojos: también por primera vez en la historia algunos científicos y tecnólogos se preguntan si no es el momento de autolimitar voluntariamente la creación de un conocimiento de cuyos usos no pueden hacerse cabalmente responsables.

## La vida universitaria uruguaya

En este marco, signado por el crecimiento del conocimiento y la crisis de los sistemas valorativos, se encuentra también la vida universitaria uruguaya. Una vida universitaria que se caracteriza por haber sufrido, en los últimos diez años, importantes transformaciones que conviene subrayar. Sin que el orden implique prelación cronológica o jerarquización, estos fueron, en nuestra opinión, los cambios más importantes que afectan al tema que nos ocupa.

Primero: en la década de los ochenta avanzó aceleradamente el proceso de expansión de la matrícula y la masificación universitaria. Solo en la Universidad Mayor, los estudiantes pasaron de ser poco más de 30.000 en 1980 a superar con holgura los 60.000 a fines de la década. Si incluimos a los estudiantes activos en el conjunto del sistema a mediados de los noventa, debemos hablar de aproximadamente 75.000 en niveles de grado y casi 4.000 en actividades de posgrado y reciclaje profesional. Si los comparamos con los 12.000 estudiantes universitarios de 1960, en un país cuya

población no crece, los números hablan por sí solos. Pero la comparación es engañosa: estos 75.000 no accederán a profesiones, ocupaciones o ingresos similares a los que alcanzaron aquellos 12.000. De hecho, serán víctimas del proceso de devaluación educativa: cada vez se requieren niveles mayores de educación para alcanzar empleos, profesiones, *status* o ingresos similares.

Segundo: en la década de los ochenta, en forma manifiesta, el sistema uruguayo de formación superior se diversifica en un conjunto de instituciones y ámbitos diferentes, y aun cuando la Universidad Mayor de la República mantiene claramente su prelación y hegemonía, tiende a desarrollarse y legitimarse la idea de un sistema complejo y eventualmente policéntrico. Desde principios de la década, la formación básica y la investigación en ciencias sociales se traslada a centros privados. A mediados de la década se crea formalmente la primera universidad privada --nuestra Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga-- y se localiza fuera de la Universidad Mayor el Programa de Ciencias Básicas (PEDECIBA). A fines de la década son varias las instituciones reconocidas como aptas para otorgar "formación de tercer nivel" y proliferan los ámbitos institucionales que ofrecen diferentes tipos de cursos de reciclaje y diplomas de posgrado. Para completar el panorama, se comienza a analizar la posibilidad de crear varias universidades públicas en diferentes regiones del país. De modo que, para analizar la educación superior uruguaya desde los años ochenta en adelante, no puede hablarse ya de "la Universidad": debe hablarse del sistema de formación superior. Pero el sistema es extraordinariamente heterogéneo: en términos de recursos humanos, recursos didácticos, facilidades locativas, currícula efectivamente cumplidos, horas de enseñanza efectivamente dictadas, los establecimientos de educación superior son muy diferentes.

Tercero: como correlato del proceso de masificación universitaria, y vinculado con el aumento de la oferta educativa, el país asiste, además, al crecimiento extraordinario del número de docentes universitarios. En la mayoría de los casos, la proporción de profesores en cada uno de los estratos de la carrera docente aumenta diferencialmente. En general, es muy acelerado el crecimiento del número de ayudantes y asistentes y permanece casi constante el número de catedráticos. Así, a sus tareas tradicionales el catedrático debe agregar ahora la coordinación y orientación de una cátedra cuyos ayudantes no selecciona y que en muchos casos acceden a ella solamente para obtener un empleo. Pero mucho más grave que todo eso es que el catedrático no tiene formación docente, los asistentes y ayudantes menos aún, y ninguno de ellos tiene apoyos para obtenerla.

Cuarto: aun cuando no existe información precisa sobre el punto, la década de los ochenta marca el inicio de un crecimiento acelerado de diferentes tipos de cursos de posgrado, en el marco de un sistema académico y profesional carente de criterios y regulaciones, donde se mezclan cursos de especialización con cursos de actualización y reciclajes, maestrías con diplomas y certificados, y donde aparecen como oferentes distintos centros de también diverso nivel y tradición académica.

Quinto: la década de los ochenta marca un descenso fuertemente significativo de la proporción y el nivel real del gasto público per cápita asignado a la educación; aunque probablemente fue contrabalanceado en alguna medida por el aumento del gasto privado, implicó un fuerte deterioro de la calidad educativa en todos los niveles de la enseñanza. En el caso particular del sistema de formación superior, al descenso del gasto per cápita se agregó una distribución crecientemente "perversa" del mismo, que perjudicó severamente los recursos de equipamiento, los recursos de investigación y la capacidad

competitiva del sistema para intentar reclutar y articular recursos docentes de primera línea.

Sexto: finalmente, como correlato de todo lo anterior, el sistema uruguayo de formación superior ofrece cada vez menos recursos para las tareas de investigación científica y tecnológica. Absorbidos por los requerimientos docentes, cada vez más exigidos por las tareas de coordinación de cátedra, dedicando más tiempo relativo a las tareas de evaluación que a las de enseñanza, la inmensa mayoría de los docentes universitarios no investigamos (y los que sí investigamos, lo hacemos cada vez más fuera de los recintos universitarios).

En semejante contexto, ¿cómo no comprometer la calidad de la enseñanza? Y cuando acepta comprometer la calidad de la enseñanza, ¿cómo puede un docente --que, justamente, debe dar buen enseñanza-- pretender discurrir con sentido y autoridad sobre los problemas éticos de la actividad científica y tecnológica? El compromiso de la calidad de la enseñanza universitaria, de esta forma, no solo compromete la calidad "cognoscitiva": compromete la credibilidad de los valores éticos que deben orientar la vida universitaria y, congruentemente, nos deja desamparados en un entorno donde debemos asegurar, a la par, ética y calidad cognoscitiva.

Pueden encontrarse muchos indicadores de la crisis de la calidad de la enseñanza superior uruguaya. Tomemos algunos, sencillos, con los que nos enfrentamos cotidianamente. Por ejemplo: cada vez es más normal que la enseñanza esté a cargo de profesores ayudantes y asistentes que, supuestamente orientados, coordinados y evaluados por los profesores más viejos, absorben sobre sí la mayor parte de la enseñanza. Por ejemplo: las evaluaciones están, cada vez en mayor medida, en manos de profesores de grados bajos, disminuyendo en cantidad y calidad la retroalimentación informativa que pueda ilustrar al estudiante sobre su desempeño efectivo. Por ejemplo: la mayoría de los profesores no recomiendan libros, y los que lo hacen siguen utilizando, en muchos casos, viejos manuales perimidos. Por ejemplo: la mayoría de los estudiantes estudian en apuntes de clase, sin llegar a la consulta bibliográfica ni aprender el uso sistemático de bibliotecas y bases de datos. Por ejemplo: las aulas carecen de recursos didácticos elementales --no sólo videos y computadoras, sino incluso tizas y borradores, que en muchos lugares deben ser llevados por los propios docentes--. Si para muestra alcanza un ejemplo dramático, digamos que hace años ya que en Medicina, los estudiantes deben racionar su acceso a los cadáveres con que comienzan su aprendizaje clínico: no hay cadáveres suficientes para todos los estudiantes... Pero tampoco hay tiempo para el diálogo entre los profesores y los alumnos: los catedráticos no están en condiciones de dedicarles el tiempo necesario.

## Los contratos implícitos

Más allá de estos indicadores, me gustaría indagar con más detalle en la raíz sociodinámica de estos problemas. Voy a utilizar el concepto de **contratos implícitos** para referirme al conjunto de expectativas latentes con que los diferentes actores --estudiantes, docentes, padres, autoridades públicas-- definen su relación con la vida universitaria. Se supone que el contrato implícito, en cualquier relación, define las reglas de juego que pautan el desarrollo de ese vínculo y pone las bases de la evaluación del grado en el que cada uno cumple su papel.

Comencemos --porque nos caben las generales de la ley-- con el contrato

implícito de los docentes. ¿Qué buscamos los docentes universitarios? Hay, por cierto, docentes universitarios que tienen como preocupación central la creación de conocimiento y el brindar una enseñanza de buena calidad. (En realidad, si nos preguntan, probablemente todos los docentes diríamos que esos forman parte de nuestros objetivos centrales.) Pero también aparecen otros: las cátedras universitarias otorgan prestigio; la condición de profesor abre puertas a viajes, trabajos, ingresos e influencia social; en muchos casos, una carrera docente es un insumo necesario para adquirir *status* profesional; para muchos profesores ayudantes, la carrera docente es simplemente un empleo de más fácil acceso que el que se obtiene en el mercado. Y para casi todos --me incluyo-- existen muchas razones para aceptar que la calidad de la enseñanza es un problema, pero que no está en sus manos solucionarlo.

Los docentes, de esta forma, pasamos a admitir una enseñanza de mala calidad, a entender sin protestar que los estudiantes no pueden comprar libros, a admitir sin reproche que podemos faltar o llegar tarde a clase, a tolerar que año a año un docente repita su viejo curso sin actualizarlo y llegue a clase sin volver a preparar una lección que todos los años debería renovarse, a aceptar que no investigue, no publique y --por supuesto-- que no se le ocurra escribir un texto y mucho menos un libro original.

Como ustedes entenderán, esto es en primer lugar una autocrítica, porque me incluyo como socio de esos vicios, pero está entre las reglas de juego aceptadas que de estos vicios no se hable en público y, si se hace, se concluya que es el mero resultado de la falta de recursos económicos. Así, los docentes nos hacemos cómplices del deterioro de la calidad de la enseñanza y somos, en términos morales, sus principales responsables.

Pero todos los actores tienen contratos implícitos que van en el mismo sentido. En un mundo en que los títulos tienden a sustituir al conocimiento, los estudiantes se convierten rápidamente en buscadores de títulos. Para muchos estudiantes --por motivos que, dado el contexto, tendemos a aceptar como si fueran justificables--, a la universidad se trata, primero, de llegar y, luego, de salir corriendo. Alimentados por los docentes, comparten en general el concepto de que "se aprende trabajando" y de que es en la vida profesional donde se logran efectivamente los conocimientos más valiosos. De esta forma, son escasísimos los estudiantes que se proponen maximizar sus notas, y la cultura universitaria uruguaya admite, impávida, que un estudiante pueda perder un examen cinco, seis, siete, ocho o veinte veces y pueda realizar su carrera universitaria en el doble de tiempo que insume su currículum.

Sin una autocrítica docente no podemos culpar a los estudiantes por aceptar la regla de juego de que la calidad no importa, pero lo cierto es que, en general, la han aceptado y construyen sobre ella su vida universitaria.

¿Y qué dice de esto la sociedad? Padres, autoridades, opinión pública, ¿qué esperan de estos temas? Los padres somos, por cierto, cómplices importantes: estudios realizados recientemente muestran que el 95 % de las familias del Uruguay urbano esperan que sus hijos lleguen a la universidad, aunque después no terminen sus estudios, y, para la mayoría, es la condición de estudiante, de profesional o de profesor la que realmente importa, con independencia completa del conocimiento que alcance. Aunque retóricamente acostumbran hablar de la excelencia, los políticos y las autoridades esperan que las universidades funcionen, que gasten poco dinero, que reclamen aún menos, que sean poco conflictivas y que produzcan profesionales titulados. Y la opinión pública, para terminar, cree que efectivamente la enseñanza universitaria es buena y que,

cuando falla, solamente es cuestión de un problema de recursos.

Así, la suma de contratos implícitos de todos los actores implicados en el tema ha decidido dejar de lado la cuestión de la calidad. Como en los momentos finales de *Blow-Up*, aquella vieja y melancólica película de Michelangelo Antonioni, los universitarios hemos decidido jugar al tenis sin pelota: mantenemos hasta el final las formas, hasta con brillo estético, pero dejamos de lado el contenido.

## Los caminos posibles

Es necesario cambiar de rumbo. Nuestro pequeño país enfrenta desafíos de una magnitud sin límites. En estos años, nuestra región juega su futuro para el próximo siglo. Y si el país o la región no son las prioridades principales de algunos de nosotros, tomemos como referencia el mundo y nuestros propios intereses individuales: en el mundo que nace, la calidad de la formación superior y la ética del conocimiento serán pilares decisivos del tipo de civilización naciente.

Para comenzar a corregir la situación hay dos requisitos. Primero, es necesario hablar del tema, sacarlo de los corrillos y las mesas de café y admitir que estamos descontentos con lo que estamos haciendo. Segundo, e igualmente importante, es necesario admitir que no es solo un problema de recursos: está en juego, también y principalmente, la ética de la vida universitaria. Meses atrás, una persona que integra uno de los máximos organismos responsables de la educación secundaria en el país me decía: *"Mire, profesor: no es posible hacer nada"*. Si pensamos seriamente que no es posible hacer nada, la solución es muy clara: debemos renunciar.

Sin embargo, es posible hacer algo. Los docentes somos, por cierto, quienes tenemos la mayor responsabilidad de la calidad de la enseñanza y deberíamos dar el primer paso. Para eso se hace necesario romper el contrato implícito vigente, en el que importa más la posesión de un cargo universitario que el propio contenido de la tarea. En la década de los sesenta, en la Facultad de Derecho, recuerdo bien la responsabilidad de los catedráticos que tenían apenas tres horas semanales de clase, pero se despertaban diariamente a las cinco y media de la mañana para poder dedicar diez horas semanales al estudio y la preparación de sus aulas. Los profesores aspirantes a adscriptos --que eran, por cierto, honorarios-- trabajaban diez o quince horas semanales para la preparación de las tesis que les permitirían acceder a la condición de profesores adscriptos y así acompañar al docente titular en el dictado de los cursos, también de tres horas semanales. La vieja Facultad de Medicina está llena de anécdotas de los viejos profesores que, a su cargo y sin contrapartida económica, armaban laboratorios y bibliotecas y dictaban cursos de formación complementaria a sus ayudantes honorarios.

Pero también los estudiantes deberían asumir parte de la tarea. Hace 75 años, en Córdoba, comenzaba el proceso de reforma universitaria que transformó las universidades latinoamericanas y que, hasta que comenzaron a masificarse, convirtió a muchas de ellas en universidades de primera línea. En el manifiesto del 21 de junio de 1918, los estudiantes que se designaban, un poco pretenciosamente, como *"la juventud argentina de Córdoba"* y que hablaban, con expectativas ingenuas, *"a los hombres libres de Sudamérica"* decían:

> *"Nuestro régimen universitario es anacrónico* [...] *Está fundado sobre una especie de derecho divino: el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere* [...] *El concepto de autoridad*

*que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando".*

Y desde allí en adelante, y durante más de cincuenta años, hasta que las universidades fueron desarticuladas por el proceso de masificación y de desborde de la matrícula, los estudiantes fueron los verdaderos demandantes --y garantes-- de una enseñanza de calidad.

Como es obvio, esta, nuestra Universidad Católica del Uruguay, debe ser hoy un centro particularmente preocupado por el problema de la calidad de la enseñanza, y es la comunidad universitaria toda la que debe operar como su garante. Si, como decíamos al principio, la civilización que nace enfrenta a la par el desarrollo acelerado del conocimiento y la crisis de los sistemas éticos que deben orientarlo, no es imaginable que una universidad católica renuncie a la responsabilidad de juntar ambos temas: calidad del conocimiento, en cuanto universidad; ética del conocimiento, en cuanto universidad católica. La Compañía de Jesús, que orienta esta casa y que orientó decisivamente nuestra formación, lleva más de quinientos años buscando la conjunción de conocimiento y ética.

Pero reducirlo a los muros de nuestra universidad sería limitar mucho el planteamiento del problema. La calidad de la enseñanza superior es un problema nacional. Muchos profesores y estudiantes universitarios que no pertenecen a esta universidad están severamente preocupados por el mismo problema. Y entonces, debemos hablarlo. Semanas atrás, un ministro, preocupado por la problemática de la educación, enunciaba la posibilidad de un gran diálogo nacional sobre el tema: para dar cuenta de la magnitud del problema habló, ni más ni menos, de una asamblea nacional constituyente. Es el momento de hacerlo. Los jóvenes de Córdoba --de los que mi generación universitaria siempre se sintió heredera-- comenzaban su manifiesto diciendo: *"Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen".*

Comencemos por hacerlo: llamemos a las cosas por su nombre. Si esta lección inaugural sirve para que comencemos a hacerlo, creo que ha cumplido su objetivo.■


## Resumen

*En la Lección Inaugural del año lectivo 1993, César Aguiar reflexiona sobre la calidad de la educación universitaria uruguaya en este fin de siglo, a la que caracteriza por la devaluación educativa, la diversificación de la oferta, el aumento del número de docentes --carentes, en general, de formación pedagógica--, el crecimiento caótico de la oferta de posgrados, el descenso y la perversa distribución del gasto público per cápita asignado a la educación, la disminución de los recursos para investigación. Utiliza el término* contratos implícitos *para referirse al conjunto de expectativas de los diferentes actores en relación con la vida universitaria, y reconoce en todos ellos --docentes, estudiantes, padres, políticos, autoridades y opinión pública-- complicidad con el deterioro de la calidad de la educación. Para corregir la situación propone comenzar por hablar públicamente del tema; los actores deberán cambiar el contrato implícito vigente y asumir su cuota de responsabilidad, reconociendo que no es solo un problema de recursos: está en juego la ética de la vida universitaria.*

# Las inversiones en capital humano*

*por Germán Rama*

**El autor**

*GERMÁN W. RAMA. Sociólogo, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), Montevideo.*

MUCHOS SIGLOS ANTES de que se hablara de *capital humano*, la religión protestante introdujo la noción de que el creyente recibe la palabra de Dios leyendo un libro: la Biblia.

La gran transformación y masificación de la cultura moderna fue iniciada por Calvino y, a partir de su propuesta, las iglesias devinieron grandes instituciones alfabetizadoras, lo que promovió, con la enorme demanda de ejemplares de **un libro,** la revolución tecnológica de la impresión, que implementó posteriormente Gutenberg.

Son discutibles los vínculos cuya existencia Max Weber postuló entre *La ética protestante y el capitalismo*, pero lo que está fuera de duda es el temprano desarrollo del capitalismo en las protestantes y alfabetas regiones de Europa del norte, o la comprobación que Engels --marxista y empresario-- realizó a mediados del siglo XIX sobre la mejor calificación de la mano de obra de las regiones protestantes de Alemania en relación con las similares católicas, o las calidades educativas y, por ende, la mayor aptitud innovadora de que hicieron gala las comunidades de inmigrantes a los futuros Estados Unidos.

Los efectos en el desarrollo económico y social de esta propuesta religiosa fueron de enorme significación. Es tal vez el primer caso en la historia de un modelo de desarrollo humano presidido por razones trascendentes y una buena demostración de lo que puede significar un modelo de oferta en el crecimiento económico.

No poca tinta se gastó en los últimos años escribiendo sobre la necesidad de adecuar las políticas sociales y, en particular, la educación a los requerimientos de la estructura económica que, por regiones, provincias y sectores económicos, indicaría la cantidad y calidad de los recursos humanos requeridos. Sin embargo, Europa y los países anglosajones de ultramar fundaron su desarrollo económico, hasta mediados del presente siglo, en las capacidades humanas que generó la propuesta de que el hombre se comunicara con Dios leyendo un libro.

* Exposición preliminar en el Taller I del Foro sobre "Reforma social y pobreza", organizado por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y celebrado en la ciudad de Washington en febrero de 1993.

# Los modelos de desarrollo del capital humano en los siglos XIX y XX

A lo largo del tiempo y en distintos espacios fueron emergiendo condiciones de respeto a los hombres en su carácter de trabajadores, adecuación de los ingresos monetarios a las necesidades de sostén de la familia y, en algunos casos, un conjunto de políticas que atendieron desde la maternidad hasta la edad de retiro, pasando por la alimentación, la educación básica, la capacitación, etcétera.

Importa situar brevemente los casos y, más aún, los factores que incidieron en el desarrollo humano para comprender mejor los problemas que registró América Latina y las dificultades presentes para establecer la reforma social y superar la pobreza.

El primer ejemplo es el desarrollo humano logrado en los Estados Unidos y Canadá y en otras regiones de América, o en Australia y Nueva Zelanda, que ostentaron como común denominador poseer fértiles espacios naturales con virtual carencia de población.

En el siglo XIX, sesenta millones de europeos cruzaron el Atlántico y, en parte, también el Pacífico, huyendo de la pobreza y de la opresión en sus países de origen y fundamentalmente atraídos por las oportunidades de colonizar, trabajar, recibir buenos sueldos[1] y disponer de abundante comida.

La escasez de mano de obra valorizó el trabajo, deparando *status* e ingresos positivos a los inmigrantes. Esta fue la historia de Australia, Nueva Zelanda y América del Norte, pero también de Argentina, Uruguay y, parcialmente, de Chile y Costa Rica.

Sin esa ecuación original resultan inexplicables el desarrollo social posterior, la mayor equidad en la distribución del ingreso o las tempranas políticas de escolarización universal.

Pero el proceso no fue simple cuando paralelamente se expandió la esclavitud y surgió un modelo esclavista de sociedad, como ocurrió en el sur de los Estados Unidos. Tamaña oposición de modelos de sociedad culminó nada menos que en la Guerra de Secesión, donde se dirimió cuál de los modelos de desarrollo económico, social y político se impondría.

El segundo modelo lo aportó, con definida pureza, el desarrollo humano de la Europa posterior a la Segunda Guerra Mundial. Luego de medio siglo de brutal pugna ideológica y de poder, luego de los genocidios de mayor escala de la humanidad, emerge una voluntad de integración social y nacional.

Las políticas de socialización de la salud de Gran Bretaña, de educación de tiempo completo con apoyo en políticas de alimentación y salud escolares en Francia, de protección familiar en Bélgica, etc. surgen al unísono porque responden a la misma voluntad colectiva. Son políticas comunes para toda la población y no de *target groups*; tuvieron prioridad en el gasto en relación con salarios, viviendas familiares y consumos de bienes durables; fueron implantadas en un marco de recursos escasos --hubo racionamiento de alimentos hasta 1950 en toda Europa-- pero con una alta eficiencia estatal.

A partir de 1945 se fue ampliando, durante casi medio siglo, un conjunto de políticas de promoción del capital humano, de seguridades sociales, de protección de la familia y de la mujer, de seguros de salud y jubilatorios de los cuales no existe parangón

[1] Los sueldos de obreros ferrocarileros o portuarios en Argentina y Uruguay hacia 1910 deparaban una canasta de alimentos dos a cuatro veces mayor que la de los obreros ingleses en las mismas actividades.

en la historia de la humanidad y que explican el exitoso desarrollo económico, social y de calidad de vida logrado por la Europa comunitaria en los últimos años.

El establecimiento de una economía de creciente productividad apoyada en excelentes recursos humanos no fue resultado de una diagramación tecnocrática o de una concesión del poder, sino, más bien, el fruto de un siglo de luchas sociales, de presencia de partidos, sindicatos, iglesias y sectores intelectuales comprometidos con la transformación social y de un espíritu de solidaridad nacional que caracterizaría el modelo de sociedad de la posguerra.

Un tercer modelo de desarrollo del capital humano proviene de Japón. En la medida en que la competitividad de esa economía devino un desafío permanente para Estados Unidos y Europa, la mayor parte de los análisis rastrearon las virtudes de dedicación, laboriosidad y espíritu de logro de la mano de obra. Una parte de la literatura observó las especiales relaciones de protección y continuidad laboral en las grandes firmas y con gran perplejidad constató que el paternalismo presidía las relaciones laborales, lo que para la teoría de la modernización era contrario a la separación entre persona y rol ocupacional y, por ende, negativo.

Otro sector de la literatura analizó en particular el papel de la capacitación permanente en las empresas y la promoción de las políticas de formación profesional desde el Estado.

Menor atención se ha prestado a otros factores más vinculados a la cultura colectiva y a la experiencia histórica. Entre ellos corresponde destacar la importancia de las funciones educativas de las familias (muy propias de una tradición, más que agrícola, de jardinería) que aún hoy llevan a que muchas mujeres abandonen la carrera ocupacional para socializar y educar a los hijos de edad preescolar y escolar. La conjunción de la religión, el papel protector de la sociedad que investía al sistema imperial y la traumática experiencia de apertura económica y cañonazos que le impuso a Japón el comandante Perry, explicaría muchos fenómenos originales, uno de los cuales es que en 1912 se había logrado una escolarización de cinco grados o años para todos los niños y niñas.

## La experiencia latinoamericana

En sus raíces históricas figuran poblaciones sometidas a la dominación colonial o introducidas como esclavas para un modelo económico de hacienda, socialmente aristocrático y políticamente excluyente.

El exceso de mano de obra para los requerimientos económicos y, por tanto, la minusvalía histórica que caracterizó a la colonia lusitana e hispana se reactivó en el presente siglo con los desequilibrios natalidad/mortalidad que se introdujeron con la prevención sanitaria y la difusión de medicinas en la inmediata posguerra. La continuidad de altas tasas de natalidad con brusca caída de la mortalidad alimentó un angustiante ciclo de vertiginoso crecimiento poblacional que fue doblemente grave en las ciudades, en especial para los servicios sociales, que ante la simultánea explosión poblacional y las migraciones rural-urbanas, registraron tasas de crecimiento anual del orden del 5 %.

Tampoco aparece en la historia de la región la presencia de importantes movimientos sociales que centraran sus propuestas en las políticas dedicadas al desarrollo humano, ni los sindicatos fueron lo suficientemente fuertes o no estuvieron lo suficientemente interesados en políticas sociales globales. Más que orientaciones hacia la reforma social permanente, se manifestaron ciclos revolucionarios o ciclos populistas que, por diversas

razones, no son proclives a ese esfuerzo de largo plazo, adecuadamente instrumentado, que reclama la inversión en los seres humanos.

Sin embargo, desde los años cuarenta hasta la década de los ochenta, el esfuerzo en la formación del capital humano, medido por las inversiones y el gasto corriente dedicado desde saneamiento a educación, pasando por salud básica, ha sido muy considerable.

La magnitud del crecimiento poblacional y su concentración en las ciudades --que hoy alojan tres cuartas partes de la población total-- presionó sobre los sistemas políticos de todo signo, que realizaron ingentes esfuerzos para responder las demandas sociales y también para controlar un proceso de cambio de las sociedades, altamente desestabilizador para los regímenes políticos o la estructura de la distribución del ingreso.

## ¿Por qué las políticas sociales no dieron mejores resultados en América Latina?

Cabe formular esta pregunta para entender mejor hacia dónde dirigir los esfuerzos.

Una primera distinción es que el bajo nivel de PBI per cápita de algunas economías, especialmente de los países pequeños y de estructura agraria, no dio una base mínima indispensable para sostener una política de formación de los recursos humanos que actuara hacia la transformación de la propia economía.

Una segunda observación es que el período fue precisamente el de más alto incremento de la población y en el cual se pasó de la condición rural a la urbana. Entre 1950 y 1980, la población de América Latina y el Caribe evolucionó de 165 a 359 millones de habitantes; en 1990 alcanzó la cifra de 441 millones y, según estimaciones de CELADE, será de 483 millones en 1995. Esto significa que en los treinta años que corrieron entre 1950 y 1980, casi 200 millones de bocas y demandantes de servicios --y 80 millones más en la década de la crisis-- se incorporaron a la población regional. No hay precedentes en el mundo de logros en desarrollo humano debiendo atender déficit preexistentes e incrementos poblacionales de esta magnitud.

Si bien los volúmenes siguen siendo impresionantes, la tasa de crecimiento disminuye en forma acentuada, y particularmente rápida en las sociedades más urbanas y entre las mujeres educadas.

Lo primero abre enormes perspectivas para la **reforma social** en el horizonte del año 2000. Lo segundo es una prueba concluyente del papel en el crecimiento económico y en el desarrollo social de *Investing in People*, evocando el título de un libro del premio Nobel e introductor del tema de la calidad de la población, Theodore W. Schultz.

Una tercera distinción es que, salvo excepciones, no existió un consenso entre las elites de los distintos estratos sociales y las organizaciones sociales significativas sobre la prioridad de construir la sociedad nacional sobre la base de la integración social y el desarrollo de las capacidades humanas.

Muchas razones explicarían este comportamiento:

-- visualización de la población como excedentaria para el modelo económico;

-- consideración de parte de ella como "inempleable" o "inincorporable" al sector moderno, por carencia de aprestamiento cultural mínimo para "saltar" a este nuevo y sin precedentes espacio de la modernidad social y económica;

-- prejuicios raciales en relación con las poblaciones indígenas o negras,

consideradas, de acuerdo a la "profecía anticipatoria", como no incorporables a la cultura moderna, y haciendo, por omisión, lo que condena a esos grupos humanos a no incorporarse;

-- temor a los efectos en la estabilidad del sistema político de la irrupción como ciudadanos activos de una masa de población desarrollada en sus potencialidades culturales e intelectivas y enfrentada a un sistema económico que no les ofreciera suficiente empleo y oportunidades sociales.

Junto a las razones sociales figuran algunas estrategias económicas que valoraron y valoran la concentración de los recursos en un segmento de la economía y en una capa de la sociedad para lograr altos crecimientos ulteriores. En consecuencia, la prioridad en las inversiones públicas se asignó a los proyectos económicos, y el Estado se autolimitó en su capacidad de intervención en el desarrollo al exonerar a los grupos de altos ingresos de la contribución fiscal al bienestar colectivo correspondiente a la enorme porción del ingreso nacional que perciben, política que --es necesario convenir-- no se corresponde con los modelos fiscales de los países desarrollados en los últimos cincuenta años.

Una cuarta observación es sobre la simultánea y contradictoria demanda de servicios sociales proveniente de grupos de diferente posición en la escala de ingresos y de poder, y la inviabilidad de políticas públicas que arbitrariamente fueron respondiendo a las demandas que recibían.

Así, por ejemplo, los gobiernos latinoamericanos reciben demandas para expandir simultáneamente los servicios primarios, secundarios y universitarios, y se pide que sea tan libre y gratuito el acceso a la atención preescolar como a la universitaria. Como las demandas de los grupos medio-altos son más poderosas que las de los grupos bajos, en muchos países de la región el Estado ofrece mayor número de plazas gratuitas en la Universidad que en el nivel preescolar, lo que constituye un gravísimo error en términos de equidad, de formación de recursos humanos básicos y de democracia.

Cuando se desarrollaron los servicios básicos en Europa, el conjunto de la población se satisfacía con la escuela primaria --para seguir con los ejemplos de educación-- y las enseñanzas secundaria y superior eran patrimonio de la cúpula social y de una elite formada culturalmente por el sistema educativo. (Con palabras de Bourricaud, junto a los *heritiers* figuraba una cuota de *boursiers*.) La universalización de la educación media fue un lento proceso, pautado por la evolución social y las exigencias académicas, y ningún país pretendió la universalización en el acceso a la educación superior, que sigue condicionado por selectivas pruebas de admisión. Lo anterior es dicho en referencia a los países de educación gratuita.

En América Latina el proceso ha sido inverso. Se intentó la universalización simultánea de todos los niveles, con la consecuencia de que hoy, promedialmente, la región logra un porcentaje de egresados de la primaria del orden del 50 % del total de niños --porcentaje similar al de Europa en 1900-- y en muchos países tiene tasas de cobertura de la educación superior sobre la población de 20-24 años que superan el 20 %, con lo que se asemejan a las europeas actuales, cuando el PBI per cápita de la región es similar al europeo de los años cincuenta.

Ejemplos similares podrían establecerse con el abastecimiento de agua, o con los servicios de salud, o con las prestaciones jubilatorias, financiadas en una alta proporción con recursos públicos. En todos los casos no existe una política de cobertura mínima básica para toda la población, en tanto se registran transferencias costosísimas en beneficio de ciertos sectores de la sociedad.

Una última observación es sobre la **dimensión tiempo** en las políticas sociales, que puede ser observada desde dos perspectivas. Una se refiere a que cuanto más temprano se iniciaron políticas sociales de carácter universal, mejor es la prestación actual de servicios, dado el carácter acumulativo que tienen los esfuerzos de inversión social y el considerable tiempo que demanda la formación institucionalizada de los recursos humanos necesarios para el funcionamiento de los servicios sociales.

La otra perspectiva se refiere a la importancia de que las políticas sociales tengan continuidad, que no sean la acción temporal de un gobierno sino expresión de una voluntad colectiva de construcción de la nación.

En materia de política social, acumulación y continuidades son esenciales y los "tiempos" de no inversión no son fácilmente recuperables, como sí lo son cuando se trata de inversiones económicas. Así, por ejemplo, formar un buen cuerpo de maestros para todas las escuelas y un buen sistema de orientación y supervisión, enmarcado el todo en una **ética de la función del maestro** en la sociedad, llevó en algunas sociedades un esfuerzo de medio siglo.

Políticas de ajuste económico que, sin proponérselo intencionalmente, pauperizaron a los maestros, dejaron de mantener y construir locales escolares y hacinaron a los niños, promovieron una profunda crisis de la profesión de maestro. Los mejores profesores buscaron ocupación en otra parte, los que quedaron se burocratizaron y dejaron de creer en lo que hacían --porque a través de las políticas públicas se desvalorizó ese noble acto de enseñar a los niños--, los jóvenes capaces no quisieron formarse en los institutos normales y, en algunos países, es posible que en el futuro inmediato no haya jóvenes profesionales para sustituir a los antiguos, que se retiran o abandonan, y se vuelva a una enseñanza empírica con maestros sin título.

En resumen, a partir del momento en que mejorara sustancialmente la asignación de recursos a la escuela primaria, serán necesarios diez o veinte años adicionales para recuperar la calidad de los recursos humanos y, especialmente, recrear una vocación colectiva del cuerpo de maestros, sin la cual no hay "milagro educativo".

## Las bases de una política de inversión en la gente

El documento presentado por el Banco Interamericano de Desarrollo y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, *Reforma social y pobreza. Hacia una agenda integrada de desarrollo*, contiene un importante conjunto de propuestas y una senda estratégica para el logro del desarrollo humano, por lo que no cabe reiterar lo que está ya presentado ni intentar establecer presuntas y posibles sendas alternativas, para lo cual el autor de esta exposición no se encuentra preparado.

Importaría sí agregar algunas reflexiones que son más de naturaleza sociológica que de definición de estrategias, como forma de contribuir, desde otro enfoque, al abordaje de un problema respecto al cual la experiencia histórica indica que las recomendaciones de política se entrecruzan con la desigual estructura económica de los países y, fundamentalmente, con la muy diferente condición de equilibrio social y con los tipos de comportamiento y de acuerdos vigentes en sus diferentes grupos de dirigencia social.

Es necesario destacar que, a fines de siglo, se presenta por primera vez un conjunto de situaciones y procesos sociales muy favorables al desarrollo social de América Latina.

El primero es la caída de la tasa de natalidad global. A los países que tempranamente realizaron la transición demográfica (Argentina, Uruguay) se han agregado otros que, en breve plazo, cumplieron el mismo proceso (Chile, Costa Rica), mientras que diversos indicadores permiten pronosticar la incorporación de países con grandes volúmenes de población, como Brasil, Colombia, México y Venezuela.

Sin duda alguna, el problema sigue siendo grave en América Central, Bolivia y Perú, que reclaman muchos esfuerzos para introducir comportamientos modernos. Pero para el conjunto de la región, la caída de la tasa de natalidad a cifras cercanas al 2 % de la población abre grandes posibilidades de contar con recursos financieros y humanos para romper la reproducción intergeneracional de la pobreza y la exclusión social.

La población en edad escolar seguirá creciendo aún hasta el 2010 o el 2020, según los países. Pero la presión demográfica ha empezado a decrecer --en las ciudades muy acentuadamente-- sobre los servicios materno-infantiles y escolares, lo cual abre enormes posibilidades para una nueva estrategia social.

El segundo es que en los años recientes de crisis económica se terminó de cumplir el proceso de incorporación a la ciudadanía de las masas de pobres y de analfabetos. Brasil es el más espectacular de los casos de concesión de derecho al voto a los analfabetos y, asimismo, a los jóvenes de 16 y más años, pero Chile hizo efectivo aquel derecho hace tres años, y en el conjunto de la región se asiste a una espectacular irrupción electoral de las grandes masas.

Más aún, nunca la región ha practicado en forma tan regular y periódica las convocatorias electorales. Tampoco hay precedentes de que los electores sean tan autónomos respecto a los gobiernos. La capacidad de controlar al electorado por el sistema ha decrecido considerablemente y la democracia latinoamericana se ubica muy lejos de los clientelismos populistas que la caracterizaron en el pasado.

La conjunción de participación política de las masas y renovación electoral de los gobiernos genera un escenario muy prometedor para la reforma social. Antes, teóricamente, pudo ser vista como de excesivo costo económico; ahora, de no realizarse, tiene un inmediato costo político para el gobierno o partido omiso. Antes, la opción política teórica era socializar o no socializar el sector pobre de la población; hoy, no educar es no formar al ciudadano, lo cual tiene graves efectos desestabilizadores para el sistema político.

El tercero es que, a pesar de los deterioros recientes, la región ha logrado una considerable acumulación en sus políticas sociales y ahora la rentabilidad de las nuevas inversiones materiales y en recursos humanos podría ser muy superior.

Una red incompleta de escuelas que deja zonas sin servicio no promueve en las familias la voluntad de escolarizar a los hijos, en tanto una red completa genera una gran presión moral: estar excluido de la escuela resulta autoexcluirse de la sociedad.

De igual forma, un sistema de capacitación profesional con algunas pocas unidades de capacitación no genera ni en empresarios ni en trabajadores la convicción de que la capacitación es un proceso permanente y necesario para los distintos tipos de ocupación.

Los ejemplos sirven para mostrar las ineficiencias y los costos que emergen de las redes sociales incompletas, pero también para indicar que, en América Latina y el Caribe, una inversión adicional dedicada a completar las redes de formación de capital humano puede producir importantes cambios en la calidad del conjunto de las políticas sociales.

El cuarto proceso es el tipo de requerimientos de recursos humanos que plantea la apertura de las economías.

Se puede asimilar el período pasado a una situación de "enclave". Ciertos se agrícolas, mineros o industriales producían en forma competitiva para el e --muchas veces basándose en dotación de recursos naturales--, mientras el re la economía, que no competía internacionalmente, no sólo estaba retrasada en tecn sino también en la calidad de los recursos humanos.

Si la industria de mercado local era tecnológicamente primitiva, si sus o carecían de formación, si las escuelas de formación profesional sólo tenían de nombre, etc., esto podría durar indefinidamente mientras los costos de ineficiencia transferibles al sector exportador.

Actualmente, todos los actores productivos de bienes o de servicios está competencia internacional. No hay más mercado cautivo, ni para el industrial, ni enseñanza técnica ineficiente o la universidad de formación obsoleta. El p experimentó la competencia internacional, pero la segunda, la de los establecim privados de educación técnica --que responden rápidamente a los cambios requerimientos de recursos humanos-- y la universidad, también comienza a per monopolios. Si los técnicos que ella forma son inadecuados a los conocimient reclama la nueva tecnología, las empresas actuarán con asistencia externa o capac a los técnicos en el exterior.

El período actual es el de la integración de los recursos humanos al me internacional. Para que la economía sea competitiva se requieren no sólo ingeni obreros calificados. Se requieren también buenos maestros y policías eficient necesita dar una formación de base a toda la población para luego extraer los m recursos humanos, porque la eficiencia pasa por la movilidad de los factores y, por de los recursos humanos.

Las nuevas tecnologías han vuelto inútil el menor valor de los salarios en Ar Latina. Esta opción queda desechada. Ahora hay que manejar forzosamente la tecn más moderna con el personal más capacitado. Las empresas necesitan de la formación de base y de capacitación permanente de los recursos humanos. Por p vez en la historia de América Latina, empresas y demanda social coinciden en cu la importancia de la reforma social.

Es la primera vez en la historia en que tantos factores apoyan la emergen políticas nacionales y regionales de reforma social y desarrollo del capital humar embargo, nadie podría asegurar que vayan a instituirse efectivamente de no mec claro apoyo de la comunidad internacional en cuanto a ideas, instrumentos y financian Las resistencias a la reforma social siguen siendo importantes y resulta indispe demostrar que una política de desarrollo humano, además de su valor ético y en tér de democracia, es la gran palanca del crecimiento económico.■

# Resumen

*Además de sus valores intrínsecos, el desarrollo del capital humano es motor del crecimiento económico. El autor reflexiona a partir de tres modelos --algunas regiones de América y Oceanía en el siglo XIX, la Europa de la segunda posguerra y el Japón-- y repasa los factores que han entorpecido este proceso en Latinoamérica: el exceso de mano de obra, agravado luego por el incremento de la relación natalidad/mortalidad, el alto grado de urbanización, el bajo PBI per cápita, la discontinuidad de las políticas públicas y la arbitrariedad de las respuestas gubernamentales a las múltiples demandas sociales. En Europa, los servicios básicos se extendieron mientras el conjunto de la población se satisfacía con la escuela primaria; en América Latina, por el contrario, se intentó la universalización simultánea de todos los niveles educativos, con la consecuencia de que la mitad de los niños, aún hoy, no completan el primer nivel. Otros servicios públicos tampoco aseguran una cobertura mínima general, en tanto son costosas las transferencias en beneficio de algunos sectores. Rama destaca la reciente aparición de situaciones favorables al desarrollo social de América Latina: la caída de la tasa de natalidad, la ampliación de la ciudadanía, la regularidad de la práctica electoral y la autonomía de los electores respecto a los gobiernos.*

*Un caso de disociación*

# Universidad y sociedad en el Uruguay

*por José Arocena*

DESARROLLARÉ LA TESIS, sin duda polémica, de la existencia de una línea conductora que caracteriza la forma como el mundo universitario se relacionó con la sociedad uruguaya a lo largo de su historia. Para ello tomaré tres períodos de la vida de la Universidad de la República: la creación, la reforma y la crisis.*


**El autor**

*JOSÉ AROCENA. Doctor en Sociología, director del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad Católica del Uruguay, investigador del CLAEH.*


## La creación

Desde su fundación, en 1849, la Universidad contó con una única Facultad --la de Jurisprudencia-- hasta 1875, año en que se creó la Facultad de Medicina. Diez años más tarde, al mismo tiempo que se promulgó la segunda Ley Orgánica de la Universidad, se creó la Facultad de Matemáticas, incluyendo las carreras de Ingeniería, Arquitectura y Agrimensura. Llama la atención esta demora en la creación de las facultades de Medicina y Matemáticas, ya que sus bases se previeron en el primer Plan de Estudios, de 1849.[1] Los rectores se quejaban en sus memorias anuales de que la Universidad contara únicamente con la Facultad de Jurisprudencia. Según las colaciones de grados de este período, se otorgaron 66 títulos de doctor en Jurisprudencia, 17 de licenciado en Jurisprudencia, 6 de doctor en Teología o en Derecho Canónico y 2 de doctor en Ciencias y Letras.[2]

### Formación de una elite administradora del Estado

La Universidad se orientó desde su fundación hacia el cumplimiento de una función bien específica: generar una capa social de "gente letrada" capaz de alimentar la

* Este texto está basado en algunos capítulos de la tesis de doctorado "La universidad en el Río de la Plata: radicalización, desarticulación y dependencia", defendida por el autor del artículo en la Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales, bajo la dirección de Alain Touraine.

estructura del nuevo Estado. El egresado universitario era un "doctor" destinado a administrar, pero sobre todo a gobernar. Carlos Mª de Pena lo afirma en el discurso pronunciado en 1906, al colocarse la piedra fundamental del nuevo edificio de la Universidad:

> *"La Universidad nacía atrayendo a sus aulas aquella falange brillante que se educaba en el Colegio de Humanidades, en el Gimnasio, convertido después en el Colegio Nacional, en el Colegio de los Padres Escolapios y en la 'Escuela Completa' que se anexó a la misma Universidad. Y encontraba sobre todo su savia nutricia en la 'Casa de Estudios' y en la Academia de Jurisprudencia, que fueron el verdadero semillero de donde salió la pléyade de bachilleres, abogados, jurisconsultos, que ilustraron el Foro, la Magistratura, el Parlamento, la Política y asumieron figuración descollante en las tareas de la administración y del gobierno".*[3]

Los egresados de la Facultad de Jurisprudencia, además de estar destinados a cumplir una misión específica en el foro y la magistratura, se orientaban al ámbito legislativo y a la administración pública, convirtiéndose en *"guía de la vida cívica de la nación"*.[4] En la exposición para optar a la cátedra de Derecho Constitucional, decía Juan Andrés Ramírez:

> *"La misión social de las facultades de Derecho* [...] [es reconocida] *hoy en los grandes centros del pensamiento* [...]. *Es para nosotros un axioma que las facultades de Derecho no deben formar abogados, sino jurisconsultos, y no solo jurisconsultos, sino también hombres de gobierno. Y si eso es verdad en tesis general, más debe serlo en nuestro país, donde siendo escasos los centros de cultura política, de la Universidad han salido y saldrán todavía durante mucho tiempo los primeros hombres públicos* [...], *los más altos funcionarios".*[5]

Un episodio ilustrativo de la tendencia a centrar los estudios universitarios en lo jurídico, es la llegada del profesor francés Amadeo Jacques. Al respecto dicen Paris y Oddone:

> *"Cuando al promediar el año 1852 Amadeo Jacques desembarcó en Montevideo, la Universidad languidecía privada de cuadros dirigentes, de impulsos y de recursos; no estaba entonces en condiciones de aplicar los planes del sabio francés que debió limitarse a sembrar algunas inquietudes y a despertar vocaciones, sin que la situación reinante permitiese sacar partido de todo su caudal de conocimientos y de capacidad organizativa. Profesor de filosofía y maestro de la Escuela Normal de París, militante republicano del 48, abandonó Francia luego del viraje político de 1851, llegando al Río de la Plata con su revolucionario instrumental destinado a la enseñanza de las ciencias físico-naturales. Una arraigada vocación a la que consagró todas sus energías, le movió a encarar un vasto plan educacional presentado al gobierno oriental y que en otras circunstancias habría transformado la estructura clásica del plan del 49.* ***El programa de estudios vigente adolecía para Jacques de una elemental inadecuación a las condiciones económicas reales del país.*** *Sus críticas incidieron sobre el carácter tradicional de la docencia impartida, señalando su divorcio con una realidad social que la Universidad no podía desconocer.* [...] *El nuevo programa propuesto por Jacques comprendía tres partes, abarcando la*

*agricultura --en su acepción más amplia y comprensiva de las riquezas vegetales y animales--, la industria transformadora de los productos brutos y el comercio.* [...] *Sus ideas para fundar una escuela politécnica que complementase los estudios humanísticos y jurídicos de la Universidad, implicaban crear un establecimiento científico de carácter práctico en el que se enseñaría la física y química elementales, adaptables al cultivador de los productos de la tierra --vegetales o animales--, al artesano e industrial y al comerciante; un curso de mecánica práctica conectado con las tareas rurales e industriales y cursos de aritmética y geometría aplicadas, con vistas a los oficios comerciales, a la teneduría de libros, operaciones de banco y cambio. El proyecto se estancó en las carpetas parlamentarias, pero entretanto Jacques inició un curso gratuito en la Universidad sobre física y química experimentales. Meses después, ante la indiferencia pública y en medio de los desórdenes políticos que conmovieron la ciudad al promediar el año 1853, Amadeo Jacques empacaba su valioso instrumental y se dirigía hacia la Argentina, estableciéndose en Tucumán primero y en Buenos Aires después".*[6]

Esta narración del pasaje de Jacques por Montevideo es de una elocuencia extraordinaria. Una propuesta que intenta articular enseñanza y producción es desaprovechada por una sociedad que, absorbida por sus conflictos, no logra percibir los desafíos planteados por el desarrollo científico de mediados del siglo XIX. La Universidad era necesaria para tener "gente culta" que pudiera legislar y gobernar, mientras que el desarrollo productivo transitaba por otros andariveles que nada tenían que ver con la formación, el saber o la cultura.

## Nuevas tendencias hacia el fin del siglo

Hacia fines del siglo aparecen algunas tendencias al cambio que están relacionadas con el proceso de adaptación de las economías del Río de la Plata al sistema mundial. Principalmente, los Rectorados de Alfredo Vásquez Acevedo muestran una preocupación por adecuar la enseñanza universitaria a las exigencias del desarrollo productivo del país. Cuando el dictador Santos ofrece el rectorado de la Universidad a Vásquez Acevedo, este pone varias condiciones:

*"Resolví en consecuencia aceptar el rectorado bajo las siguientes condiciones que expuse al General Santos en mi segunda conferencia: primera, que se me proporcionarían todos los medios necesarios para trasladar la Universidad a un local aparente, sacándola del edificio ruinoso, casi miserable en que se hallaba; segunda, que se me asignaría la suma necesaria para reponer el mobiliario y adquirir gabinetes de física, química, historia natural, de que carecía en absoluto la Universidad; tercera, que se elevaría a las Cámaras y se recomendaría la sanción del proyecto de Ley Orgánica de la institución que yo había formulado en mi primer rectorado, con las modificaciones que creyere deber introducir; y cuarta, que en el desempeño del rectorado gozaría de la más completa independencia".*[7]

En estas condiciones, que son un verdadero programa para su Rectorado, Vásquez Acevedo incluye, como uno de los cuatro puntos fundamentales, la instalación de los gabinetes científicos. De hecho, el rector logrará llevar a la práctica buena parte

de su programa: la Universidad se traslada a locales arrendados, la Ley Orgánica será aprobada en el mismo año y llegan los gabinetes científicos desde París.

En su tercer rectorado, Vásquez Acevedo continúa en esta línea al inaugurar el Instituto Universitario de Higiene Experimental, el primero en su género en América Latina. La preocupación de hombres como Vásquez Acevedo por el desarrollo científico está mostrando la fragilidad de la enseñanza de las ciencias en el siglo XIX.

En un período en que el Uruguay construye su "paquete tecnológico" agropecuario, la enseñanza universitaria está totalmente ausente. La Universidad seguía desvinculada de las necesidades del desarrollo, en buena medida porque el perfil de la explotación agropecuaria extensiva no estimulaba la incorporación de nuevas técnicas que permitieran una transformación posible de la estructura productiva. Una vez mejoradas las razas y alambrados los campos, el modo de desarrollo agroexportador no necesitó técnicos que siguieran aplicando sus conocimientos al producto. Las praderas naturales aseguraban la calidad de la producción y todo parecía indicar que este recurso no se agotaría nunca. Esa gran estancia exportadora necesitaba de una clase urbana culta que administrara el Estado de la manera más funcional posible.

Tiene un singular interés el siguiente testimonio de José Serrato, cuando estaba al frente de la cartera de Fomento:

> *"Desde mi entrada al Ministerio de Fomento me preocupa la organización y nuevos rumbos que deben darse al Departamento de Ganadería y a la educación agrícola. Hemos proyectado mucho, pero poco, muy poco hemos realizado en provecho de las dos fuentes de la riqueza nacional; veremos si yo soy más feliz y puedo vincular mi nombre a la gran obra de preparar y ampliar bajo bases científicas y modernas, de acuerdo con las nuevas exigencias, esos grandes organismos de trabajo, estudio y experimentación. Dentro del plan que medito, entra el establecimiento de una Escuela Práctica de Capataces en el edificio y terreno de Toledo, para después, una vez reconocidos sus efectos, proceder a fundar nuestro gran Instituto Agronómico. Los fracasos han sido numerosos y estruendosos en nuestro país, para que procedamos con cierta prudencia, convencidos de que la opinión general es contraria a centros de enseñanza y aun el mismo Departamento de Ganadería. Es un error, lo sé, pero es así y debemos contemplarlo so pena de volver a fracasar".*[8]

Tres puntos merecen destacarse de este documento:

-- la constatación del divorcio entre la enseñanza y las "dos fuentes de la riqueza nacional",

-- la constatación de los fracasos en esta materia y

-- la constatación de la opinión general contraria a este tipo de iniciativa.

Resumiendo esta primera etapa, se puede decir que durante su período de formación, la Universidad se caracterizó por formar a los miembros de los sectores dirigentes necesarios para construir la institucionalidad que siguió a la independencia política. Para cumplir esa función, desarrolló determinadas carreras más aptas a esos fines, como el Derecho. No se atendieron de la misma forma los requerimientos específicos de la estructura productiva. Esto creó una gran distancia entre Universidad y producción. Numerosos dirigentes universitarios y hombres de gobierno fueron conscientes de esa inadecuación, pero sus esfuerzos no lograron cambiar los datos de una realidad estructural que impedía la superación de esa disociación. El siguiente

período sería protagonizado por quienes se formaron en esta Universidad que les permitió ser "doctores" y acceder a puestos dirigentes. Lógicamente **estos doctores no se comportaron como agentes de desarrollo económico, sino que se limitaron a incidir en las instituciones para democratizarlas**.

# La Reforma

## Ascenso de nuevos sectores y resistencias tradicionales

Desde fines del siglo XIX se produce en el Río de la Plata un fuerte proceso de movilidad social protagonizado por los sectores medios. Ese proceso encuentra una vía de canalización en el sistema educativo. Como consecuencia, la matrícula universitaria aumenta a un ritmo cinco veces mayor que el de la población. Entre 1901 y 1926 la población universitaria se multiplica por 5,5 y de 1901 y 1947 por 11,4.[9] Según el Censo de Población de 1908, el Uruguay tenía 1.042.600 habitantes; según la "serie intercensal",[10] su población era de 1.572.800 habitantes en 1926 (se multiplicó por 1,5) y en 1947 había alcanzado 2.110.400 habitantes (se duplicó). Este ritmo de crecimiento de la población universitaria está mostrando la apertura de la Universidad a nuevos sectores sociales: las clases medias. Dicen al respecto Oddone y Paris:

> *"La Universidad poseía entonces un alto índice de población estudiantil sin recursos. Accedía a sus aulas no solo la clase desahogada del país, sino también un gran número de hijos de pequeña clase media, que debían costear con sacrificios sus propios estudios. No existen datos que permitan determinar la procedencia del estudiantado, pero el Archivo de la Universidad incluye un elevado número de expedientes reclamando la exoneración de derecho de matrícula 'por falta de recursos', lo que permitiría adjudicar a esta última categoría un porcentaje hipotético de un 30 %. Buena parte del estudiantado comparte sus estudios con el empleo en la administración pública, en el registro comercial o en el bufete de abogado, desde que se reiteran las solicitudes de cambio de horario por la incidencia del factor empleo".*[11]

Esta entrada de los sectores medios a la Universidad suscita resistencias que son expresadas por algunos portavoces de las clases tradicionales. Al debatirse la ley sobre gratuidad de la enseñanza pública, el diario *El Siglo* se opuso a su aprobación argumentando que un país, además de bachilleres, médicos y abogados, necesita personas que impriman los libros y fabriquen los bisturíes. Para esta posición, la gratuidad de la Universidad abriría las puertas a quienes deberían orientarse a otros oficios y profesiones no universitarios. La masificación de la enseñanza superior era percibida como una amenaza a una equilibrada distribución de funciones en la sociedad. Es interesante el debate entre Luis A. de Herrera y Atilio Narancio, mencionado por Oddone y Paris:

> *"Luis Alberto de Herrera, dialogando con Atilio Narancio, traía el ejemplo de Córdoba, 'donde hay zapateros que son bachilleres; y eso es deplorable -- agregaba-- y me parece un positivo mal social'. Narancio --joven egresado de la Facultad de Medicina-- refutó con energía esos argumentos nacidos --decía-- del viejo 'prejuicio social de las castas', que ubicaba por un lado a los seres 'privilegiados, inteligentes, razonadores, criteriosos, iluminados*

*con la luz de la ciencia' y por otro, a los que viven en 'la ignorancia, en el analfabetismo, embrutecidos en la labor manual y anulando para siempre la parte pensante de su cerebro'".*[12]

Por un lado, entonces, los grupos sociales que habían creado las condiciones estructurales en las que se dio el proceso de movilidad social, no veían con buenos ojos la democratización de la sociedad e intentaban limitar las posibilidades de acceso de los sectores en ascenso a puestos de control. Pero por otro lado, esos sectores estaban efectivamente accediendo a lugares de decisión, lo que les permitía incidir en la orientación de la sociedad, presionando para obtener y consolidar la apertura de las estructuras tradicionales. Esta situación crea un tipo de relación social entre los dos grupos, cuya comprensión es fundamental para entender el proceso de la reforma universitaria.

## Las reformas y la Reforma

No se pretende en este artículo historiar la reforma universitaria. Las reformas en la Universidad de Buenos Aires, de La Plata, de Montevideo, de Lima y sobre todo la de Córdoba han sido objeto de muchos y documentados análisis. Todos estos movimientos fueron parte de un mismo movimiento, pero cada uno revistió las características de la sociedad en que se desarrolló. Lógicamente, para este trabajo interesa particularmente la reforma de Montevideo, pero no puede ser tratada sin referencia al movimiento global de la Reforma.

En primer lugar, hay que señalar que las universidades de Montevideo y de Buenos Aires llevaron a cabo una reforma varios años antes que sucediera la explosión reformista de Córdoba en 1918. La reforma de la Universidad de Buenos Aires se realizó en 1906 (obra del rector Uballes) y la de Montevideo en 1908. En ambas estuvo presente el tema de **la autonomía universitaria y de la relación de las facultades con la universidad.** Ambas estuvieron enmarcadas en conflictos universitarios y polémicas referidas al tipo de gobierno de las facultades y de la universidad.[13] Pero ninguna de las dos reformas desencadenó el movimiento surgido en 1918 a partir de la reforma cordobesa. Las reformas de Buenos Aires y de Montevideo serían consideradas pálidos antecedentes de Córdoba. Sin embargo, Oddone y Paris, refiriéndose a la Universidad de Montevideo, señalan acertadamente:

*"La nueva ley orgánica además venía a reconocer por primera vez la representación de los estudiantes en los consejos de las facultades; lo que significaba una innovación sin precedentes para entonces, diez años antes que irrumpieran los postulados reformistas de Córdoba".*[14]

Tanto Tulio Halperin Donghi como Oddone y Paris reconocen que a partir de la Reforma de Córdoba y de la dinámica que ella genera, las universidades de Buenos Aires y de Montevideo experimentarán un nuevo proceso reformista que profundizará las reformas llevadas a cabo por el primero.

Todo este movimiento reformista universitario nacido en los primeros años del siglo XX es expresión de un mismo proceso de ascenso de los nuevos sectores sociales. Su manifestación gradual en Buenos Aires y Montevideo y abrupta en Córdoba se debe a las diferencias entre las sociedades de los dos puertos y la sociedad cordobesa. Los sectores medios de origen migratorio se localizaron en los puertos; su influencia fue mucho menor en el interior del país. El proceso de democratización maduró antes en los

puertos. En cambio, cuando en Córdoba se manifiestan los signos de una protesta universitaria con contenido sociopolítico, encuentra una resistencia firme de los grupos oligárquicos y tradicionales. La violencia del enfrentamiento es mayor y será también mayor el impacto regional del movimiento. La *Declaración de la juventud universitaria de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica* (el manifiesto del Movimiento) revela estos acentos diferentes:

> *"Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica.* [...] *La rebeldía estalla en Córdoba y es violenta porque aquí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo.* [...] *Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia frente a estas casas mudas y cerradas pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático* [...]. *Por eso es que dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria".*[15]

Todo el texto de esta declaración expresa una dinámica revolucionaria que se levanta contra el inmovilismo de la sociedad cordobesa. Como dice Halperin Donghi:

> *"La Universidad se hallaba en manos de grupos que permanecían ligados por toda clase de afinidades, no únicamente por cierto ideológicas o religiosas, y que se hallaban dispuestos a evitar toda renovación que evitara la solidez de su predominio".*[16]

Los nuevos sectores sociales en ascenso, sobre todo aquellos que transitan por las universidades, se identificarán rápidamente con este discurso que intenta terminar con las resistencias de los grupos tradicionales y abrir estas sociedades a una mayor participación. Pero no hay que olvidar que estos universitarios son el producto de la universidad que formó juristas y médicos y que no logró en el siglo XIX trascender esa situación de disociación que la mantuvo separada del desarrollo económico-productivo. En las páginas siguientes intentaré mostrar que el discurso reformista se mantuvo estructurado por esta misma disociación fundamental.

## Los contenidos ideológicos de la Reforma

Al intentar definir los contenidos del mensaje reformista, es necesario tener en cuenta el contexto histórico en que se desarrolla. Es muy elocuente el siguiente texto de Halperin Donghi sobre el contexto sociocultural en que surge y se desarrolla la Reforma universitaria:

> *"En ese clima confuso y esperanzado, en que la admiración por la nueva humanidad que habrá de forjar la revolución socialista era capaz de convivir sin choques con la nostalgia aristocrática de una Grecia conocida sobre todo a través de la prosa lujosa de Rodó y aun con la protesta formulada en nombre de la filosofía neoidealista contra el estrecho materialismo en el que había encerrado a nuestra vida cultural, y no solo a ella, la era positivista, surge el movimiento de reforma universitaria. Este contexto cultural, en su animación extrema, pero también en su indeterminación de líneas, es tan*

*importante para el destino del movimiento reformista como el contexto social en el cual este se da. Sin duda, la Reforma era, entre otras cosas, la protesta contra una universidad que se obstinaba --ahora más que antes-- en permanecer al margen de la sustitución de grupos dirigentes culminante con los cambios políticos de 1916. Pero precisamente porque esa protesta se daba en un contexto cultural nuevo, adquiría un sentido también renovado."*[17]

Coincidiendo con Halperin Donghi, se pueden distinguir dos líneas en el discurso reformista. Una primera línea que llamaré "arielista", pone el acento en la Cultura y en valores como: pureza, verdad, belleza, justicia, esperanza. Una segunda línea que puede ser llamada "socializante" pone el acento en la reforma de la sociedad, en el rol del estudiantado o en la función social de la universidad.

En la *Declaración de la juventud universitaria de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica* se encuentran párrafos que expresan ambas líneas. La influencia de la concepción que he llamado "arielista" aparece en el siguiente párrafo:

*"La juventud vive siempre en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse. No se equivoca nunca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes, no se hace mérito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguros que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante solo podrán ser maestros de la futura* ***república universitaria*** *los verdaderos constructores de almas, los creadores de* ***verdad, de belleza y de bien****".*[18]

La línea "socializante" aparece varias veces en el texto de la *Declaración*, sobre todo cuando identifica a la universidad con la inmovilidad propia de una sociedad decadente. El siguiente párrafo es ilustrativo:

*"La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de hombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitaban en beneficio de determinadas camarillas".*[19]

Deodoro Roca es el dirigente que expresa más cabalmente la línea "arielista". Su discurso se orienta a destacar la pureza del movimiento juvenil; en la clausura del Primer Congreso Nacional de Estudiantes (31 de julio de 1918) dice: *"por vuestros pensamientos pasa silencioso casi, el porvenir de la civilización del país. Nada menos que eso está en vuestras manos, amigos míos* [...] *al espíritu de la Nación lo hará el espíritu de la Universidad".*

En Montevideo, el Centro Ariel es la expresión de esta corriente reformista. En su programa, aparecido en la revista *Ariel* y firmado por Carlos Quijano, se expresan claramente los elementos característicos de esta línea reformista:

*"Al ponernos bajo el amparo de Ariel, nos ponemos también bajo el amparo de José E. Rodó* [...] *He aquí pues uno de los fines primordiales de nuestra prédica, sostener el programa de idealismos que José E. Rodó legara a la juventud de América. Nuestra revista quiere ser una revista para la juventud intelectual y con preferencia para la juventud universitaria del país* [...] *En el momento de desorientación espiritual en que se encuentra la humanidad,* ***le corresponde a América y dentro de América a su juventud, la nobilísima tarea de lanzar a los cielos la nueva esperanza****. Sea América sin odios ancestrales, sea su juventud aun libre del veneno de las viejas civilizaciones,*

*la que abra los nuevos caminos en marcha al porvenir* [...] *Pesimista o escéptica ha sido hasta ahora gran parte de nuestra juventud; reaccionemos contra ambos males; la hora, lo ha dicho Dardo Regules, es de los espíritus afirmativos, de los que están encendidos en amor de una verdad y vienen a la vida a realizarla. Digamos también nuestra verdad, levantemos también nuestra bandera. Nosotros levantamos ahora la bandera de Ariel: somos idealistas, confiamos en el poder de la voluntad* [...] *Nuestra revista pretende hermanar a la juventud de América en la lucha empeñosa por el triunfo de Ariel".*[20]

Se encuentran en este programa los mismos elementos que en los textos de Córdoba; la misma pureza de la juventud aún no contaminada y por lo tanto, el mismo acento en el rol mesiánico de esa juventud. La misma orientación idealista, la misma confianza en la búsqueda de los grandes valores. También se destaca en este texto la referencia a una cierta idea de América, continente nuevo, portador de esperanza frente a un mundo vetusto y en decadencia. El manifiesto cordobés se dirigió *"a los hombres libres de América"*, la revista *Ariel "pretende hermanar a la juventud de América"*.

Este mensaje idealista y americanista se combina con una extrema valoración de una cierta concepción de la cultura. La universidad no debe formar profesionales, sino que debe ser el ámbito generador de cultura. El siguiente texto de Dardo Regules es significativo:

*"Uno de los cargos más serios y más exactamente fundados que se hacen a nuestra Universidad es que no llena en la vida del país su debida función de cultura y de superiorización.* [...] *En efecto, nuestra Universidad no existe sino para preparar titulados, dando anualmente una cantidad de médicos, abogados, ingenieros y arquitectos apremiados por un destino remunerativo inmediato".*[21]

La crítica a la universidad "fábrica de profesionales" se hace en función de una concepción superior de "cultura" que debería predominar en la vida universitaria. Lo curioso es que no se critica un profesionalismo inadaptado a la estructura económica del país, sino que la crítica se orienta al *"apremio por un destino remunerativo inmediato"*. Este discurso reformista tiende a alejar más aún al universitario de una visión pragmática del desarrollo. El universitario, el intelectual debe construir Cultura (con mayúscula), dejando para otras capas de la sociedad la preocupación por lo inmediato, por la subsistencia individual y colectiva. El siguiente texto es especialmente ilustrativo de esta concepción:

*"Nuestra universidad no juega papel directo alguno y deliberado en la economía viva de nuestra vida social. Es una fábrica de profesionales* [...] *nada más* [...] *Nunca ha pensado que tiene a su cargo el formar el espíritu, los ideales y la moral de los hombres que han estado dirigiendo la vida del país* [...] *en un país nuevo ella ha de formar la jerarquía de valores ...".*[22]

Lo que se insinúa como una crítica a la ausencia de la universidad en la vida económica del país, se transforma rápidamente en el señalamiento de una misión idealista, en la que la universidad debe formar la moral de los dirigentes y definir la jerarquía de valores.

Esta nueva universidad, depositaria de una misión regeneradora de la sociedad, necesita determinados medios que le permitan cumplir con esos nuevos objetivos. Ahora bien, el medio por excelencia, que hará posible la realización de la misión, será la

autonomía. La universidad solo podrá cumplir con sus nuevos cometidos si se libera de las ataduras del Estado y de los partidos, es decir, de todo lo que representa lo "viejo". El siguiente texto de Regules extiende expresamente la autonomía a una esfera que va más allá de lo meramente administrativo, para que pueda constituirse en ámbito que permita el desarrollo libre de la cultura:

> *"... Para llegar a esto, pero como problemas adjetivos, están: 1. la autonomía de la universidad para crear una universidad libre; 2. la organización del claustro para crear la universidad democrática* [...] *En muchas partes el problema electoral se ha convertido en el sustantivo y en el único* [...] *El ejemplo argentino ofrece una confusión de este tipo* [...] *Y lo electoral, de medio se convirtió en fin. En nuestro país pasa algo análogo* [...] *La autonomía se está convirtiendo de medio en fin y estamos viendo que gran parte de los que la patrocinan desde la universidad, no ven en ella sino el medio de librarse de unas cuantas apelaciones ante el Consejo Nacional de Administración* [...] *La dependencia administrativa no es el único aro que oprime la cultura. La oprime también el plan de estudios, el programa, el texto, el examen, todo ese andamiaje de control inevitable que tiene la universidad profesionalista; y queremos crear fuera de esa, la universidad libre, de investigación científica y de extensión social, sin planes coercitivos, ni títulos consagratorios* [...] *que permita el desarrollo libre de la cultura ...".*[23]

Según esta concepción, la Cultura y la Ciencia exigen para su desarrollo una nueva concepción de la universidad. Al profesionalismo inmediatista hay que oponer la búsqueda del conocimiento, de la verdad, de los grandes valores.

Si la universidad de la primera época no fue una respuesta a las exigencias de desarrollo del país, limitándose a formar una clase dirigente administradora del Estado, la universidad de la segunda época, que se inicia con la Reforma, se alejará más aún del proceso productivo, planteando una búsqueda inspirada en corrientes neoidealistas.

Se podría argumentar que la otra línea del reformismo que he llamado "socializante" se aleja del neoidealismo y refiere su discurso a una necesaria transformación de la sociedad. Sin duda, Emilio Frugoni es el representante más relevante de esta corriente. Sus posiciones aparecen expresadas con claridad en sus diferentes trabajos. Su concepción de la universidad está estrechamente ligada al cambio social:

> *"Preparar a las generaciones para esa obra debería ser el fin de las universidades. Erigirse en centros de elaboración espiritual de donde surjan hombres animados de la aspiración de ser útiles a la colectividad, sobreponiéndose a la mezquina preocupación del provecho propio, la noble capacidad para el sacrificio por el bien ajeno* [...] *Los centros deberían poner a las generaciones en contacto profundo con la vida social; enseñándolas a encarar de frente los problemas históricos, económicos y vitales del momento y desplegando una acción práctica de constante e inmediata utilidad colectiva, de acuerdo con el concepto de que cultura debe ser un bien, una riqueza de las sociedades y para las sociedades de donde en definitiva emana y no un privilegio de los individuos para uso exclusivo de quienes lo atesoran".*[24]

Si tuviera que distinguir lo esencial de estas dos corrientes de la Reforma (que existen también en Argentina), diría que **la línea "arielista" insiste en la Cultura** como la meta a alcanzar por la nueva universidad, mientras que **la línea "socializante"**

**propone la formación de hombres sensibles al cambio social**. Entre ambas llegan a plantearse algunas polémicas.[25] Pero lo que importa señalar es que **estos dos componentes básicos de la Reforma estarán presentes marcando el perfil universitario de la segunda época**.

## La influencia de la Reforma en las décadas siguientes

Los sectores medios en ascenso a través del sistema educativo, que generan y hacen suyo este discurso reformista en sus dos grandes líneas, tendrán en las décadas siguientes una gran importancia en la orientación del proceso universitario y en el desarrollo de los sectores intelectuales en general. Los que fueron jóvenes estudiantes durante la década de la Reforma se convirtieron después en referencias fundamentales para las categorías intelectuales. Alcanza con recordar que en estas páginas se ha citado nada menos que a Carlos Quijano, Emilio Frugoni y Dardo Regules, como representantes de la generación reformista.

Esta continuidad se expresa, por ejemplo, en la defensa de la autonomía, que fue durante toda esta segunda época un postulado fundamental. Si se toma el proceso de reforma de la Constitución (años 1949-1951), se registran varios episodios en los que el Consejo Directivo Central o la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay se dirigen a la Comisión de Reforma de la Constitución protestando por no contemplar debidamente la *"autonomía de gobierno, la autonomía técnico-docente y la autonomía administrativa y financiera"* de la Universidad. Finalmente, la Constitución de 1951 reconocerá plenamente la autonomía universitaria, consagrando el triunfo de la Reforma y de sus principios básicos.[26] La culminación se produce en 1958, con la aprobación en el Parlamento de la nueva Ley Orgánica de la Universidad.

Los contenidos de la Reforma en su dimensión de **absolutismo purista y principista** y en su búsqueda del **cambio social hacia una sociedad justa**, son elementos fundamentales para entender la segunda forma de disociación entre la Universidad y el proceso de desarrollo económico-productivo. **No existe en este *corpus* teórico-ideológico el componente tecnológico.** Las formas culturales que dominarán en las elites intelectuales durante varias décadas estarán constituidas por estas raíces **que sobrevaloran una cierta idea de Cultura, que desarrollan un fuerte mesianismo social, que desconfían de los avances tecnológicos, resistiéndose a integrarlos en su universo de referencia, y que creen en su propia pureza por oposición a la corrupción del mundo de la política y de los negocios**. Angel Rama llamó "generación crítica" a los herederos de la Reforma que desarrollaron su actividad entre 1940 y 1970.[27] Algunos de ellos fueron protagonistas del período reformista. En el siguiente texto, Aldo Solari realiza una descripción precisa de ese perfil universitario fuertemente autónomo:

> *"El movimiento estudiantil --y a su vera los otros grupos dirigentes de la Universidad-- se ha ido definiendo en proporciones cada vez mayores y con intensidad creciente en contra de las elites políticas dominantes. La imagen que el movimiento estudiantil trasmite de la política es la de que constituye el reino de la mentira y el engaño; como consecuencia, la Universidad tiende a convertirse en el reservorio de la verdad y la pureza. Los políticos en el poder tienden a desconfiar de los universitarios que provienen de dirigir el movimiento estudiantil, salvo cuando estaban ligados a ellos antes de ser dirigentes, y estos desprecian cada vez más a los políticos. Este proceso se*

*ha acompañado, sin duda no casualmente, de una afirmación creciente de la autonomía de la Universidad, que encuentra su expresión jurídica en la Constitución de 1951 y en la Ley Orgánica de 1958".*[28]

En las décadas del sesenta y del setenta se desarrollaron varios estudios sobre la existencia de un cierto estereotipo de intelectual y de universitario latinoamericano que los límites de este artículo no permiten presentar en su totalidad. En la definición de este estereotipo influyeron varios autores norteamericanos, como Edward A. Shils, William Stokes, Kalman H. Silvert, Seymour M. Lipset. Principalmente Stokes elabora un estereotipo según el cual predominaría en el intelectual latinoamericano una actitud idealista que lo alejaría de las preocupaciones por el cambio tecnológico. En la década del sesenta, Juan Marsal propone el término "pensador" para definir al intelectual; en su concepción, el intelectual sería un personaje que dominaría una suerte de "saber generalizado". Gloria Cucullu critica el estereotipo de Stokes y, en menor medida, el de Marsal, planteando un importante debate. Basándose en una investigación realizada sobre una muestra de novelistas argentinos, Cucullu afirma que sus entrevistados califican positivamente términos como "industrialización" o "tecnificación", con lo cual quedaría demostrada la falsedad del estereotipo. Joseph Hodara le responde, volviendo a una caracterización más próxima al estereotipo de Stokes. En esta serie de estudios hay que mencionar también a Frank Bonilla, a Glaucio Soares, a Fernando Uricoechea, pero sobre todo a Suzana Prates por su trabajo "Los intelectuales y la transformación político-social de América Latina".[29]

En ese artículo, Prates desarrolla la tesis de la *"disociación esquizoide"* que sufren las categorías intelectuales. Después de analizar la Reforma universitaria como un proceso de apertura del sistema oligárquico sin ruptura, afirma que el período de sustitución de importaciones provocó una disociación de las categorías intelectuales. Por un lado aparecen las burocracias técnico-científicas, que se orientan al *"desarrollo del conocimiento social en términos de una búsqueda de objetividad y una neutralidad valorativa"*,[30] y por otro, *"el movimiento estudiantil, donde todavía se expresa una inquietud social e intelectual que será mantenida por una elite estudiantil intelectualizada ..."*.[31] Esto *"marca para este período, la posibilidad de transformación del intelectual teórico-ideológico, en el mejor sentido del término, en teórico-científico"*.[32]

# La crisis

## La disociación defensiva

El planteo de Suzana Prates permite abordar la tercera época universitaria. Como ella dice en el artículo citado, la Universidad, que había sido la única posibilidad ocupacional nítidamente intelectual y que se había conformado como *"un sistema autosustentado, cerrado en sí mismo, un mundo aparte que dialogaba, eso sí, con la sociedad"*,[33] irá dejando parte del terreno a *"las burocracias técnicas del período desarrollista que romperán este monopolio en los escenarios nacionales"*.[34]

Cuando la Universidad monopolizaba el terreno intelectual, sus reformas y sus luchas tenían fuerza política: la generación de la Reforma pesó políticamente y logró una apertura democratizante del sistema más allá de las resistencias de los sectores tradicionales. Pero cuando el espacio intelectual comienza a ser disputado, las condiciones de autonomía en las que se desarrolló la Universidad, la orientan cada vez más hacia sus

extremos, alejándola de la posibilidad de articulación con el medio social; dice Suzana Prates:

> *"Por la pérdida de su efectividad política, sus elementos integrantes tienden a cerrarse en un mundo propio, alimentándose de la utopía social que crearon y que no encuentra viabilidad social. Si por un lado, en la burocracia técnica, la dimensión valorativa es relegada, aquí se la enfatiza demasiado, olvidando que el valor tiene que encontrar su correspondencia social para que sea una realidad y no una justificación personal o generacional".*[35]

De más está decir que esta "disociación" fue percibida por dirigentes universitarios y que existen numerosos testimonios de la existencia de una clara conciencia de los peligros del fenómeno. En un importante seminario latinoamericano que se realizó en la Universidad de la República, "Hacia una política cultural autónoma para América Latina", el rector, Ing. Oscar Maggiolo, presentó un informe en el cual desarrollaba esta problemática e insistía en la necesidad de superarla. El siguiente párrafo expresa su opinión:

> *"Los intelectuales, especialmente agrupados en universidades autónomas, es decir independientes en sus decisiones principales del poder político, que en general se encuentra fuertemente comprometido a los intereses financieros de carácter internacional, deberán comenzar por mostrar fehacientemente, sobre la base de casos concretos, la ventaja que la investigación científica y tecnológica puede redituar a la producción agropecuaria e industrial de la zona".*[36]

Fueron muchas las voces que en la década del sesenta alertaron contra una deriva utópica del proceso universitario. Sin embargo, la disociación siguió su camino y llegó a situaciones extremas. Lo universitario fue percibido por el grueso de la población como un fenómeno extraño, cuyos comportamientos no eran comprendidos por la mayoría. Cada vez más, la Universidad se fue convirtiendo en una "república autónoma", fuertemente disociada de las otras dimensiones de la vida nacional.

La disociación en su versión más radical condujo a generar un "espacio absolutamente puro", amenazado por la lógica de un sistema intrínsecamente perverso que era necesario destruir. No en vano se formularon consignas como "Patria o muerte", siendo la Patria todo lo que había que defender para mantener ese espacio destinado a ser el regenerador de la sociedad.

Una buena parte de los sectores universitarios articuló la defensa de ese espacio social mediante un discurso marxista. Pequeñas organizaciones políticas de neta influencia universitaria se apropiaron de los aspectos doctrinales del marxismo como forma de dar un contenido revolucionario y una perspectiva histórica a un comportamiento que debía caracterizarse como de "disociación defensiva". En algunos casos, estas conductas desembocaron en la automarginación, generada por opciones extremas identificadas con la guerrilla.

La adhesión de sectores universitarios --mayoritariamente de extracción media o media alta-- al marxismo, encierra, sin embargo, una contradicción. La teoría marxista descansa sobre el rol de vanguardia que atribuye a la clase obrera en el proceso revolucionario. Ahora bien, en la realidad uruguaya, la adhesión al marxismo se produjo fundamentalmente en los sectores medios y principalmente en aquellos influidos por la Universidad; los sectores populares mantuvieron --al menos hasta el golpe de Estado de 1973-- su adhesión política a los partidos tradicionales.

Al adoptar el marxismo como teoría revolucionaria, estos sectores sociales incorporan el rol de la clase obrera como vanguardia en el nivel del discurso; pero en la práctica, los obreros son "menos" revolucionarios y, a pesar de sindicalizarse, siguen adhiriendo a los partidos que son definidos como "pilares" del sistema. Las consecuencias de esta contradicción entre discurso y práctica se manifiestan en algunos aspectos significativos del discurso de los sectores universitarios del período de crisis. La defensa del "espacio social puro y regenerador" tendrá así dos expresiones tomadas del discurso marxista:

-- una tendencia a una suerte de "obrerismo" voluntarista, adhiriendo a un sistema de valores mítico, y

-- una tendencia a la formación de una elite encargada de definir la línea correcta que deberá orientar el proceso.

Tanto el "obrerismo" --expresado en consignas como "obreros y estudiantes unidos y adelante"-- como el "vanguardismo" --que se manifestó en innumerables escritos, debates y discursos sobre la teoría del partido de vanguardia-- conformaron un perfil de extrema disociación que caracterizó a los sectores universitarios durante el período que he denominado de crisis. Nuestra sociedad asistió así al espectáculo de estudiantes que querían sentirse obreros, intelectuales que pretendían ser la elite dirigente de grandes transformaciones históricas, universitarios que no se resignaban al "modesto" rol de aportar el conocimiento que una sociedad necesita para su desarrollo.

Sin duda, los distintos grupos dentro de la Universidad vivieron este período de maneras distintas. No todos se insertaron en la disociación defensiva de la misma forma: unos lograron tomar más distancia, otros se redujeron a pasar por la Universidad sin participar de la cultura dominante, otros mantuvieron una postura crítica frente al proceso de disociación. Pero el actor universitario en la sociedad uruguaya, en tanto actor colectivo, estuvo claramente estructurado dentro de esa disociación defensiva que lo condujo a importantes niveles de marginación. La descripción de los sectores universitarios hecha por Suzana Prates y reseñada más arriba adquiere, durante todo este período de crisis, una impresionante vigencia:

> *"... sus elementos integrantes tienden a cerrarse en un mundo propio, alimentándose de la utopía social que crearon y que no encuentra viabilidad social ...".*

## La disociación que perdura

En 1984, el CLAEH organizó un importante seminario sobre la universidad en el Uruguay, bajo el título "Universidad: transición-transformación".[37] Participaron destacados universitarios del período anterior a la dictadura y jóvenes universitarios que solamente habían conocido la universidad de la intervención. Es interesante recordar los cuatro grandes ejes en torno a los cuales giró el seminario:

-- recuperación crítica del pasado y evaluación del presente como punto de partida;

-- papel de la Universidad en el contexto de la reconstrucción y la transformación del país (reinterpretación de sus fines en esta etapa histórica);

-- análisis y propuestas generales sobre modelos alternativos de universidad y de relación universidad-sociedad, y sobre estrategias de cambio universitario;

-- análisis y propuestas específicas en torno a: la enseñanza; la investigación; la

relación con la sociedad civil, el Estado y el sistema político; el gobierno y la gestión universitarios.

A lo largo del seminario predominó una inquietud básica, expresada de distintas formas por los participantes: **construir una nueva universidad que superara la disociación histórica de la universidad uruguaya**. Se mencionó la necesidad de terminar con la "automarginación", con la "inadecuación", con la "desconexión". Se señaló la urgencia de pensar lo universitario no en términos de restauración sino de renovación. Se planteó la cuestión ineludible de definir el rol de la universidad en la reconstrucción del país.

Sin embargo, hoy, a casi diez años de ese seminario, se pueden reconocer rasgos en la vida universitaria que permiten seguir hablando de disociación. Transcurrieron los casi doce años de dictadura, el Uruguay está viviendo el último año de su segundo período de gobierno democrático, pero la universidad --las universidades-- no terminan de afirmar su perfil de actores del desarrollo nacional. Tal vez el único síntoma de un proceso que comienza a orientarse hacia el cambio sea **la existencia de un debate nacional sobre la enseñanza superior**.

Evaluar la situación posterior a la dictadura encierra lógicamente mayores dificultades que el análisis de lo que ya es historia. La opinión emitida sobre este último período no puede eludir el carácter de actor de quien la emite. No obstante, y partiendo del reconocimiento de este dato de la realidad, la línea de análisis que se ha seguido en este artículo tiene sus lógicas consecuencias en la consideración de la situación actual.

La forma de comprender el proceso universitario en el Uruguay planteada en este trabajo, lleva a caracterizar el debate actual sobre el rol de lo universitario como **la expresión de la tensión entre los herederos de la disociación y quienes intentan superarla**. Es evidente que la línea de análisis seguida en este artículo se sitúa claramente en uno de esos dos polos de la tensión. Superar la disociación es --desde mi punto de vista-- el principal desafío que se plantea al mundo universitario en nuestra época.

Se pueden anotar algunos pasos que se han ido dando en esa dirección. El primer rectorado del período democrático, desempeñado por Samuel Lichtensztejn, marcó inflexiones importantes, fundamentalmente en lo que se refiere a una mayor inserción de la Universidad de la República en la sociedad. Los numerosos convenios con organismos públicos y privados y las actividades que ellos generaron constituyen algunos de los más importantes logros en la orientación señalada. El país percibió una Universidad abierta a responder allí donde se solicitara su concurso.

Otro hito relevante fue la desmonopolización de la enseñanza universitaria. La existencia de una pluralidad de ofertas educativas de nivel superior va en el sentido señalado porque genera un ámbito de competencia que estimula la elaboración de respuestas cada vez más adecuadas a las necesidades del país. Nadie tiene la exclusividad para decidir cuál es la oferta educativa que el país necesita; la pluralidad de ofertas obliga a un esfuerzo permanente de perfeccionamiento de las propuestas educativas y de adecuación a las metas que se plantean en materia de desarrollo integral de la sociedad uruguaya.

Hoy la crisis sigue manifestándose en las polémicas y debates que se generan en los ámbitos universitarios. Pero más allá de lo simplemente anecdótico y coyuntural, se está ingresando en una etapa que anuncia un nuevo período en la relación entre universidad y sociedad. Todo parece indicar que la tendencia que se afirma históricamente

como la única viable es la que busca terminar con toda disociación y lograr la necesaria asociación entre los ámbitos de generación de conocimiento y los actores que asumen la función de ser los agentes del desarrollo de nuestro país. ■


## Resumen

*Este artículo postula que la Universidad de la República y el desarrollo productivo han estado históricamente disociados. En el período de su creación, la Universidad se caracterizó por brindar formación a los sectores dirigentes para construir la institucionalidad que siguió a la independencia política; desarrolló carreras como el Derecho y desatendió las necesidades productivas. La reforma fue precedida por un proceso de fuerte movilidad social que generó un explosivo aumento de la matrícula universitaria con el ingreso de las clases medias. Sin embargo, la misma disociación fundamental apareció en el discurso reformista: una de sus líneas puso el acento en valores éticos y estéticos, la otra hizo hincapié en aspectos sociales, pero ambas concebían a la Universidad meramente como el ámbito generador de cultura. El período de crisis enfrentó a la institución con el surgimiento de las "burocracias técnicas"; la disociación, en su versión más radical, condujo a visualizar un "espacio universitario puro" amenazado por un sistema intrínsecamente perverso. El autor sostiene que la única tendencia que se afirma como viable --advertida por muchos desde épocas tempranas-- es la que busca la necesaria asociación entre los ámbitos de generación de conocimiento y los agentes del desarrollo.*


## Notas

1 Instituto de Investigaciones Históricas del Uruguay: *Actas del Consejo Universitario* (1849-1870), Montevideo, 1949, pp. 7 - 10.

2 Ibídem (cifras extraídas de las colaciones de grados).

3 Juan Oddone y Blanca Paris: *La universidad uruguaya del militarismo a la crisis, 1885-1958* (4 t., 2 t. de documentos), Montevideo, Universidad de la República, 1971, t. III, pp. 52-53.

4 Jaime Amadeo: "La universidad condicionada. La Universidad de Buenos Aires y su lugar en el proyecto político del siglo XIX", en *Cuadernos del Centro de Investigaciones Educativas*, nº 18, Buenos Aires, 1976, p. 194.

5 Oddone y Paris: o. cit., t. IV, p. 274.

6 Juan Oddone y Blanca Paris: *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja, 1849-1885*, Montevideo, Universidad de la República, 1963, pp. 36-38 (subrayados nuestros). José Pedro Varela menciona la estadía de Jacques en *La legislación escolar*.

7 Mª Julia Ardao: "Alfredo Vásquez Acevedo. Contribución al estudio de su vida y de su obra", en *Revista Histórica*, t. XXXVI, nº 106-108, Montevideo, diciembre de 1965, pp. 19-20.

8 Archivo de la Universidad de Montevideo, 1903-1905, citado por Oddone y Paris: *La universidad uruguaya...*, o. cit., p. 451-452. Se trata de un fragmento de una carta de José Serrato al secretario de la Legación uruguaya en Chile.

9 Indices elaborados a partir de las cifras de matrícula universitaria presentadas en el libro citado de Oddone y Paris: *La universidad uruguaya...*, o. cit., Anexos, p. 493.

[10] Aldo Solari, Néstor Campiglia y Germán Wettstein: *Uruguay en cifras*, Montevideo, Universidad de la República, 1966, p. 11.

[11] Oddone y Paris: *La universidad uruguaya...*, o. cit., pp. 118-119.

[12] Ibídem, pp. 123-124.

[13] Para la reforma de la Universidad de Buenos Aires, una obra fundamental es Tulio Halperin Donghi: *Historia de la Universidad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Eudeba, 1962.

[14] Oddone y Paris: *La universidad uruguaya...*, o. cit., p. 103.

[15] Manifiesto redactado por Deodoro Roca, ideólogo de la Reforma de Córdoba, y firmado por los miembros de la Mesa Directiva de la Federación de Estudiantes de Córdoba.

[16] Halperin Donghi: o. cit., p. 129.

[17] Ibídem; p. 127.

[18] La declaración está reproducida por A. Ciria y H. Sanguinetti: *Los reformistas*, Buenos Aires, Jorge Alvarez, 1968, p. 271-176 (subrayados nuestros).

[19] Ibídem.

[20] Carlos Quijano: "Nuestro programa", editorial de la revista *Ariel*, Montevideo, 1919, reproducido en Oddone y Paris: *La universidad uruguaya...*, o. cit., Serie documental, pp. 124-125 (subrayados nuestros).

[21] Dardo Regules: "Los cursos libres", Montevideo, 1921, reproducido en Oddone y Paris: *La universidad Uruguaya...*, o. cit., Serie documental, p. 127.

[22] Artículo de *La Reforma*, órgano de la Agrupación de Estudiantes, Montevideo, 1921, reproducido en Oddone y Paris: *La universidad Uruguaya...*, o. cit., Serie documental, p. 131.

[23] Dardo Regules: "Organización de la democracia universitaria. Proyecto de ley universitaria", Montevideo, diciembre de 1922, reproducido en Oddone y Paris: *La universidad Uruguaya...*, o. cit., Serie documental, p. 135.

[24] Emilio Frugoni: "Respuesta a la encuesta organizada por la revista *Ariel*", Montevideo, 1919, reproducido en Oddone y Paris: *La universidad Uruguaya...*, o. cit., Serie documental, p. 135.

[25] Ver el editorial de la revista *Ariel*, Montevideo, 1920.

[26] Ciria y Sanguinetti plantean claramente esta continuidad: *"... en los últimos tiempos* [concretamente, 1958-1960] *verán al estudiantado uruguayo en la posición de fiel heredero de las tradiciones dinámicas de la Reforma..."* (*Universidad y estudiantes. Testimonio juvenil*, Buenos Aires, Diploma, 1962).

[27] Angel Rama: "La generación crítica", en *Uruguay hoy*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1971.

[28] Aldo Solari: "La Universidad en transición en una sociedad estancada. El caso de Uruguay", en *Aportes*, nº 6, octubre de 1966.

[29] Las referencias bibliográficas (por orden cronológico de publicación) son las siguientes: Seymour M. Lipset: *Political man*, Londres, Heinemann, 1960; William Stokes: "The pensadores of Latin America", en Huszar (ed.): *Intellectuals*, Glencoe, The Free Press, 1960; Edward A. Shils: "The Intellectuals in the Political Development of the New States", en John Kautsky (ed.): *Political Change in Underdeveloped Countries: Nationalism and Comunism*, Nueva York, John Wilwy & Sons, 1962; Kalman H Silvert: *La sociedad problema: reacción y revolución en América Latina*, Buenos Aires, Paidós, 1962; Juan F. Marsal: "Los intelectuales latinoamericanos y el cambio social", en *Desarrollo Económico*, vol. 6, nº 22-23, julio-diciembre de 1966; Suzana Prates: "Los intelectuales y la transformación político-social de América Latina", en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. II, nº 3, noviembre de 1966; Glaucio A. D. Soares: "Actitudes políticas de los intelectuales", en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. VI, nº 4, marzo de 1966; Seymour M. Lipset y Aldo Solari (eds.): *Elites y desarrollo en América Latina*, Conferencia de Montevideo (junio de 1965), Buenos Aires, Paidós, 1967; Frank Bonilla: "El intelectual latinoamericano y el desarrollo político", en *Aportes*, nº 5, julio de 1967; Fernando Uricoechea: "Los intelectuales latinoamericanos y el desarrollo de sus sociedades", en *Revista Mexicana de Sociología*, UNAM, octubre-diciembre de 1967; Gloria Cucullu: "El estereotipo del intelectual latinoamericano. Su relación con los cambios económicos y sociales", en *Revista Latinoamericana de Sociología*, vol. IV, nº 1, marzo de 1968; Joseph Hodara: "Notas para una sociología de los intelectuales latinoamericanos", en *Aportes*, nº 18, octubre de 1970; Idem: "¿El fin de los intelectuales?", en *Aportes*, nº 25, julio de 1972; Charles Wright Mills y otros: *Los intelectuales y el poder*, México, Secretaría de Educación Pública, 1972.

[30] Prates: art. cit, p. 323.

[31] Ibídem, p. 326.

[32] Ibídem, p. 329.

[33] Ibídem.

[34] Ibídem, p. 330.

[35] Ibídem.

[36] Oscar Maggiolo: "Política de desarrollo científico y tecnológico", en *Hacia una política cultural autónoma para América Latina*, Montevideo, Universidad de la República, 1968.

[37] CLAEH: *Universidad: transición-transformación*, publicación en dos volúmenes de las ponencias y debates del seminario desarrollado en Montevideo en agosto, setiembre y octubre de 1984.

*Funciones del sistema educativo y demanda de capacitación*

# Educación, sociedad y mercado laboral

*Alberto Nagle*

**El autor**

*ALBERTO NAGLE. Ph.D. enEducación, decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica del Uruguay.*

## Las funciones del sistema educativo en una sociedad integrada

LA RELACIÓN ENTRE el sistema educativo y el mundo laboral ha sido un frecuente objeto de estudio en el campo de la sociología de la educación. Los compendios más importantes en la materia (Halsey, Floud y Andersson,[1] Karabel y Halsey[2] y Quintana[3]) se encargan de tratar sistemáticamente el tema desde diferentes perspectivas.

En nuestras sociedades latinoamericanas se percibe una creciente preocupación por vincular más estrechamente el sistema educativo con la realidad productiva y social circundante. Dentro de este contexto se ha producido un reflotamiento de ideas planteadas a comienzos de la década del sesenta. Thomas W. Schultz, en su paradigmático discurso ante la Asociación de Economistas de Estados Unidos en 1961, acuñó lo que posteriormente se popularizó como la **teoría del capital humano**. Schultz realizó un estudio sistemático de la evolución de la economía norteamericana desde los inicios de este siglo hasta mediados de la década del cincuenta; manteniendo constantes factores tales como materias primas, tecnología, etc., concluyó que existía un porcentaje de entre 6 y 10 en el crecimiento del producto de la economía norteamericana que era atribuible a la calificación de su fuerza de trabajo.

Posteriormente, estudios de la recuperación de la economía alemana luego de la Segunda Guerra coincidieron en señalar que un porcentaje importante de los resultados obtenidos por el "milagro alemán" debían atribuirse nuevamente a la calificación de su fuerza laboral.

Esta es una forma de concebir la relación entre educación y sociedad. A esta altura del desarrollo teórico aparece como incuestionable el hecho de que la salud económica de un país está estrechamente vinculada a los aportes que realiza el sistema educativo.

Este artículo pretende problematizar la relación entre educación y aparato productivo. La sociología de la educación abunda en construcciones teóricas donde se plantea el polifacético aporte del sistema educativo a la sociedad en su conjunto.

Abrahamsson[4] escribió un paradigmático trabajo a mediados de la década del setenta, en el marco de profundas reformas en el sistema educativo de Suecia, a pedido del Ministerio de Educación de aquel país. En ese entonces, en los países europeos dominados por corrientes socialdemocráticas se planteaba eufóricamente que el camino hacia una sociedad justa y solidaria debía dar prioridad a las inversiones y los cambios en el sistema educativo por sobre los que debían realizarse en la esfera económica. Esta concepción se puede resumir en la famosa frase del fallecido primer ministro sueco Olof Palme: *"la educación como la punta de lanza hacia la sociedad más igualitaria del futuro"*.

En ese mismo trabajo, Abrahamsson brinda una visión de las múltiples funciones del sistema educativo en una la sociedad.

## El sistema educativo como reproductor de la fuerza laboral

En primer lugar, el sistema educativo en su conjunto --no solo su nivel terciario-- cumple la función de **reproducir la fuerza laboral** que se necesita en la sociedad. Año tras año abandonan el mercado de trabajo miles de personas, unas que se acogen a sus beneficios jubilatorios, otras debido a impedimentos físicos o psíquicos, fallecimiento, etc. El sistema educativo tiene la responsabilidad de proveer a las empresas y organizaciones el personal calificado para sustituir a los que desaparecen del mercado de trabajo. A ello se debe sumar el surgimiento de nuevas necesidades en diferentes áreas del aparato productivo y de servicios.

Si bien es cierto que en nuestro país no existen estudios acerca de los efectos cualitativos del aumento de la calificación del personal que ingresa al mercado laboral, se debería suponer que el ingreso de personal con mayor grado de calificación influye en el aumento de la productividad de las empresas.

Los recientes estudios cepalinos sobre el sistema educativo nacional[5] coinciden en señalar que lenta e inexorablemente aumentan los años de educación formal en la fuerza laboral del país. Por otro lado, salvo alguna excepción, existe en Uruguay una alta correlación entre años de escolaridad e ingreso económico; esta correlación aumenta sensiblemente ante la existencia de ciclos terminados.

Diez de Medina plantea lo siguiente:

> *"Del análisis por perceptores, se aprecia que la educación es factor clave en la diferenciación de los ingresos, especialmente en ciertas categorías de perceptores (ocupados en cierto tipo de ocupación con especialización). A nivel de todos los perceptores, existe un porcentaje creciente de los mismos que tienen 10 o más años de instrucción formal, en todos los niveles de ingresos".*[6]

Según datos presentados en la misma investigación el 77,8 % de los perceptores de ingresos ubicados en el primer decil de la escala --es decir, los que reciben menores ingresos-- tenía menos de 9 años aprobados de educación formal.

Por el contrario, el 73,2 % de los perceptores ubicados en el decil de máximo ingreso tenía más de 10 años de educación formal. En este grupo se encuentra solamente

un 3,5 % de individuos con un máximo de 5 años de estudios.

El estudio citado viene a confirmar otra investigación de CEPAL,[7] donde se planteaba la elevada correlación entre años de estudio e ingresos altos en la sociedad uruguaya, hecho que da por tierra con uno de los grandes mitos fatalistas que ilustran el folclore nacional: *"no vale la pena estudiar"*.

# El sistema educativo como generador de empleos y consumidor de productos

Los niveles primario, secundario y terciario del sistema educativo constituyen un significativo mercado laboral y un muy importante mercado consumidor de diferentes tipos de producción.

## La educación como mercado de trabajo

En 1993, el número de maestros que desempeñaba funciones en la órbita del Consejo de Educación Primaria era de 11.572.[8] Con relación a la enseñanza media, se cuenta con la información del último censo realizado por la División Planeamiento Educativo del CODICEN, donde se relevaron 10.598 profesores de Enseñanza Secundaria y 4.802 en el Consejo de Educación Técnico-Profesional. Estas cifras no incluyen al personal no docente.

A continuación se relacionarán las cifras del sistema educativo en sus niveles primario y secundario[9] con el total de funcionarios públicos del país. Del estudio comparativo se puede apreciar que el total de funcionarios docentes en dichos niveles constituye alrededor de un 10 % del total del funcionariado público. Con ello se debe concluir que el sistema educativo nacional constituye uno de los empleadores más importantes del país.

## La educación como mercado consumidor

El sistema educativo debe ser analizado también bajo la óptica de ser un consumidor masivo. En efecto, anualmente se construyen y reparan decenas de locales escolares y liceales, que al mismo tiempo requieren de alhajamiento con diferentes tipos de equipamiento y material didáctico.

En los últimos años (1990-1994) se ha asistido a un agresivo proceso de inversión a nivel de la enseñanza media, por el que se han construido 48 nuevos liceos. Esto ha repercutido indudablemente sobre determinados agentes económicos, quienes han encontrado en el sistema educativo un interesante mercado final para sus productos.

Como corolario de la importancia del sector educativo en los ítems analizados, se presenta información actualizada sobre el tema. Las cifras globales relacionadas con el PBI y el Presupuesto Nacional destinadas a ANEP han experimentado la siguiente

evolución porcentual en el período comprendido entre 1985 y 1991.

**Cuadro 1**

**Porcentaje del PBI y del Presupuesto Nacional destinado a ANEP. Período 1985-1991**

| | % PBI | % Presupuesto Nacional |
|---|---|---|
| 1985 | 1,82 | 8,2 |
| 1986 | 2,05 | 9,4 |
| 1987 | 2,04 | 9,9 |
| 1988 | 2,06 | 9,9 |
| 1989 | 2,10 | 9,7 |
| 1990 | 2,07 | 11,2 |
| 1991 | 2,02 | 11,6 |

FUENTE: Oficina de Planeamiento y Presupuesto-Banco Interamericano de Desarrollo: o. cit.

Los porcentajes muestran una tendencia creciente tanto en lo referido al PBI como al Presupuesto Nacional.

## El sistema educativo como agente socializador

Las sociedades --desde las primitivas a las más avanzadas-- han creado mecanismos para transmitir a las generaciones futuras conocimientos, valores y comportamientos, con el objetivo de producir cierto tipo de conformidad con las pautas culturales dominantes en la sociedad. El término comúnmente utilizado en la literatura de la sociología de la educación es el de *socialización*. El padre ideológico de esta concepción del rol de la educación en la sociedad es Émile Durkheim.

Los valores relevantes para la sociedad, los conocimientos y las pautas de comportamiento se reflejan en la ideología curricular del sistema educativo.

Esta teoría del consenso ha sido atacada desde diferentes vertientes de las teorías del conflicto; estas perciben al sistema educativo como una forma de control social ejercida por los grupos dominantes de la sociedad, quienes luchan por lograr la hegemonía y se encargan de que los individuos se adhieran a valores "relevantes" dentro de una determinada cosmovisión.

La pregunta que salta a la vista es si una sociedad que dedica una considerable porción de sus riquezas --en el caso uruguayo alrededor del 2 % de su PBI-- puede razonablemente cumplir otra función que la de contribuir al progreso social dentro de una ideología de consenso.

En el Uruguay de la década del setenta, detrás de consignas tales como poner el sistema educativo al servicio del "pueblo" o de la "causa popular", se le hizo jugar un rol bastante distinto al que debe cumplir en una sociedad civilizada; se trasladaron a la esfera educativa escenarios propios de ser dilucidados en la arena política.

## Socialización y anomia

¿Hasta qué punto el sistema educativo nacional cumple con su misión socializadora? Para responder a esta interesante pregunta se debería realizar una investigación específica sobre el tema. De cualquier manera se adelantarán algunas reflexiones y se esbozarán algunas hipótesis que deberán ser confirmadas en investigaciones futuras.

Los uruguayos han demostrado históricamente un alto grado de adhesión al sistema político. Como prueba de ello se debe mencionar su larga tradición democrática, con escasos momentos de cortes abruptos en su vida institucional. En los albores de la consolidación del país, la reforma vareliana fue concebida como un proyecto de largo plazo tendiente a socializar a la población dentro del ideal republicano democrático de gobierno. Estos ideales se fueron incorporando lenta pero inexorablemente en el carácter nacional del país, lo que hoy permite afirmar que el sistema republicano democrático de gobierno cuenta con un importante grado de adhesión en la población.

A pesar de lo planteado precedentemente, se esbozarán algunas ideas, probablemente controversiales, que deberán ser probadas en futuras investigaciones. La primera de ellas hace referencia a la sospecha calificada de que existen signos en la sociedad de que el sistema educativo no ha cumplido eficientemente con su rol socializador. **Importantes contingentes de ciudadanos muestran pautas de conducta y actúan guiados por determinados valores que coliden con el ideal de convivencia que la sociedad uruguaya se ha dado.** Estos sectores tienen una tendencia a dar prioridad a su interés individual o grupal lesionando los intereses de la comunidad toda.

Desde el mismo momento en que nuestros antepasados decidieron organizarse para convivir civilizadamente, cada uno de los ciudadanos contrajo implícita o explícitamente la condición de contar con derechos y responsabilidades, siendo el Estado (como representante de la comunidad toda) el encargado de definir tanto los unos como los otros. En virtud de ello, la comunidad organizada (el Estado) debe cumplir determinadas tareas ligadas al bien común, a saber: mantenimiento de un cuerpo profesional de 130 representantes populares, de un cuerpo profesional de enseñantes, servicios de seguridad, sistemas de comunicación, servicios esenciales (salud, agua, luz) etcétera.

Para que el Estado pueda cumplir con sus obligaciones constitucionales necesita ingresos, que emanan de diferentes tipos de impuestos. El alto índice de evasión impositiva que presenta el país estaría indicando fallas en el proceso de socialización.

Lo interesante del caso es que quienes cuentan con mayores posibilidades de evadir impuestos son, paradójicamente, los que obtienen mayores ingresos --en general, empresas y grupos de profesionales-- y no los trabajadores asalariados. De esta manera se estaría dando una situación grave desde el punto de vista ético: que **los sectores que más han recibido de la sociedad, en forma de educación laica, gratuita y obligatoria, son los que demuestran pautas de conducta signadas por la anomia.**

Sería muy simplista atribuir al sistema educativo la única responsabilidad de que ocurra tal situación. Valores firmemente arraigados en una concepción individualista de la convivencia social, el peso de la tradición, son elementos que operan lejos del ámbito de influencia de las aulas del sistema educativo.

Se debe ser consciente de que no todos los problemas sociales se solucionan dentro del sistema educativo. No obstante, este debe darse políticas de largo plazo

tendientes a revertir situaciones no deseadas.

El ejemplo de la reforma vareliana debería iluminarnos, ya que los cimientos de la forma republicano-democrática de gobierno fueron construidos en un período muy oscuro de la vida institucional del país. Tener una utopía, un sueño hacia donde caminar, aparece como una cuestión fundamental tanto para la educación como para otras esferas del quehacer nacional.

Los ejemplos de "anomia" podrían trasladarse fácilmente hacia otros sectores de la vida del país, como la creciente siniestralidad en el ámbito del tránsito, la delincuencia, la falta de limpieza urbana, etc. En cada una de esas áreas se podría afirmar que existe un lugar común: la anteposición del interés individual al colectivo. Nuevamente aquí se estaría ante la necesidad de desarrollar políticas desde el sistema educativo, en forma coordinada, naturalmente, con otros sectores.

## El sistema educativo como custodio de niños y jóvenes

Al observar el funcionamiento de la sociedad, que muestra un aparato productivo cada vez más diferenciado y complejo, aparece como evidente que ella no presenta una estructura organizativa benévola para los niños pequeños. El sistema de transporte urbano, con sus reglas y complejas señalizaciones, los lugares de trabajo, los avanzados sistemas informáticos que abarcan permanentemente nuevas esferas de nuestra vida cotidiana, indican que las ciudades no están planificadas para convivir diariamente con niños.

La escuela y los niveles secundarios constituyen un ámbito perfecto para la custodia de cientos de miles de niños y jóvenes que causarían graves distorsiones al funcionamiento normal de la sociedad si no tuvieran un espacio físico donde permanecer. Por tal motivo, las huelgas que afectan a los niveles básicos del sistema constituyen un grave perjuicio para la sociedad.

Relacionado con lo anterior debe plantearse que el sistema educativo muestra excelentes niveles de cobertura a nivel primario y muy buenos a nivel de enseñanza media. En el informe de CEPAL de 1990 se plantea lo siguiente:

> *"El número de no escolarizados no era muy elevado en 1963 para la población de 6 a 11 años, pero comprendía a alrededor de un décimo de la población; en 1975 se encontraba debajo del 5 % y en 1985 las cifras se acortan aún más: entre 7 y 11 años sólo 2,5 % de los niños se encuentran fuera de la escuela".*[10]

El mencionado informe plantea más adelante, refiriéndose al Ciclo Básico de la enseñanza media:

> *"En 1989 la matrícula de este nuevo nivel de la educación general con 132.307 estudiantes comprendía el equivalente al 90 % de la población de los tres grupos de edad potencialmente asistentes a dicho ciclo. (La población nacional de 13, 14 y 15 años censada en 1985 sumaba 147.423 personas)".*[11]

Es un hecho que el sistema educativo a nivel oficial no cubre con sus servicios la totalidad de la población de 0 a 5 años. A pesar de que existen grandes deficiencias en la sistematización de la información cuantitativa sobre los servicios educativos ofrecidos al referido grupo etario, el estudio de OPP-BID ya citado concluye en que la cobertura pública a nivel nacional para el tramo de edad de 2 a 5 años es del 22,6 %.

Lo anterior ha dado la posibilidad de que surgiera un potente mercado de trabajo privado a nivel preescolar, el cual, aunque presenta variados niveles de calidad en la prestación de su servicio, es funcional en lo referido al rol descrito precedentemente.

## El sistema educativo como proveedor de la oferta calificada que el país necesita

Tampoco sobre este tema existen estudios sistemáticos que abarquen la totalidad de los sectores productivos del país. En los últimos años el sector servicios ha experimentado un explosivo crecimiento, lo cual lo ha colocado como uno de los que presentan mayor dinamismo dentro de la economía nacional. Siendo conscientes de que el análisis no cubre la totalidad del mercado laboral, pero sí una parte importante de él, este artículo abordará aspectos específicos del mismo. Amén de ello, la oferta del sistema educativo público en el sector ha resultado escasa y poco calificada.

Lo que se plantea a continuación es el procesamiento de una colecta de datos realizada por el autor en el marco de una investigación para el PNUD,[12] donde se relevó sistemáticamente la oferta y demanda de capacitación de personal en el sector **"servicios dinámicos en proceso de modernización"** de la economía uruguaya.

Del análisis de la evolución de los indicadores productivos del país, este sector aparece como uno de los de mayor crecimiento en los últimos años.

### Aspectos metodológicos

En orden a identificar, cuantificar y cualificar los rubros "dinámicos en proceso de modernización" en el sector servicios, se ha utilizado una serie de estrategias metodológicas, tanto cuantitativas como cualitativas.

-- En total se realizaron dieciséis entrevistas en profundidad a empresarios y gerentes que operan en la categoría que se ha denominado sector "servicios dinámicos en proceso de modernización".

-- También se realizó un procesamiento de datos no publicados de los archivos de la Dirección de Trabajo del Ministerio de Trabajo y Seguridad Social sobre los Consejos de Salarios. Esta información ha resultado sumamente valiosa para sistematizar la realidad actual del sector en orden a realizar un relevamiento de puestos de trabajo y descripciones de tareas.

En los archivos del Ministerio se recogió información, aún inédita, relativa a:

-- Volumen de empleados, desagregado a nivel de grupos y subgrupos de negociación salarial (datos de 1989).

-- Encuesta a empresas, realizada en 1989, en la que se relevó información referida a volumen de empleados por empresa, desagregado a nivel categorías laborales.

-- A los efectos de dimensionar cuantitativamente el segmento de empresas que constituyen lo que en este estudio se considera "servicios dinámicos en proceso de modernización", se procedió en primer lugar a consultar la principal fuente de información existente en nuestro país sobre número de empresas y de personal ocupado en ellas: el III Censo Económico Nacional, relevado en 1988.

Por **servicios dinámicos** se entiende aquí el conjunto de actividades del sector que están experimentando un crecimiento derivado de la ampliación y aumento del

tamaño de sus mercados, sean estos internos o externos.

Las razones que explican este crecimiento son muchas y variadas. Entre las más trascendentes se pueden señalar las siguientes:

a) Determinadas políticas de desarrollo y promoción estatal. Aquí encontramos todas las actividades que se vinculan al turismo, hotelería, restaurantes, agencias de viaje, transporte, etcétera.

b) Dinamización e incorporación tecnológica en otros sectores que utilizan estos servicios. El caso más notorio son los servicios informáticos.

c) Cambios en los hábitos de los consumidores, por ejemplo, la masificación en el uso de las tarjetas, el incremento de las compras en *shoppings centers*.

d) Modificaciones en los mercados internacionales que influyen a nivel nacional, como por ejemplo el sector bancario.

e) Variaciones a nivel nacional y universal en las formas de comercialización de los productos de consumo masivo, como la aparición de *shoppings* y supermercados.

f) Eliminación de monopolios privados o privatización de algunas empresas; tal es el caso de las compañías de transporte interdepartamental e internacional, así como de los sectores que han surgido en el puerto capitalino a partir de la privatización.

g) Transformaciones en el entorno social. Aquí se puede encontrar como ejemplo típico a las empresas de seguridad.

Se plantea **en proceso de modernización**, ya que los servicios dinámicos que aquí se incluyen tienen tres características específicas.

-- Están modificando su filosofía empresarial en función de los cambios operados en los mercados.

-- Están redefiniendo su organización sobre la base de las nuevas orientaciones de la gestión.

-- Están incorporando diferentes tipos de tecnologías: *soft* (*marketing*, atención al cliente, círculos de calidad, etc.) y *hard* (cajeros automáticos, telemática, telefonía celular, etcétera).

**La investigación realizada revela que un conjunto de subsectores dentro del sector servicios está introduciendo cambios como los referidos, con el objetivo de incrementar su eficiencia y calidad.**

Asimismo, la información recogida muestra que existe correlación (aunque no correspondencia exacta) entre dinamismo y modernización. No obstante, a los efectos de ser precisos, se utilizó el concepto "servicios dinámicos en proceso de modemización".

El estudio realizado a partir del procesamiento sistemático de diferentes fuentes de información y de entrevistas a empresarios líderes en el sector revela que la oferta, tanto pública como privada, de formación para el sector "servicios dinámicos en proceso de modernización" es escasa, no sistemática y poco calificada.

## Un pantallazo cuantitativo

Los servicios considerados "dinámicos en proceso de modernización" se incluyen dentro de las categorías 6, 7 y 8 de la Clasificación Industrial Internacional Uniforme (CIIU) de Naciones Unidas para las actividades económicas. La categoría 6 incluye **comercio, restaurantes y hoteles**; la 7, **transporte, almacenamiento y comunicaciones**; y finalmente la 8 abarca **establecimientos financieros, seguros, bienes inmuebles y servicios a empresas**.

En estas tres categorías operaban en 1987 en el Uruguay: 88.647 empresas pequeñas (de 0 a 9 empleados), 3.398 empresas medianas (de 10 a 49 empleados) y 353 empresas grandes (de 50 y más empleados). En los establecimientos pequeños trabajaban 179.046 empleados, en los medianos lo hacían 59.602 y en los grandes 56.103. Se totalizaba un número de 294.751 trabajadores. Esta cifra constituía un 33 % del personal ocupado fuera del sector agropecuario.

Si excluimos las empresas muy pequeñas (hasta cuatro empleados) y las que están ubicadas en localidades pequeñas y zonas rurales, el total de personal ocupado en estos sectores ascendía en 1987 a 156.510 personas, de las que 108.451 trabajaban en establecimientos empresariales del departamento de Montevideo y 48.059 en los del interior.

Al analizan las cifras desde otra perspectiva, considerando exclusivamente las empresas del sector privado medianas o grandes (de 10 o más empleados), y teniendo en cuenta la clasificación a dos dígitos de la CIIU (en algunos casos a tres y cuatro), se arriba a una interesante conclusión: es aquí donde se concentran las empresas de servicios "dinámicas en proceso de modernización".

El cuadro siguiente presenta el volumen de empleados registrado en cada uno de esos subsectores. La cifra es elocuente: 94.736 trabajadores en 1987. Aun si se excluye el comercio al por mayor, se obtienen 77.362 trabajadores en empresas privadas de servicios medianas o grandes. Casi todas pertenecen a la categoría "dinámicas en proceso de modernización".

**Cuadro 2**

| Código | Categoría | Empleados |
|---|---|---|
| 61 | Comercio al por mayor | 17.374 |
| 62 | Comercio al por menor | 21.409 |
| 621 | Comestibles y bebidas | 1 538 |
| 622 | Farmacias, perfumerías, etc. | 1.029 |
| 623 | Tiendas vestir y calzado | 3.084 |
| 624 | Arts. hogar y oficina | 1.677 |
| 625 | Arts. reparación viviendas | 2.137 |
| 626 | Automóviles, motor, repuestos | 2.046 |
| 627 | Est. gasolina y venta, otros comb. | 1.524 |
| 628 | Supermercados | 5.873 |
| 629 | Otros | 2.201 |
| 63 | Restaurantes y hoteles | 7.917 |
| 631 | Bares y restaurantes | 5.390 |
| 632 | Hoteles, casas huéspedes | 2.527 |
| 71 | Transporte y almacenamiento | 19.464 |
| 711 | Transporte terrestre | 14.636 |
| 712 | Transporte por agua | 838 |
| 713 | Transporte aéreo | 450 |
| 7191 | Agentes transp. aéreo y marítimo | 1.603 |
| 7192 | Serv. indep. depósito y almacenam. | 1.584 |
| 72 | Comunicaciones | 353 |
| 81 | Establecimientos financieros | 18.646 |
| 82 | Seguros | 474 |
| 83 | Bienes inmuebles / Serv. a empresas | 9.099 |
| **Total** | | **94.736** |

## Breve descripción de los servicios y sistematización de las necesidades de capacitación

El **sector turismo** ha experimentado un crecimiento cuantitativo importante, al punto de ubicar al país, según cifras de la Organización Mundial de Turismo, como uno de los más expansivos del continente.

Esto ha ameritado que se estén desarrollando **inversiones de significación en el sector hotelero**. El crecimiento cuantitativo ha sido acompañado por una evolución cualitativa en la concepción de la hotelería nacional. Montevideo contaba hasta hace algunos años con una hotelería muy rudimentaria, poco adaptada a las exigencias internacionales. Hoy, los establecimientos de Montevideo están mejorando notoriamente su estándar general y han diversificado su oferta de servicios.

Al mismo tiempo, las diferentes funciones se modernizan y se profesionalizan operaciones, servicios al cliente, *marketing*, etc. Empiezan a ser administrados por *managers* profesionales, que invierten en formación y capacitación no solamente de sus cuadros gerenciales y mandos medios, sino también del personal de mantenimiento y contacto.

**Las mayores limitaciones actuales de la industria hotelera nacional son las siguientes: 1) falta de formación del personal ya empleado, y 2) falta de personal capacitado para ser empleado en los nuevos establecimientos que se están construyendo.** Las necesidades de capacitación se dan en los tres niveles de la hotelería, a saber: básico, mandos medios y gerencial. No obstante, lo más urgente es la formación profesional de mandos medios.

El problema de la inexistencia de *chefs* en el mercado laboral nacional es tan serio que los grandes hoteles prevén reclutarlos en el exterior. A nivel de *maître* y mozos se debe tener en cuenta, al igual que en el caso de mucamas y gobernantas, que la informática invade tareas que hasta hace poco requerían baja calificación. El nuevo personal tendrá que alimentar computadoras donde se registre lo consumido por los clientes.

Al igual que la hotelería, el subsector de **restaurantes** ha tenido un fuerte crecimiento en el último período. En el año 1992, el comercio, los hoteles y los restaurantes alcanzaron un crecimiento del 15 %, muy por encima, además, del promedio de los últimos nueve años.

## El auge del "supermercadismo"

Las cadenas de **supermercados** han dado inequívocas muestras de crecimiento, abarcando cada vez más una amplia gama de productos de consumo masivo.

El "supermercadismo" introduce cambios significativos en la forma de comercializar los productos de consumo masivo: 1) mayor participación del cliente; 2) fuertes acciones promocionales y de *merchandising* en el local (se crean empresas especializadas en realizar estas actividades dentro de los supermercados); 3) informatización de los puntos de venta (informantes calificados aseguraran que a más tardar en dos años se introducirán en Uruguay los *scanners* -lectura óptica de precios por código de barras-, sustituyendo al cajero tradicional; 4) desarrollo de la función de operaciones orientada a la optimización de los inventarios (la informatización proporciona a la gerencia información

en tiempo real que le permite conocer la rotación de inventarios por marca y producto); 5) implantación de sistemas de seguridad; 6) diversificación de servicios dentro del local (cajeros automáticos, videoclubes, venta de ropa, confiterías, etcétera).

Esta situación genera un nuevo escenario donde los requerimientos de formación y capacitación adquieren un perfil diferente del tradicional.

## El crecimiento del transporte

El **transporte interdepartamental** aparece como otro de los sectores que lideran la expansión de los servicios dinámicos en proceso de modernización. Actualmente el sector presenta un buen nivel de desarrollo, si se tienen en cuenta frecuencias, estándar de la flota, puntualidad, rapidez, servicio de abordo y eficiencia con la que trabajan las empresas.

La cantidad de pasajeros transportados mensualmente por las diez empresas líderes es de 1.024.413.

Renovadas las flotas, mejorado el servicio en puntualidad, rapidez y eficiencia, las empresas buscan ahora brindar un mejor servicio de abordo al pasajero.

Como se ha visto, el transporte carretero específicamente nacional es un sector muy dinámico. A esto hay que sumar las previsiones de que el transporte internacional también está en plena expansión, en la medida en que aumenta la afluencia de turistas al país.

Las necesidades de formación y capacitación aparecen como indispensables para un sector altamente competitivo y dinámico, ya que tal situación trae consigo la necesidad de ir incorporando nueva tecnología y mejorar permanentemente el servicio al usuario.

Teniendo en cuenta esta situación, **se hace necesario, tanto para el personal de abordo como para el de venta y administración, formación en relaciones públicas y atención al cliente. Además estos funcionarios requerirán dominio de idiomas (al igual que para los otros sectores, el inglés y el portugués son los apropiados) y conocimientos de instrumentos informáticos.**

## Seguridad y vigilancia y control

La sociedad contemporánea demanda cada vez más **seguridad, vigilancia y control**. El sector privado supo adaptarse rápidamente a estas necesidades del mercado, constituyéndose en un servicio que se ha incrementado notoriamente en los últimos años.

Según informantes calificados del subsector, el servicio de seguridad ha crecido en un 20 % anual desde 1985. El número de empresas registradas oficialmente por el Ministerio del Interior es de 136, que emplean a más de 5.000 personas. Estas cifras aumentan considerablemente cuando se tiene en cuenta un importante número de pequeñas empresas que funcionan en el mercado sin la autorización ni la regulación ministerial debida.

La **renovación tecnológica** también se manifiesta en este sector. En las empresas comerciales, privadas o financieras se han incorporado sistemas de alarmas centralizados. Los serenos o cuidadores han sido sustituidos por circuitos cerrados de televisión, con alarmas de rayos láser detectoras de personas.

La renovación en el área tecnológica y de la diversificación de las tareas que el

vigilante debe realizar han llevado a que las empresas tuvieran necesidad de instrumentar cursos internos de capacitación.

## El auge de la actividad del comercio importador y exportador

El movimiento de **exportaciones e importaciones** ha crecido en el último período. Las exportaciones de bienes y servicios en términos de volumen físico crecieron en un 5 % en el año 1992 y aumentaron en un 40 % respecto al año 1983.

Las importaciones crecieron también significativamente en los últimos años, tanto en valor como en términos físicos --26 % y 23 % respectivamente en 1992--. A esto contribuyó la rebaja arancelaria que incentivó nuevas demandas.

Uno de los sectores empresariales que alcanzaron una clara expansión en los últimos años fueron las **zonas francas**; se intensificó la actividad de las que ya estaban funcionando al tiempo que se crearon nuevas.

En este momento están operando en el territorio nacional cuatro zonas francas. Dos son estatales: Colonia y Nueva Palmira; las otras dos son privadas: Montevideo y Florida. También están autorizadas pero no operan aún Colonia Suiza, San José, Rivera y Río Negro.

Todas las zonas francas, tanto estatales como privadas, están ubicadas en lugares estratégicos del país y de la región, cerca de puertos y de grandes centros consumidores.

Como se puede apreciar, este sector se encuentra en plena expansión, tanto en Montevideo como en el interior del país. **El crecimiento y la diversificación de los servicios ofrecidos requerirá de más personal con mayor capacitación.**

**En el área de administración, el personal a emplear necesitará formación en administración e informática y específicamente en legislación comercial y de negocios en exportación e importación.**

En tareas de mantenimiento se requiere fundamentalmente personal del sector de la construcción, tanto de nivel básico como semitécnico y técnico.

El plantel de seguridad y vigilancia constituye ya un número importante de empleados y seguirá creciendo. Este personal es responsable de la seguridad y el control en toda la zona franca. Se prevé un mayor apoyo de controles electrónicos, por lo que es necesaria una mejor formación en el área de la informática.

## Consolidación y crecimiento de servicios financieros

**Los bancos** (a nivel mundial y posteriormente, aunque en forma más lenta, en el Uruguay) han vivido un profundo proceso de redefinición de sus actividades principales. Este ha estado pautado por modificaciones operadas en el entorno, tecnología y relación con los consumidores.

Hasta los años sesenta, la función que definía el negocio de los bancos era la de ser agentes tomadores y prestadores de dinero --una especie de vaso comunicante que permitía vincular a los oferentes y demandantes de dinero--. Actualmente, esa es solamente una de las múltiples dimensiones que definen su actividad.

Asesoramiento a empresas y clientes individuales, agentes operadores de innumerables tipos de transacciones comerciales y financieras, transferencias de capitales a través de todo el mundo, compra y venta de moneda, aparecen en la cotidianidad de las actividades bancarias. Los bancos han diversificado su cartera de

servicios, lo que refiere también a los mecanismos mediante los cuales siguen ejerciendo su función tradicional.

**Este cambio en el rubro central de actividad implica necesariamente cambios en la filosofía organizacional, la estrategia de operaciones, la función de *marketing* y el perfil de los recursos humanos.**

Las estrategias de recursos humanos relevadas a nivel de los bancos ha permitido detectar dos tipos de instituciones con perfiles operacionales diferentes:

-- El primer tipo de bancos orienta la búsqueda y selección del nuevo personal exclusivamente entre jóvenes egresados universitarios o que están cursando la universidad, en las carreras de Ciencias Económicas o Administración de Empresas. Estudios de nivel terciario, dominio fluido de idiomas (principalmente el inglés) y de instrumentos informáticos, **un perfil actitudinal dinámico**, **vocación de servicio** y ajenidad respecto a la cultura sindical, son los nuevos patrones que orientan la selección de personal para este grupo.

-- El segundo tipo de bancos orienta la selección hacia técnicos en Administración, con dominio del idioma inglés, conocimientos en informática y financieros.

**Las tarjetas de crédito** constituyen, en el Uruguay, un subsector sumamente dinámico dentro de los servicios financieros. De acuerdo a cifras publicadas, los diferentes emisores de tarjetas de crédito han colocado en el mercado uruguayo unas 850.000 tarjetas que alcanzan a los más variados segmentos sociales. Aunque detrás de esta cifra se esconden las duplicaciones (personas que tienen más de una tarjeta), ella es un indicador de la difusión y masificación que las tarjetas de crédito tienen en la población uruguaya.

Es posible diferenciar tres tipos de tarjetas: las internacionales, las nacionales o regionales y las tarjetas orientadas a usos específicos o clientes propios.

La masificación de las tarjetas está llevando a la desaparición de las casas de créditos, algunas de las cuales ya se están reconvirtiendo al nuevo mercado del dinero-plástico y lideran en este mercado. Este cambio modifica el *modus operandi* en este negocio y redefine el perfil de los recursos humanos que en él trabajan.

Las casas de crédito eran intensivas en "promotoras", quienes ubicadas en puntos estratégicos eran el vehículo para acceder al crédito en el momento de la compra. La tarjeta elimina la función tradicional de la promotora. La interacción con la empresa emisora de la tarjeta es directa en el momento de solicitar el servicio y pagar (en algunos casos esto se realiza directamente a través de los cajeros automáticos).

Si bien el "contacto" con la empresa emisora es menos frecuente, ha variado en calidad. **El "personal de contacto" deberá estar calificado para atender problemas más complejos y tener capacitación para satisfacer las necesidades específicas del cliente.**

El volumen de las operaciones hace que estas empresas requieran una estructura administrativa importante, fuertemente informatizada y con capacidad para resolver problemas no previstos. El organigrama de estas empresas se hace más complejo, se incrementan los mandos medios y los cargos gerenciales. En ambos casos es cada vez mayor el nivel de profesionalización. **La función de ventas se ha transformado, requiriendo vendedores más calificados, con formación específica en técnicas de venta, atención al cliente y rudimentos de *marketing*.**

Dada la diversidad de tipos de emisores (muchos son bancos o centros comerciales), la información relevada sugiere que en este servicio --incluidas las casas de crédito que no poseen tarjeta-- están trabajando directamente entre 1.000 y 1.200 personas.

# El perfil de capacitación para el sector "servicios dinámicos en proceso de modernización"

A modo de introducción debe plantearse que **el sector que nos ocupa presenta un alto grado de dinamismo**. No obstante ello, **los empresarios y gerentes entrevistados argumentan notorias dificultades en lo referente al reclutamiento de personal debidamente calificado para el desempeño de sus tareas específicas**, y demuestran preocupación al no vislumbrar perspectivas a corto plazo en el mejoramiento de la situación. En algunas áreas --especialmente en el sector restaurantes y más específicamente ante emprendimientos económicos de singular envergadura para el país en el área hotelera-- se han planteado la estrategia de reclutar ciertas categorías laborales en el exterior.

Es importante señalar que la inmensa mayoría de las personas que trabajan en las empresas clasificadas en las categorías 6, 7 y 8 de la CIIU desempeñan tareas que **requieren, en mayor o menor medida, una formación con un perfil que actualmente no se brinda en el sistema educativo**.

El área estudiada requiere del desarrollo de un perfil actitudinal y de habilidades común a todo el sector de "servicios dinámicos en proceso de modernización". Dicho perfil debería desarrollar en los alumnos actitudes que sean funcionales a la maximización de las posibilidades de crecimiento del individuo, a las necesidades del área laboral y concordantes con las necesidades sociales.

El perfil de formación debería desarrollar en los individuos un profundo sentido de **puntualidad**. El sector que nos ocupa, con sus características de dinamismo, crecimiento, competencia y modernidad necesita que su personal tenga internalizado este sentido.

El desarrollo de una mentalidad que apunte hacia la **excelencia** aparece como otra de las actitudes básicas del perfil que se viene delineando. Se debe internalizar la actitud de que la tarea que se está desarrollando debe ser cumplida con la mayor dedicación en aras de lograr el mejor resultado.

Otra característica básica funcional al perfil es la **responsabilidad**. El alumno debe ser consciente de que las tareas que le han sido encomendadas deben ser cumplidas tal como han sido planificadas, ya que ellas forman parte de una cadena de acontecimientos, donde la rotura de uno de sus eslabones influye negativamente en la calidad del producto final.

Finalmente, el perfil actitudinal debería desarrollar en los alumnos un sano deseo de **autosuperación**. Este aspecto es fundamental para que luego se lleve a cabo en el mercado laboral el efecto ampliamente beneficioso de la transferencia.

Este perfil de actitudes debería de estar acompañado de determinadas habilidades básicas. Merece plantearse que la cuestión no pasa por el "embutido acrítico de conocimientos" sino por el desarrollo de determinadas habilidades que generen en el individuo una forma de pensar lógica, racional, flexible y receptiva a los cambios.

Todas las áreas del sector "servicios dinámicos en proceso de modernización necesitan de las siguientes calificaciones".

## Informática

El personal que actúe en el sector "servicios dinámicos en proceso de modernización" necesita tener conocimientos básicos de informática. El área que nos ocupa ha experimentado un acelerado proceso de informatización que ha cambiado el carácter de las clásicas tareas del sector. Esta situación hace necesario que el personal sea formado en el manejo inteligente de: sistema DOS, procesador de textos, planilla electrónica y base de datos.

A lo anterior se debe agregar un fuerte componente de informática aplicada específicamente al área de especialización. Lo central es que el curso de informática sea práctico, útil a las necesidades concretas y que desarrolle en los estudiantes **una forma de pensar lógica, flexible y receptiva a los cambios**.

El objetivo central del perfil informático debe ser formar al futuro trabajador en el manejo de las herramientas básicas planteadas precedentemente y a su vez educar un usuario inteligente. Con esto se hace referencia a que el estudiante **pueda subsanar pequeñas dificultades en la utilización del *software*, que lo pueda usar en forma creativa y que tenga conciencia de las posibilidades y limitaciones del empleo informático**.

## Idiomas

El proceso de integración e inserción económica en que se encuentra inmerso el país hace que la comunicación con personas que hablen otros idiomas se intensifique y profundice. Aparece como altamente necesaria **la enseñanza del idioma portugués**, ya que los contactos del sector "servicios dinámicos en proceso de modernización" aumentarán en cantidad y complejidad.

**La enseñanza del inglés** aparece como sumamente necesaria, especialmente para el sector turismo, ya que la expansión de este tiene uno de sus focos en tal área idiomática. El inglés aparece asimismo como indispensable para el manejo de los *software* del área informática.

También en este caso es importante que los diseños curriculares tengan en cuenta las necesidades específicas de los diferentes sectores. En este sentido se deberían incluir componentes particulares, como por ejemplo: inglés hotelero, turístico, de comercio exterior, etcétera.

No aparece necesaria ni recomendable la enseñanza de otros idiomas aparte del portugués y del inglés.

## Atención al público

Algunas de las áreas detectadas requieren del desarrollo de singulares habilidades para poder cumplir eficientemente con las tareas del sector. Una de ellas es la capacidad de atender correcta y eficientemente al público. De las entrevistas con empresarios y gerentes del sector aparece como un déficit de las diferentes formaciones el referido a las actitudes que apuntan hacia una correcta atención de los usuarios en los diferentes subsectores.

En este caso la cuestión es, antes que transmitir conocimientos y destrezas, **el**

**perfeccionamiento de un perfil actitudinal que genere una genuina mentalidad de servicio y de satisfacción de las necesidades que presentan los usuarios de estas empresas.**

## Relaciones públicas

Ligado a lo anterior surge la formación de relacionistas públicos. El país se va transformando en un centro internacional de conferencias, donde el turismo adquiere características más sofisticadas y en definitiva se diversifican los servicios que requieren de gente preparada en las tareas que emanan de la regionalización de los servicios que brinda el país. Esta situación justifica y fundamenta la existencia de cursos sobre relaciones públicas.

Finalmente debe plantearse que este tipo de formación debería ubicarse en los tramos finales del ciclo secundario, seguramente en el marco de profundos cambios organizacionales. ■


## Resumen

*La primera parte de este artículo enfoca algunos aspectos de la relación entre sistema educativo y sociedad, para lo cual repasa algunas teorías recientes. El modelo de análisis que propone el autor analiza el problema desde la perspectiva de las funciones que cumple el sistema educativo en una sociedad organizada: como reproductor de la fuerza laboral de la sociedad, como generador de empleos y consumidor de bienes y servicios del sector privado, como agente socializador –una de sus funciones centrales– y como custodio de niños y jóvenes. La segunda parte del trabajo procesa una colecta de datos realizada por el autor, donde se describe uno de los sectores más dinámicos de la economía uruguaya, al cual el sistema educativo oficial ha brindado una escasa atención. El sector "servicios dinámicos en proceso de modernización" abarca, en líneas generales: comercio, hoteles, restaurantes, transporte, almacenamiento, comunicaciones, establecimientos financieros, bienes inmuebles y servicios a empresas. La investigación centra su análisis en la función del sistema educativo en tanto proveedor de recursos humanos calificados para el mercado laboral, para lo cual realiza una cuantificación del sector, describe sus perfiles ocupacionales y sus necesidades de capacitación.*


## Notas

1. A. H. Halsey, J. Floud, C. A. Andersson: *Education, Economy and Society*, Nueva York, The Free Press, 1963.
2. J. Karabel, A. H. Halsey: *Power and Ideology in Education*, Nueva York, Oxford University Press, 1977.
3. J. M. Quintana Cabanas: *Sociología de la Educación*, Madrid, Dykinson, 1989.
4. Bengt Abrahamsson: *Utbildningsfunktioner*, Estocolmo, Sociologisk Forskning, 1973.
5. CEPAL: *¿Qué aprenden y quiénes aprenden en las escuelas de Uruguay*, Montevideo, CEPAL, 1991.
6. R. Diez de Medina: *La estructura ocupacional y los jóvenes en Uruguay*, Montevideo, CEPAL, 1993, p. 69.

[7] ANEP-CEPAL: *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en Uruguay*, Montevideo, Instituto Nacional del Libro, 1990.

[8] Oficina de Planeamiento y Presupuesto-Banco Interamericano de Desarrollo: *Educación*, t. 1-4 (versión preliminar no revisada), Montevideo, 1993.

9 No se incluyen otras categorías además de las docentes, ya que la información obtenida carece de confiabilidad.

[10] ANEP-CEPAL: o. cit., p. 67.

[11] Ibídem, p. 83.

[12] Alberto Nagle: "Sector servicios dinámicos en proceso de modernización. Cuantificación y necesidades de capacitación" (mimeo), 1993.

*Una controversia necesaria*

# Las relaciones entre universidad y sistema productivo

*por José A. Ares y Juan Pablo Severi*

**Los autores**

*José A. Ares. Contador público, licenciado en Administración, máster en International Management, decano de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UCUDAL.*

*Juan Pablo Severi. Economista, máster en International Management, director del Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Empresariales de la UCUDAL.*

*"El conocimiento especializado no produce nada. Puede ser productivo sólo cuando se integra a una tarea."*[1]

## Interrelacionamiento y conflictos en ciernes

PODEMOS PARTIR DE concebir a las universidades, en su vinculación con los sectores productivos, como prestadoras de servicios hacia estos últimos. Del tríptico educación-investigación-extensión, que usualmente conforma la discusión de la misión universitaria y que no pretendemos analizar en este artículo, parecería que son los primeros dos los que más hacen referencia a la demanda concreta del sector productivo de la comunidad. La investigación puede ser considerada a su vez como el nervio motor que genera el saber, es decir, la materia prima que debe ser enseñada.

La enseñanza, entendida como formación en el saber para el hacer del ser humano, ha evolucionado al punto de que en el devenir, su efector natural, la familia, ha delegado buena parte de su ejecución en organizaciones especializadas. Ello no es simple comodidad, sino el reflejo de una complejización también creciente de lo que debe ser conocido y enseñado, tanto en amplitud como en diversidad y profundidad. En dicho contexto, la universidad no es sino uno de los emprendimientos más complejos de este proceso.

Al mismo tiempo, y elusión hecha de todo debate, resulta sustentable la hipótesis de que el sistema productivo, en términos de tecnologías de producción como en cuanto propulsor del desarrollo, se asocia significativamente a formas concretas de organización

social y, consiguientemente, a lo que tiene prioridad para ser investigado y transmitido.

En definitiva, el sistema productivo y la educación están interconectados. Más allá de que se puede discutir el nivel de incidencia o la eventual relación de causalidad de uno sobre otro, es evidente que ninguno de ellos puede ser desdeñado o analizado aisladamente de ese contexto interrelacionado.

Es producto de simple observación advertir que, a poco de entrar en el siglo XXI, uno de los actores de esa interrelación, el sistema productivo, es complejo y se encuentra en proceso de acelerada complejización. El tejido social también muestra niveles de alto autocuestionamiento y reexpresión, señal de la asociación antes comentada. No puede pretenderse pues que el sistema educativo escape a esta dinámica.

Una rápida deducción produciría la conclusión lineal que si hay componentes tan relacionados, entonces es de esperar una armonía lógica y permanente entre ellos. Evidencia de larga data indica que la sociedad adopta como supuestos de funcionamiento que las entidades educadoras preparan para el sistema productivo dominante y que este asume que es a aquellas adonde debe recurrir para obtener los *practitioners* correspondientes.

Por otro lado, reciente evidencia empírica señala diversidad y conflicto. Ello es primordialmente denunciado a escala mundial tanto por el sector productivo como por los educandos. Estos últimos hacen énfasis en sus dificultades para insertarse en el mercado laboral, pero ello no es sino reflejo o consecuencia de factores previos que residirían en la incapacidad de los sectores productivos para generar puestos y, antes aún, en los defectos de una formación que debería permitir el crecimiento necesario para erradicar tales consecuencias.

Cabría pues analizar lo que el sector productivo objetiviza como insatisfacción. Las críticas crecientes son de diversa índole e incluso contradictorias según el tiempo y el lugar. Se manifiesta que la universidad proporciona formación tanto muy analítica como poco analítica, con una visión demasiado general o demasiado estrecha, con enfoques muy teóricos o bien muy orientados a la praxis estandarizada del método de casos. Un planteo de esta índole debería ser profundizado mediante investigación expresa que, en principio, parece así difícil de generalizar en términos metodológicos y universalizar en términos de alcance.

Pero es obvio que lo anterior no es una simple enunciación crítica, ya que la acción directa ha suplantado el simple debate. Un reporte de Interman subraya como tendencias actuales que la percepción de la efectividad universitaria en la formación de ejecutivos se ha deteriorado. Para el desarrollo de su personal, las organizaciones se apoyan más en sus propios recursos que en los universitarios, planean enviar menos gerentes a programas universitarios tradicionales y, en cambio, utilizar los mismos recursos en formas más específicas dentro las organizaciones mismas.[2] Cuando las empresas entienden que no encuentran respuesta apropiada, simplemente se las ingenian para cubrir el desfase. Una muestra muy común: en Boston, cuarenta compañías se asociaron para desarrollar programas específicos.[3] Un ejemplo extremo puede ser la Universidad Motorola, concebida como una *"universidad industrial, no burocrática, no definida por edificios y no limitada por ninguna filosofía académica específica"*.[4]

Lo cierto es que las universidades parecen acusar también el impacto, demostrando que el conflicto no es aparente sino real. Los temas centrales de los últimos congresos nacionales, regionales e internacionales de las escuelas de negocios han propendido a la revisión de lo que les está sucediendo. Líneas de investigación específica vienen

desarrollándose paulatinamente en este sentido, al punto de concebirse proyectos internacionales de envergadura. Simultáneamente, están proyectando reformas a lo largo y ancho de su currícula y están mucho más sensibilizadas a abandonar los esquemas de oferta tradicional por el diseño a medida, en función de los requerimientos de la empresa.

El intento no está localizado sino que es refrendado a nivel mundial. Tampoco se concentra en las escuelas que podrían ser tildadas como de menor reconocimiento: Harvard, Michigan y Boston son casos evidentes en los Estados Unidos, y la Comunidad Europea ha creado su propia respuesta regional. Pero las universidades, ellas mismas en tanto empresas, deben ir enfrentando también sus propias debilidades o inconsistencias. Las universidades orientadas al mercado pueden ser más moldeables para este proceso de reinserción, mientras que aquellas cerradas sobre sí mismas son las que pueden sufrirlo más crudamente, sea por depender de un concepto hegemónico, sea por estar fundamentadas sobre una oligarquía académica o profesional.

A nuestro juicio, el debate está abierto pero no resuelto. Sería simplista concluir que la universidad, por diversas razones, se ha alejado de la dinámica productiva y social y, en consecuencia, corresponde que estudie las razones y se adapte a las nuevas necesidades. Estas últimas también pueden ser sujeto de mayor especificación y análisis crítico. Lo que sí es claro es que el tema es relevante y merece una orientación adicional.

## Características y claroscuros de la demanda educativa

Los demandantes de servicios formativos universitarios son básicamente tres: la familia, los estudiantes y las empresas. Es pues relevante indagar qué solicitan del sistema de educación terciaria y, no menos importante, si ello es congruente con las necesidades reales.

Un primer dilema lo constituye la posibilidad que los requerimientos de familias y estudiantes colidan con los del sector productivo. En ese caso, la universidad enfrenta un conflicto que puede resolver inclinándose hacia una u otra de las partes o, alternativamente, esforzándose por contentar simultáneamente a ambas. La última estrategia conlleva el riesgo de no satisfacer a ninguna de las dos. Desde el punto de vista del consumidor directo de la acreditación académica, podrían existir necesidades no estrictamente vinculadas con la inserción del educando en la vida laboral, tales como la elevación del *status*, el móvil del conocimiento puro autorrealizante, etc. Incluso, y aun en relación con el objetivo de formación para su inserción productiva, pueden existir restricciones disonantes tales como los recursos económicos o el tiempo que se pretenda disponer para dicho objetivo.

Un segundo problema se genera a la hora de aceptar qué necesidades satisfacer, en el sentido de hasta qué punto la exteriorización del demandante se ajusta a sus necesidades reales. Esto enfrenta a la universidad a optar entre necesidad percibida y real y, antes de eso, a clarificar eficazmente entre una y otra. Tal efecto nos resulta particularmente interesante. Y es importante en este caso visualizar las demandas de la empresa.

En tercer término, no debe descuidarse la sobredemanda en términos cuantitativos por servicios educativos superiores. Durante los procesos de consolidación democrática del siglo XX, las sociedades optaron --con mayor o menor compromiso-- por la

universalización de la educación. Así asistimos a la universalización de la educación primaria primero, de la educación media después, para finalmente derivar en presión de demanda sobre la educación superior. Tal suerte de sobredemanda se convierte así en una nueva fuente de conflicto, en la medida en que los servicios universitarios son potenciales generadores de frustraciones por la verificable insuficiencia del mercado laboral para absorber un contingente creciente de egresados.

La clarificación de la complejidad de los requerimientos y el estudio de respuestas plausibles para los dilemas antedichos pueden fundamentarse tanto en opiniones de eruditos como de empresarios y de investigaciones.

Peter Drucker opina que cada organización debe dedicarse imperiosamente a crear lo nuevo, para lo cual debe empeñarse en el mejoramiento continuo de lo que hace, en el desarrollo sin pausas de nuevas aplicaciones extraídas de sus éxitos previos y en el aprendizaje mismo de cómo innovar.[5]

Según De Woot, la incertidumbre actual del mundo de los negocios fomenta que los empresarios no crean ya en las previsiones ni en la planificación; más bien confían en la disposición hacia la acción oportuna "dispuesta a todo", en la rapidez de reacción, la asunción inmediata del riesgo, la disposición a la cooperación con otras empresas, menos formación tecnocrática y más formación en dirección.[6]

Esta mezcla tan especial puede ser ratificada por evidencia empírica. La Facultad de Química de Barcelona muestra un interesante plan de estudios con un ciclo formativo común, amplia formación en ciencias básicas y un relevante abanico de salidas profesionales con ocho principales. Un estudio realizado muestra que buena parte de las exigencias de las empresas respecto a las habilidades que debería tener un químico al ingresar a ellas parecen tener poco que ver con la formación que se desprende de la estructura curricular: carácter emprendedor, presencia, idiomas, confianza en sí mismo, buen interlocutor, iniciativa, capacidad de terminar proyectos, liderazgo, "buen político", jugador de equipo, bien informado, entusiasta, responsable, versátil, maduro, flexible, etcétera.[7]

Reforzando el concepto, un ejecutivo de Unilever plantea que para ser gerente no solamente deben aprenderse técnicas sino también valores y actitudes. La empresa pretende capacidad intelectual por encima de la media, flexibilidad y creatividad, alta motivación de logro y --algo clave-- habilidades sociales para comunicarse e influir positivamente en el trabajo de equipo y en un entorno internacionalizado. Una encuesta de ICSA de 1992 llega a la conclusión de que entre las prioridades de las gerencias de Recursos Humanos estará la de colaborar en los procesos de desarrollo gerencial, el trabajo en equipo y el entrenamiento.[8] Un propio ejecutivo de ICSA denuncia que del estudio mencionado se desprende que el 40 % de las solicitudes de empleo analizadas no especificaban especialidad concreta dentro de la profesión requerida, derivándose de ello que lo importante era la formación genérica de base, más informática e idiomas. Y frente a la pregunta: "¿Por qué formación universitaria para el nuevo empleado?", la respuesta era que ello supone una garantía de un nivel mínimo de desarrollo mental, capacidad para analizar y comprender problemas y maduración intelectual de los mismos.[9]

Desde el punto de vista de la objetivación de los requerimientos profesionales se ratifica el planteo de Rao Korukonda, en el sentido de que se requieren tanto habilidades para la acción como un conocimiento más amplio y formalizado. Sin ambos no puede asegurarse una *performance* gerencial efectiva.[10] Y en todo esto se magnifica la

importancia de las habilidades comportamentales específicas y no específicas, tanto de perspectiva inmediata como mediata, provistas por Waters.[11]

A pesar de la escasa investigación sistemática nacional, una encuesta oportunamente realizada para UCUDAL nos brinda algunas pistas sobre el tipo de demanda y urgencias específicas que existen en nuestro país. En tal sentido, se percibe que la población en general opina que las carreras universitarias son demasiado largas, excesivamente generales y teóricas, y que el acceso al mercado de trabajo está mucho más condicionado por la posesión de una especialización técnica concreta que por una acreditación profesional tradicional.[12] A su vez, los estudiantes preuniversitarios en su casi totalidad piensan que una carrera tradicional no asegura buenas posibilidades de empleo, y buena parte entiende que exige más tiempo que el necesario. Por su parte, los estudiantes universitarios consideran mayoritariamente que la ausencia de carreras modernas y de corta duración es poco menos que un problema nacional.

La misma información revela que casi todos los empresarios consideran positiva la alternativa de carreras cortas que brinden formación técnica y especializada. Simultáneamente, demandan egresados con mayor capacitación para la gestión y la toma de decisiones, con una visión más realista del mundo de la empresa, que cuenten con alto grado de actualización tecnológica y sólida formación en el rol a desempeñar. Pero --más contundente aún-- ante la pregunta de cuáles de una serie de factores son los más importantes para mejorar la formación de egresados en cuatro áreas profesionales concretas, resultan una constante las respuestas vinculadas a: a) una mayor capacidad para la gestión, b) el fortalecimiento específico de la especialización, y c) mayores conocimientos en informática.

Estamos ahora en mejores condiciones de analizar los dilemas del comienzo a la luz de los requerimientos planteados por estudiosos del tema y demandantes de servicios.

La primera constatación es la aparente y fuerte necesidad de formar profesionales con sólidos conocimientos técnicos y gerenciales entre los que predomine un conjunto de habilidades de interrelacionamiento comportamental. Más aún, la carencia de estas últimas parece poseer un peso relevante a la hora de medir el nivel de satisfacción del sector productivo.

Pero si se relacionan también las respuestas concretas del relevamiento realizado, se llega a percibir en primera instancia que las demandas de estudiantes y empresas no están necesariamente alejadas cuando se exploran los factores motivacionales de índole laboral. Ambas coinciden en exigir un sistema educativo menos gravoso en términos de tiempo requerido y también en solicitar una mayor especialización en el área concreta de la función. En resumen: más concreto a la labor a desarrollar y más rápido. El mayor alejamiento, al menos en la dimensión nacional, lo constituye el hecho de que buena parte de los estudiantes parece más consciente de que toda formación es pasible de profesionalización posterior. Por el contrario, la población empresarial encuestada considera la capacitación rápida y específica como un objetivo terminal en sí mismo.

Sin embargo, puede constatarse una diferencia significativa. El sector productivo presenta un conjunto de requerimientos heterogéneo. A las necesidades de actualización técnica en la función y de readaptación de elementos instrumentales como la informática, adiciona un componente de capacitación para la gestión que, cuando se desagrega, se traduce en un conjunto de actitudes y habilidades comportamentales. Sucintamente, estas abarcan desde la visión estratégica hasta la asunción del riesgo asistemático, y

desde el dominio de la técnica hasta el liderazgo de equipos de trabajo interdisciplinarios e interorganizacionales.

Lo que queda al descubierto es que la demanda de los sectores productivos es mucho más compleja: más formación técnica, más capacidad gerencial cualquiera sea la profesión y más rápido. Si bien no estamos aún en posición de aventurar cuál es la necesidad real, parece razonable afirmar que la necesidad percibida presenta objetivos en conflicto por la dificultad de alcanzarlos simultáneamente. Esto abre la puerta a la argumentación de que la necesidad percibida no está congruentemente especificada y, por tanto, puede no estar siendo un buen estimador de las necesidades reales.

Como luego nuevamente se argumentará, si se intenta atender en forma adaptativa y acrítica a los estudiantes como clientes directos y al sector productivo como cliente mediato, la universidad puede ser asediada por la disonancia consiguiente. Difícilmente pueda satisfacer a ambos simultáneamente; por el contrario, los tres actores pueden frustrarse en el intento.

## Autocrítica y debilidades del servicio educativo universitario

La formación profesional universitaria también es el resultado de un conjunto de factores endógenos y en íntima interdependencia, entre ellos: el perfil diseñado para el egresado, las características del alumnado, la currícula ofertada y la metodología de enseñanza-aprendizaje. Los mismos coexisten estratégicamente bien o mal correlacionados con el mercado y sus demandas actuales y potenciales.

La postura estratégica y la permeabilidad de la institución a tales interdependencias ha variado con el tiempo y, en el momento actual, es obvio que no todas han llegado a un mismo estadio. No es justo ignorar que en el pasado las universidades participaron en la discusión de la problemática de su efectividad para con el quehacer comunitario. Tampoco es lógico olvidar que muchas de las demandas hoy sentidas por la empresa fueron advertidas bastante tiempo atrás por personalidades del mundo académico.

Respecto a lo primero, pueden mencionarse los intentos de dilucidación de controversias entre formación técnica y formación generalista, entre formación academicista y formación práctica, entre metodología magistral y metodología vivencial. Pero si profundizamos en términos de la formación profesional, la contribución es mucho más dilatada y anticipatoria. Las habilidades vinculadas al liderazgo organizacional y las capacidades decisoria y docente del profesional-gerente fueron subrayadas desde hace más de sesenta años por Mary Parker Follet, Chester Barnard y Ordway Tead, abriendo un paradigma muchas veces perfeccionado y otras desfigurado, pero en todo caso no superado. En forma más que espléndida, casi dos décadas atrás, Kleber Nascimento describía el rol gerencial en sus interfases de **intérprete ambiental y estratega; líder de programas y planes, líder de personas y grupos y tomador de decisiones.**[13]

En definitiva, hace ya bastante tiempo que se comenzaron a edificar, a partir de cimientos sólidos e interdisciplinarios, los componentes actitudinales y comportamentales de un liderazgo eficaz y, palabras más o menos, son exactamente los mismos que ahora muestran las investigaciones y las declaraciones de los propios empresarios. En buena medida y en nuestra opinión, lo esencial está dicho, aunque tal vez muy ingenuamente. Creemos que fue necesario más tiempo para estar en condiciones de distinguir entre el

comportamiento efectivo y el comportamiento situacionalista y oportunista encubierto. Hoy, este último es difícil de fundamentar; se diagnostica más rápidamente y el consumidor final --la empresa-- ha descubierto por sí mismo los valores y actitudes que considera prioritarios.[14] Estos resultan tan estables, universales y de peso que dominan por sobre los reclamos de la adaptación cultural de las técnicas administrativas, reclamos que son de recibo pero menos trascendentes.

Por todo ello, y aunque podamos aceptar que existan aún muchas universidades manejadas como sistemas cerrados, es justo reconocer que unas cuantas han sido autocríticas y que también han producido teoría relevante. Entonces, si ambas partes parecen estar tan cerca, ¿qué es lo que puede haber fallado? Respecto a las universidades, descartando aquellas que pueden ser intrínsecamente no competentes incluso en sus roles tradicionales, creemos que las fallas obedecen en lo fundamental a dos razones: a) una resolución inadecuada al dilema entre formación técnica y formación generalista, y b) la constatación de que trasmitir conocimientos técnicos es una cosa y conseguir un aprendizaje efectivo en actitudes, comportamientos y valores es otra muy diferente.

Una vacilante definición sobre la mezcla curricular pudo ser en el pasado un defecto subsanable por la experiencia posterior del egresado en la gestión, pero parece ser en la actualidad un costo irrecuperable que las organizaciones no toleran y los egresados sufren.

En este sentido, una formación universitaria en ciencias no empresariales requiere una propuesta de enseñanza-aprendizaje técnica de alta solidez, pero ello es insuficiente si, concomitantemente, no se adiciona un fuerte bagaje de formación básica en ciencias formales y metodológicas. Incluso debe comprenderse que el profesional aislado como productor independiente o experto individual ya es hoy la excepción, y que la tónica es su inserción en medios organizacionales que exigen habilidades polivalentes y capacidades sinérgicas en roles de supervisión y dirección. Por ende, deseada o no por los educandos, no puede exonerarse la exigencia de créditos vinculados a la formación administrativo-gerencial y al estudio de las habilidades a ello vinculadas. No es posible pensar en una formación técnica liviana ni en omitir una dosis apropiada de conocimientos para el desarrollo profesional en ámbitos organizacionales.

En el otro extremo, aquella formación que sí es específica en ciencias empresariales debe proveer un caudal apropiado de conocimiento generalistas de la función empresarial y directriz. No es aceptable en este caso que el concepto de **generalista** degenere en capacitación sobre meras *generalidades*. Un defecto visible en muchas estructuras curriculares es el de confundir estos dos términos. La consecuencia es la necesidad ya manifiesta del posgrado, pero no como una oferta de retorno al aula para la reflexión y recreación del aprendizaje enriquecida por la experiencia laboral, sino como una necesidad imperiosa de profundizar más seriamente en técnicas básicas que debieron ser comprendidas previamente. Tanto en el primer ciclo como en el segundo, las competencias gerenciales disponen de poco tiempo para ser internalizadas.

La segunda falla mencionada era que una comprensión teórica de las habilidades comportamentales vinculadas al liderazgo y a la toma de decisiones no necesariamente va de la mano con su aprendizaje efectivo. Nos enfrentamos así al debate central enseñanza-educación: de algún modo, el conflicto del conocimiento que hace a los respectivos *status* de la información y la formación en la actividad académica.

Por un lado, no alcanza con que el recurso docente conozca qué debe ser enseñado; se requiere que él mismo lo practique y pueda desarrollar un esquema

metodológico que transmita su esencia y ponga al educando en situaciones límite que fomenten su propio autoconocimiento y lo motiven a modificar sus actitudes y comportamientos ineficaces. Si esto no es fácilmente lograble en el entorno familiar, si un gerente competente pocas veces puede transferirlo a sus aprendices, ¿por qué no admitir que la universidad también sea relativamente incapaz de alcanzarlo? Se trata en el fondo de cambiar la forma de hacer y de pensar de las personas, y difícilmente pueda una universidad aceptar el mandato de decidir otorgar o rechazar un título profesional a través de una medición idónea de esas habilidades. Si la hubiera, el saber como tal estaría a punto de ser alcanzado, y la utilidad de la universidad, perimida.

Esto no obsta a responsabilizar a la universidad por la omisión en intentar sensibilizar a los futuros profesionales sobre las habilidades gerenciales requeridas, tanto desde el punto de vista del conocimiento teórico de las mismas como desde el ángulo de su ejercicio concreto. Las propuestas de cambio de muchas universidades parecen mostrar, al estar a sus propios diagnósticos, carencias claras en ello, fundamentalmente en el segundo aspecto.

## Los efectos tensionantes del actual contexto

En este punto del análisis es necesario introducir las variables de contexto, en la medida en que, muy probablemente, el debate universidad-empresa está pautado por aquel. No es impensable que carencias fundamentales y de largo arraigo no hayan estado sujetas hasta hoy a tan intenso debate si no fuera porque existen condiciones catalizadoras para ello.

Los sectores productivos se encuentran actualmente bajo la presión de desafíos múltiples. En este sentido, enfrentan un desarrollo explosivo de los procesos de innovación y difusión de tecnología, que crean una profundización de la competencia en un marco globalizado pero que, simultáneamente, ocasiona contrarrespuestas proteccionistas nacionales y regionales. El liderazgo sectorial tiende a tener un dinamismo desconocido; el mapa de abastecedores, clientes y competidores se modifica a gran velocidad, tanto por razones de redireccionamiento como por un frenético ritmo de fusiones, adquisiciones y esquemas de alianzas, cooperaciones y *joint-ventures* inestables. Paralelamente, el restante marco de referencia, constituido por el contemporáneo papel regulador y protector del Estado, nunca ha sido tan fuertemente puesto en controversia como en el presente. Los conceptos tradicionales de eficiencia y eficacia se sustituyen por otros, mucho más abarcadores pero simultáneamente menos asibles y transmisibles, como competitividad y calidad total.

El resultado de todo esto es un incremento del nivel de incertidumbre y una dependencia creciente respecto a la calidad creativa y sinérgica del recurso humano. Y esto se traslada a la estructura organizativa, a la función de producción, a la capacidad de selección y reciclaje del recurso humano, a la disponibilidad de recursos para el desarrollo y la investigación. Todo lo existente se pone en duda ante un problema que requiere una decisión trascendente, y tomada esta, todo está sujeto nuevamente a revisión y reestructuración.

Es fácil apreciar que esa **incertidumbre** es pasible de transformarse inadvertidamente en **inseguridad** propiamente dicha. Y también es comprensible que los sectores productivos estén mucho más fuertemente compelidos a exigir al sector educativo respuestas tranquilizadoras. Y aunque esto probablemente esté en la dirección

correcta, no necesariamente implica que se haga de la forma correcta.

La universidad, ella misma, no deja de ser una organización con sus propias complejidades y nada impide que esté sujeta a un proceso de incertidumbre e inseguridad similar. Como es de esperar, tiene sus propias especificidades estructurales y funcionales. De no ser así, o bien tendría ya la respuesta al problema, o bien podríamos concluir que su existencia está definitivamente puesta en peligro.

El sector educativo tiende históricamente a mostrar algo de pereza para cambiar el contenido de su oferta, pero mucho más lenta parece ser su capacidad de modificar su propia función de producción. Podría observarse que, desde sus inicios, la universidad se organiza fundamentalmente sobre la base de un grupo de oyentes con distintos grados de participación y un monitor, resultando escasamente modificada la interacción por la introducción de tecnología de apoyo en el aula o, en todo caso, hecha no sin zozobra.

Los docentes, como recursos humanos al servicio de la misión educativa, son también generadores de disfuncionalidades, las que se presentan más allá de distintos intentos en las modalidades de contratación. Mientras el docente de dedicación exclusiva puede llegar a divorciarse de la experiencia concreta, el docente de baja dedicación real --que aún predomina en varios países latinoamericanos-- prioriza su fuente de ingreso primordial fuera del aula, mantiene su vinculación más por motivaciones vocacionales o de reconocimiento social y tiende a una mera repetición de su experiencia parcializada, al tiempo que muestra baja propensión a la actualización académica. Aun superadas estas carencias, ello no asegura automáticamente la competencia pedagógica para transmitir lo que debe ser conocido y aprendido.

Los mecanismos de interrelación con el resto del sistema productivo no están exentos de dificultades. Los convenios de pasantías presentan los problemas asociados al desempeño en ambientes no docentes y sus disfuncionalidades respecto al acto reflexivo del aprendizaje alcanzado o desaprovechado. Los convenios de empresarios visitantes son susceptibles de ofrecer a estos un ambiente extraño, cuando no hostil, que puede llegar a esterilizar el intento.

Como fuera mencionado, la sobredemanda educativa ocasiona un encarecimiento del sistema y más recursos deben ser volcados a la enseñanza. Por último, la investigación es financiada solo parcialmente mediante el traslado de una proporción reducida de los costos al precio de los servicios prestados. Una buena parte del conocimiento generado es beneficio directo del colectivo social, lo que redunda en una externalidad positiva que resulta progresivamente más difícil de cubrir --y más aún con el debilitamiento del rol del Estado--. Otra parte de dicho conocimiento rinde frutos tras un lapso muy prolongado, por lo que no ayuda a resolver los problemas de subsistencia inmediatos.

La creciente demanda de respuestas por parte del sistema productivo tiende a generar diversidad de ofertas que se toman competitivas del *statu quo* universitario. Ellas tienden a tener bases regionalizadas e internacionalizadas.

Por ende, operadores similares a los que activan el contexto de incertidumbre del sector productivo --aunque con causas específicas disímiles-- reclaman por la competitividad y movilizan inquietudes equivalentes y sus consiguientes inseguridades en el sector educativo. Las respuestas, en un clima tensionado e incierto al igual que las del sector productivo, pueden no ser inmediatamente apropiadas.

En este sentido es justo también plantear el dilema que rodea a la definición del servicio específico educativo a proporcionar. Más allá de las rigideces mencionadas de

la función de producción, esto no obsta a ser conscientes que el extremo opuesto --una oferta totalmente flexible-- puede acarrear inconsistencias y falencias en virtud de un eventual peligro de deformación de los instrumentos que colaboran en alcanzar la misión universitaria, cuando no de esta misma. En la medida en que la universidad debería apoyar su labor de transmisión del saber a partir de la investigación del objeto de estudio y de las técnicas de transformación de este, la disociación de ambos componentes puede ser traumática, disfuncional e ineficaz. Tal es el caso de la universidad excesivamente maleable que, presionada por los reclamos del medio, pretenda atomizar su oferta con programas de corto alcance, muy focalizados en la tecnología inmediata --cuando no de moda-- pero disociados de un enfoque científico y curricular integral.

Se nos ocurre que es este peligro la adaptación acrítica el que ha motivado en algunos países que la universidad --y pensamos que en complicidad con el sector estudiantil-- haya intentado resolver el conflicto de la sobredemanda a través de la superposición de posgraduaciones, solución que encarece más aún el proceso, a todas luces no extrapolable al infinito y razonablemente difícil de ser aceptado por el sector productivo sin una visible contrapartida.

## Los desafíos a la gestión universitaria

En el contexto reseñado, lo primero que deberíamos pedir a la universidad es que clarifique con acierto qué es lo que debe ofrecer y para qué lo hará. En segundo lugar, debe proceder a aplicar internamente a su propia gestión lo que se supone es capaz de enseñar a su público. Por último, y no menos relevante, debería rever periódicamente su función de producción de manera de asegurar el cumplimiento de las metas precedentes. Los tres aspectos colaboran en enfrentar un reto que no solamente atiende a preservar su existencia sino también a servir de contribución al aprendizaje de los sectores productivos no educativos.

La definición de la oferta debe estar íntimamente correlacionada con el alcance de la misión educativa que se proponga. Todo ello debe ser previsto dentro de un marco de autorreconocimiento de su carácter de sistema abierto, cuya existencia se justifica en cuanto asuma roles que presten un servicio de valor a la comunidad y, en nuestro caso concreto, al sistema productivo. Pero, y como universidad en sí misma, debe asegurar un alto grado de objetividad en la comprensión de la necesidad real y estar alerta respecto a reclamos internos o externos por cubrir cualquier tipo de necesidad bajo el imperio de la desesperación. La responsabilidad es sin duda significativa, ya que por un lado la reivindica su mayor capacidad para discernir entre realidad y utopía, y por el otro, le otorga la prerrogativa de cometer errores graves escudada en una omnisapiencia falaz.

Con respecto al seguimiento de su eficiencia, ello se trasunta en indicadores convencionales tales como costos por alumno y por egreso, deserción, rotación de aulas, margen de contribución, validez y productividad de su *overhead*, retornos sobre su inversión y similares. A nivel de los indicadores de eficacia puede descansarse en medidas preliminares como las tasas de crecimiento de egresos, la opinión del alumnado y del mercado laboral en el cual se debería insertar. Pero también puede introducirse en la cuantificación de temas más desafiantes y menos cortoplacistas respecto al nivel de actualización y el ritmo de innovación. Se nos ocurre que no todas las universidades realizan mediciones sistematizadas de los indicadores comunes, algunas menos con visión proyectiva en las causas de los valores medidos, y menos aún parecen incentivadas

a crear indicadores que respondan a la dinámica bajo cuestionamiento.

Por último, la revisión de la función de producción, que apunta como apoyo y como consecuencia de metas y evaluaciones, obliga a profundizar básicamente en el recurso humano de docentes e investigadores y en las técnicas de enseñanza. Todos los mecanismos de contratación y buena parte de las metodologías han sido probados, demostrando que requieren revitalización y adecuación al tiempo y al lugar. Es precisamente aquí donde la creatividad y la innovación pueden transformarse en los requisitos críticos para hacer factible la implementación realmente eficiente y eficaz de las nuevas ofertas. Sin ello, lo novedoso y presumiblemente efectivo puede quedar reducido a una simple y atractiva idea.

## La búsqueda de respuestas

Ya adelantamos nuestra percepción de que es universal el intento de perfeccionar la oferta universitaria, especialmente en las escuelas de negocios. Las respuestas no son similares, pero tampoco son idénticas las razones.

En los Estados Unidos, creemos que las restricciones se fundamentan en una formación para grado de tan amplio espectro que termina siendo muy general --muy posiblemente causada por una enseñanza media comparativamente insuficiente, incluso respecto a nuestros países--. A resultas de ello, el posgrado es un requisito ineludible para satisfacer la formación gerencial, no obstante lo cual esa generalidad en la base fomenta una alta dedicación a las técnicas instrumentales, reduciendo el tiempo disponible para la explicitación y práctica de las habilidades gerenciales en sí mismas.[15] El esfuerzo significativo se está haciendo en términos de internacionalizar la temática y profundizar en las habilidades gerenciales, pero sin que las escuelas para grado parezcan estar suficientemente involucradas.

En Europa, si bien se ha generalizado la reducción del tiempo de formación destinado al grado --haciéndolo similar al estadounidense--, su currícula tradicionalmente enciclopedista ha sido también razonablemente generalista. Las respuestas --al igual que en los Estados Unidos-- se centran en la internacionalización y en la profundización de la capacidad gerencial, pero con un alcance mayor en términos de profesiones atendidas y con una ventaja de partida que se nos ocurre también superior. Estas ventajas posiblemente le permitan estar al frente en lo que se refiere a la creación de ofertas no tradicionales, por lo menos en el corto plazo.

El Japón parece inquieto por captar más en detalle los aportes del instrumental técnico y administrativo existente en el resto del mundo, mientras por el momento parece confiado en seguir descansando en sus arraigadas pautas culturales y propios estilos de gerenciamiento.

Las universidades de América Latina poseen en su mayoría una oferta estructurada históricamente al estilo europeo. Los cambios más significativos tienden a seguir el modelo estadounidense en su versatilidad de grado y en la popularización del posgrado. Esto oscila entre una simple copia y un serio intento de absorción de los puntos fuertes del modelo. Simultáneamente, la sustitución del profesor de baja dedicación por el docente de tiempo completo se ha generalizado, y se visualiza por nuestra parte la repetición de disfuncionalidades ya conocidas.

Sin embargo, la controversia ha sido en general reconocida, y el desafío, atendido.

En Uruguay, el debate se encuentra abierto a todos los niveles y a todas las

opiniones. La formación universitaria nacional tiene una larga tradición y ha mostrado poseer méritos reales aquí y en el resto del mundo. Desconocerlo sería abonar la tesis de que la solución pasa por una reconversión desde sus cimientos y ello se nos ocurre muy exitista pero francamente contraproducente. La rigidez de la oferta y de la función de la producción pueden ser los defectos más visibles, pero a poco de mirar alrededor, pecados compartidos. Las sociedades han confiado en general que el propio dinamismo de tensiones y confrontaciones lleve a la gestación de soluciones creativas y eficaces; en otras palabras: han apostado a que cada sistema --prueba y error mediante-- sea capaz de reencontrarse con el otro en algún punto del proceso. No apreciamos razones tan trascendentes como para negar esta oportunidad al sistema educativo uruguayo.

En nuestra Universidad, y más concretamente en la Facultad de Ciencias Empresariales, las metas de relacionamiento fructífero con la comunidad empresarial se han adoptado desde su mismo nacimiento.

La profundización de la currícula, la oferta especializada, el diseño de posgrados para la formación gerencial, los servicios complementarios de pasantías y de capacitación y consultoría directa a la empresa, y un reciente centro de investigación, han sido concebidos dentro de este marco de referencia recíproca. La formación del tomador de decisiones, del estratega y del futuro gerente asumidor del riesgo no solamente forma parte de cursos específicos: la estructura de los planes de estudio, los programas para el desarrollo pedagógico y metodológico, las normas de relacionamiento y los comportamientos específicos de los actores tienden a formar parte ejemplarizante de esas habilidades que se pretende inculcar.

Adicionalmente, es sistemático el esfuerzo brindado a distinguir entre oferta demandada y oferta posible. Esto último depende tanto de la existencia del recurso competente como de eludir el canto de sirena de la especialización inmediatista, alejada de la compleja misión científica que forma hombres y mujeres de mente inquisidora y abierta.

No visualizamos haber encontrado una respuesta final y transmisible. El alumno promedio sigue tentado a que el profesor le comunique la solución mágica para cada problema gerencial; muchos docentes sentimos la presión de un sistema en mutación; la investigación sobre las necesidades reales de la empresa se encuentra en estado incipiente, y así sucesivamente.

El proceso requiere, como se dijo, de indicadores de eficiencia y eficacia. A este último respecto, una evaluación importante de la eficacia puede residir en el seguimiento de los egresados, tanto en términos de su nivel de satisfacción subjetiva como de su capacidad exitosa de inserción laboral objetiva en el medio profesional para el que fueron teóricamente formados. Consustanciados con ello, hemos iniciado un proceso de relevamiento de nuestros egresados de grado y posgrado. Los datos preliminares proporcionan ya información valiosa para profundizar el proceso de autocrítica y pueden servir como muestra para otras instituciones preocupadas en el tema.

La formulación de una encuesta como la pretendida no está exenta de las ambigüedades generadas por los indicadores indirectos que deben ser elegidos para medir la competencia exitosa y, obviamente, no entra a considerar los alcances del concepto de éxito respecto a los beneficios efectivos para la sociedad en su conjunto, ni a un análisis de éxito comparativo de una eventual estrategia alternativa.

Hemos medido la satisfacción subjetiva a través de variables específicas que permiten expresar al encuestado su grado de conformidad con la formación recibida --

tanto a nivel global como por áreas particulares--, la correlación entre la formación recibida por áreas y su utilidad concreta en la profesión, el ingreso asociado a su desempeño laboral, sus expectativas de mejora del ingreso en el corto plazo y la imagen percibida de la institución en la comunidad empresarial.

Hemos pretendido evaluar la inserción competitiva en el ambiente laboral y profesional, más allá de las salvedades mencionadas, mediante variables que permitan comprender la tendencia ascendente o descendente de su trayectoria.

Adicionalmente a las típicas variables de control y estratificación, hemos ensayado introducir algún indicador específico vinculado a la inquietud académica, entendida esta como un índice que puede denunciar hasta qué punto el egresado ha comprendido en su esencia que el aprendizaje es un proceso continuo y que la universidad ha logrado transmitir el espíritu de "aprender a aprender".

A modo de ejemplo, los análisis preliminares arrojan conclusiones del siguiente estilo:

a. Los egresados son académicamente inquietos en términos de su propensión a realizar cursos complementarios. Sin embargo, también muestran que esta inquietud estaba ya manifiesta antes de su ingreso. Un potencial mérito del servicio prestado es no haber esterilizado la motivación de base.

b. La movilidad laboral parece ser razonable, tanto dentro de la misma empresa como entre distintas empresas y subsectores productivos.

c. Las trayectorias laborales parecen exitosas sobre la base de los indicadores de creciente responsabilidad laboral, número de personas a cargo e importancia de las empresas contratantes y --sorpresivo respecto al perfil profesional diseñado-- como consultores independientes.

d. Las consideraciones que anteceden se pueden generalizar con independencia del área funcional en que específicamente los egresados se están desempeñando.

e. Los estudiantes están satisfechos --en un nivel entre *más que aceptable* y *bueno*-- respecto a la formación general recibida, aunque la valoración muestra diferencias cuando se trata de medir la formación específica en cada área funcional. Lo mismo ocurre respecto al nivel de ingreso percibido, siendo escasos los encuestados que lo consideran insuficiente.

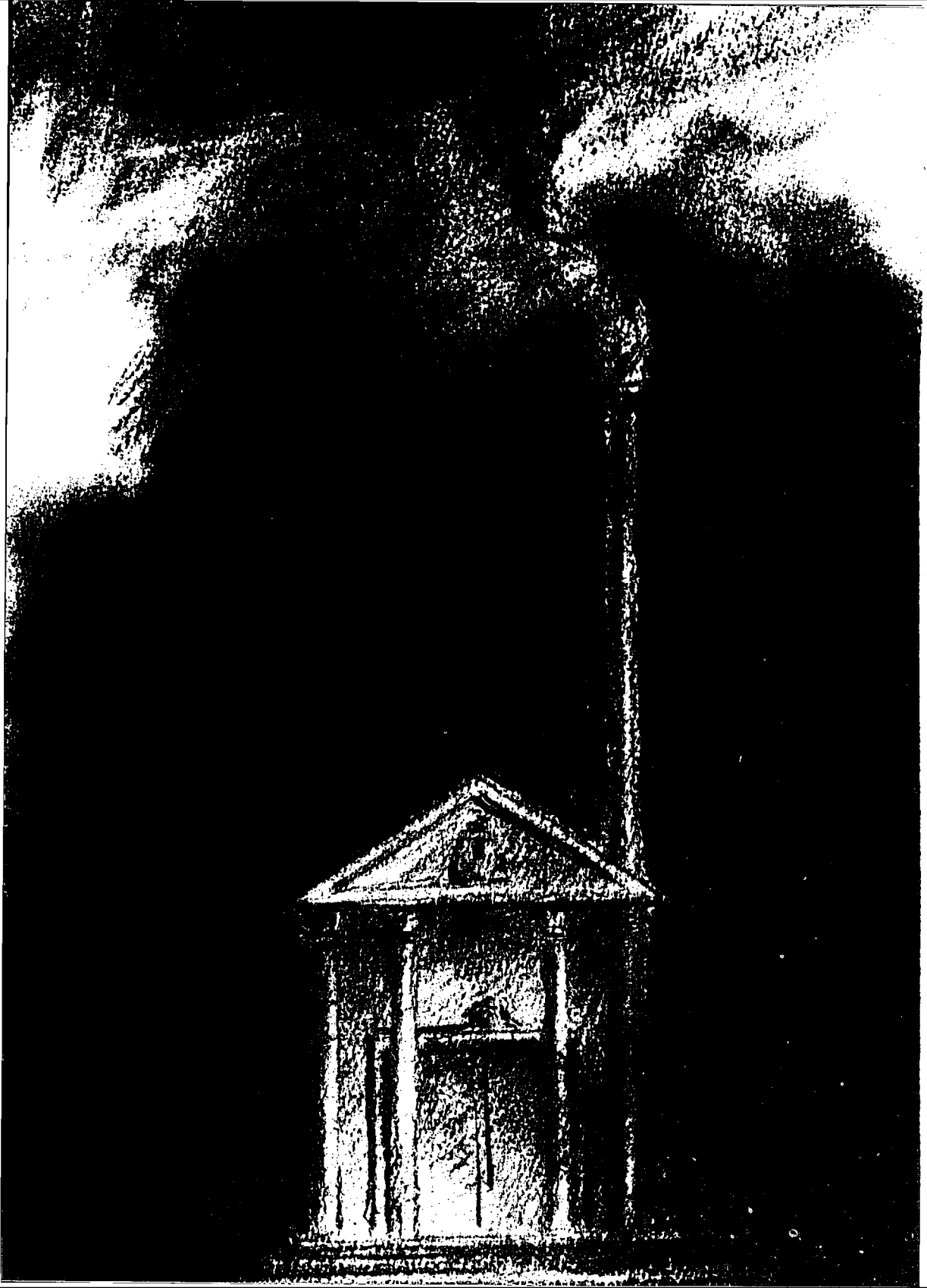
f. Se aprecia una tendencia a percibir que el nivel de ingresos, aunque aceptaable, se encuentra por debajo del que correspondería de acuerdo al nivel de formación recibida.

g. Existe también una tendencia a considerar que los ingresos percibidos son acordes a la tarea realizada, de lo que se infiere --por comparación con la tendencia anterior-- que se consideran competentes para acceder a cargos de mayor responsabilidad. Probablemente, y sin intención de forzar nuestra interpretación de los datos, esto sugiere una impronta de seguridad en sí mismos en buena parte de los egresados.

h. Una amplia mayoría tiene expectativas de mejoras del ingreso en el corto plazo. Sin embargo, quienes así lo esperan son primordialmente los que ya consideran su ingreso como bueno; por el contrario, no tienen iguales expectativas la mayoría de quienes perciben su ingreso actual como poco aceptable.

i. Ante la pregunta abierta de *qué aspecto de la formación consideran más positivo*, existe una práctica unanimidad en resaltar su enfoque generalista.

j. El efecto de la "titulación" es percibido como aceptable, aunque se anticipanpotenciales daños asociados a la proliferación de títulos en el medio.



La escasa información aún disponible deja para un momento posterior la evaluación de hasta qué punto el conflicto universidad-empresa afecta con la misma virulencia la formación empresaria en nuestra Universidad. De todas maneras, ello no significa que no exista --tanto respecto a esa rama profesional como a cualquier otra--. Por otro lado, todo no deja de ser una medición puntual sujeta a restricciones de coyuntura, que debe ser sometida a un proceso de reiteración periódica. Nuestra satisfacción más inmediata reside en el aporte potencial para el crecimiento institucional que puede derivarse del empleo de este tipo de instrumento.

## Conclusiones

1. El sector educativo y el sector productivo se encuentran íntimamente imbricados en la búsqueda de respuestas idóneas para la construcción de sociedades económica y humanamente desarrolladas. El primero tiene un muy importante rol de servicio hacia el segundo; ambos se nutren y benefician del proceso en términos de exploración de la realidad e investigación de sus causas y potencialidades, así como en una mejor anticipación de un futuro por naturaleza sujeto a incertidumbre y riesgo. El sistema productivo es factor relevante en la gestación de las distintas formas posibles de la organización social.

2. Por lo tanto, mientras la razón espera una interrelación sistemática y armónica entre estos elementos, la evidencia advierte sobre la existencia de conflictos y tensiones, que son así necesarios y no prescindibles. Más aún, en un contexto de cambios vertiginosos es razonable que se verifique una disminución en la capacidad anticipatoria de los actores. Esto tiene como correlato un proceso de toma de decisiones de riesgo superior, transformando incertidumbre en inseguridad.

3. Son dicho contexto y sus efectos los que, a nuestro juicio, mejor explican el actual curso de la relación, fuertemente afectada por acusaciones de pérdida de eficacia --cuando no inoperancia-- del sistema educativo para dar respuestas apropiadas a las crecientes interrogantes.

4. Un análisis somero de los requerimientos del sector productivo permite detectar insatisfacción tanto respecto a la enseñanza suministrada en la especialización técnica, como en la formación de corte directivo-gerencial, comprendiendo esta la capacidad para definir estrategias, innovar, liderar y asumir riesgos en la toma de decisiones. Un estudio más detenido parece mostrar ciertas inconsistencias e incongruencias, especialmente en términos de la reducción del ciclo formativo pretendida y la aspiración de que un mayor dominio del manejo tecnológico --en franca mutación-- puede ser adquirido casi simultáneamente con habilidades de corte holístico y comportamental. Esto no refuta por cierto la importancia de cualquiera de tales capacidades.

5. Acusando el golpe, pocas veces en su historia la institución universitaria ha desarrollado y tentado tantos ensayos de cambio, más allá de que el esfuerzo muestre aciertos y errores, modificaciones ágiles o demasiado graduales. Simultáneamente, otras instituciones del mismo sector han proliferado, tanto como consecuencia de percibir un mercado con demanda insatisfecha y en expansión, como por intentar cubrir efectivamente ciertos espacios que las universidades no parecen estar dispuestas a asumir.

6. En este último sentido, la universidad se ha inclinado tradicionalmente a producir un bien de ciclo largo. Esto se fundamenta en la naturaleza misma de su misión

de conocer y enseñar al límite posible de las fronteras disponibles, así como en su pretensión de contribuir directamente a la trascendencia del ser humano por encima de estructuras y relaciones productivas y sociales coyunturales. Ello también puede haberla tornado más inhábil para la gestión de cambio en contextos de extrema labilidad.

7. No parece sino justo e imperativo reclamar a la universidad que profundice su autocrítica y su sentido de adaptación para el servicio a la comunidad real. De todos modos, debemos acordar que en tal proceso adaptativo no pueden ser dejados de lado ciertos elementos que hacen a la identidad misma de la institución llamada universidad, so pena de que ella se transforme en otro tipo de organización. La sociedad podría llegar a necesitar y diseñar una nueva institucionalidad, más satisfactoria que la prevaleciente y sin universidades, pero no nos sentimos urgidos a abordar seriamente tal tipo de especulación.

8. Es necesario que la universidad revea sus estructuras y ofertas académicas y su dinámica de gestión si es que quiere cumplir aquella parte de su propósito ligada al desarrollo productivo. Y esto implica profundizar en la formación de la persona y en sus actos concretos, así como erradicar el conocimiento superfluo y ahondar en aquello que hoy se necesita. La transformación de su recurso humano y el doloroso abandono de titulaciones inalterables son parte lógica de dicho proceso.

9. Aunque el relacionamiento entre universidad y empresa no es novedoso, se necesita que aquella establezca vínculos más sólidos y menos altivos con el sector productivo. Esto incluye el desarrollo de programas de intercambio y de formación empresaria, lo cual se nos ocurre como factor catalizador y multiplicador para el enriquecimiento de la relación, y es perfectamente asequible por cuanto en ello predominan contenidos generalistas y comportamentales.

10. Sin embargo, difícilmente puede la universidad atender segmentos de demanda atomizada que exigen formación excesivamente especializada en tecnologías del aquí-y-ahora. En el caso de que tal contenido no pueda ser coherentemente imbricado con formaciones profesionales de más largo aliento, parece razonable aceptar la existencia de ofertantes específicos, más capaces de adoptar estructuras *ad hoc* y menos orientados y compelidos a la formación generalista y trascendente.

11. Buena parte de la reducción de la tirantez, que permita volver a alcanzar el nivel de tensión mutua recomendable, también es responsabilidad del sector productivo. Este debe comprender que está inmerso en un clima de inseguridad, cuya responsabilidad prioritaria descansa en múltiples factores y no en la universidad, y también debe advertir que la misma universidad es una organización que ha sido sorprendida por tal dinamismo. En tanto confíe en un cambio positivo, se necesita que la empresa esté dispuesta a aliarse en un trabajo conjunto y nada sencillo. Por último, debe distinguir entre demandas posibles y demandas contradictorias de alcance puntual que pueden ser derivadas hacia otros actores.

12. La escasa información disponible en el medio, además de sugerir proyectos de investigación particularizados, permite constatar que la universidad presenta rezagos subsanables, en algunos aspectos menos graves que en otras regiones. El reto crítico es el de lograr una capacidad de funcionamiento más versátil y ágil, que elimine barreras mentales y organizacionales para integrarse a un esquema interdisciplinario, creativo y sensible al entorno.■

# Resumen

*La íntima interconexión entre la educación y el sistema productivo en la construcción del desarrollo está lejos de ser armónica. Educandos y sistema productivo son crecientemente críticos hacia a la formación superior, mientras prolifera la oferta de formación extrauniversitaria y algunas empresas intentan autoabastecerse para la capacitación de sus recursos. Las universidades acusan el impacto y buscan ajustar su oferta a las demandas externas; pero estas demandas pueden no ser congruentes entre sí ni con las necesidades reales, de modo que el riesgo es la frustración de todos los actores. En consonancia con su misión, la universidad debe revisar su estructura, su oferta y su dinámica, buscando en particular una resolución adecuada del dilema entre formación técnica y formación generalista y un mayor ajuste entre la transmisión de conocimientos y el logro de un aprendizaje comportamental efectivo. También es necesario que consolide y horizontalice sus vínculos con el sector productivo, mediante programas de formación e intercambio, pero evitando la oferta* ad hoc. *Si la empresa, por su parte, colaborara afinando y discriminando mejor sus demandas, ambos esfuerzos facilitarían un trabajo conjunto, creativo y sensible al entorno.*

# Notas

1. Peter Drucker: "La nueva sociedad de organizaciones", en *Harvard Business Review*, set.-oct. 1992, pp. 95-104.
2. Douglas A. Ready, Albert A. Vicere y Alan F. White: "Tendencias en la educación de ejecutivos: hacia un enfoque sistemático a la planificación del desarrollo ejecutivo", en *Interman Reports*, nº 7, Ginebra, 1993.
3. Brian O'Reil: "Las aulas patas arriba", en *Fortune*, 1993.
4. John W. Robinson: *Motorola University*, Bruselas, European Foundation for Management Development, Reporte del Foro Mundial, 1993.
5. Drucker: o. cit.
6. Philippe de Woot: "Estrategia de internacionalización de las empresas europeas y nuevas tendencias de la enseñanza europea para la formación de ejecutivos", conferencia organizada por el Círculo Europeo de Montevideo - Grupo de Coimbra, celebrada en Montevideo el 1 de diciembre de 1988, que se reproduce en este número de ***Prisma***.
7. Claudi Mans Texidó: "La experiencia de la Facultad de Química de la Universidad de Barcelona", en *La reforma de las titulaciones universitarias y su incidencia en el mundo de la empresa*, Madrid, Fundación Universidad-Empresa, 1993.
8. José María Alonso: "La inserción del universitario en el mundo laboral", en *La reforma...*, o. cit.
9. Jesús Espinosa: "Reclutamiento y selección de profesionales de alta cualificación académica: La demanda de las empresas", en *La reforma...*, o. cit.
10. Appa Rao Korukonda: "Habilidades para la acción en la educación gerencial: ¿un nexo omitido o un énfasis mal dirigido?", en *SAM Advanced Management Journal*, verano 1992, pp. 27-34.
11. Habilidades de corto plazo prácticas: escuchar, escribir y presentar propuestas. Habilidades de corto plazo internas: empatía, lidiar con la ambigüedad, negociar. Habilidades de perspectiva mediata de contexto: fijación de metas, planificación del trabajo y del tiempo. Habilidades de perspectiva mediata no específicas (sabiduría): capacidad de emprendimiento y de estratega, según desglose por Appa Rao Korukonda: o. cit.
12. Equipos Consultores: *Informe final*, diciembre de 1988.
13. Kleber Nascimento: *El ejecutivo en las organizaciones: su rol y sus funciones esenciales*, Rio de Janeiro, Fundación para el Desarrollo de los Recursos Humanos, Incisa, 1976, caps. 2-8.
14. R. Blake, J. Mouton, J. Ares, J. Pini: "Comportamiento gerencial y situacionalismo o enfoque contingencial", Austin, 1980.
15. José A. Ares: *Un estudio comparativo de los programas para grado de formación de negocios en Uruguay y los EE.UU.*, Montevideo, UCUDAL, agosto de 1992.

*Bases de una propuesta educativa*

# El sistema de cursos de postgrado en Derecho

*por Carlos de Cores*

EL PRESENTE ARTÍCULO constituye una reflexión primaria sobre la propuesta educativa configurada por el Sistema de Cursos de Posgrado que se dictan en la Facultad de Derecho de la Universidad Católica y, especialmente, sobre el proyecto y el ideario educativo implicados en ella.

**El autor**

CARLOS DE CORES. *Doctor en Derecho y Ciencias Sociales, director del Instituto de Ciencias Jurídicas de la Facultad de Derecho de la Universidad Católica del Uruguay.*

## La estructura y sus cimientos

Definimos el proyecto educativo como el conjunto de ideas que estructura el sistema de cursos, es decir, el currículum. Por ideario, en cambio, entendemos el código ideológico en el cual se sustenta el proyecto.

El sentido del término "ideológico" no está tomado aquí como postura sectaria o partidaria en el aspecto religioso, político o filosófico; alude a que los conceptos del ideario tienen la cualidad de explicar y determinar, en última instancia, el tipo educativo concreto. Se trata de las "cosmovisiones", los sistemas coherentes de ideas o principios generales que han engendrado y que informan actualmente un proyecto de enseñanza, el conjunto de principios básicos y fundamentales que sintetizan la orientación última que define un centro educativo ante los agentes --profesores y estudiantes-- y ante la sociedad en general.

Utilizando el símil arquitectónico, podemos decir que el proyecto es la estructura del edificio, y el ideario, sus cimientos.

El ideario debe estar externamente formalizado, para poder servir de referencia objetiva a quienes participen en una actividad educativa. Debe ser estable, para ser capaz de dar continuidad y coordinar las diversas actuaciones personales dentro del Instituto y de este hacia el exterior. Y debe ser esquemático, del mismo modo que la Constitución es esquemática en relación con un orden jurídico determinado; marca exclusivamente las metas últimas que informan la tarea educativa.

* Versión de la conferencia pronunciada por el autor en oportunidad de procederse a la inauguración del Sistema de Cursos de Posgrado en Derecho en la Universidad Católica del Uruguay.

La Universidad Católica asume como principio básico de su actividad cultural, la apertura al diálogo con todas las corrientes ideológicas; en su ámbito pueden ser estudiadas diferentes líneas básicas de pensamiento. Sin embargo, la existencia de esa libertad no significa que la UCUDAL carezca de identidad propia en su modo de pensar.

En efecto, ella afirma, en la teoría del conocimiento, la capacidad del hombre para conocer con verdad la realidad y para conocer los principios fundamentales del ser y del pensar que permiten trascender la experiencia particular. Niega, por tanto, el agnosticismo y el escepticismo.

Y en la teoría del actuar del hombre, afirma la dignidad inalienable de toda persona humana y la realidad del valor ético; concibe al hombre como esencialmente social, profundamente condicionado por las estructuras de su sociedad, y a todas las personas, por tanto, como corresponsables unas de otras. Es sobre estas bases que se afirma el proyecto educativo.

## Los pilares de la estructura

Este proyecto tiene cuatro características principales: Primera, la radical igualdad de docentes y aspirantes en este sistema de posgrados; segunda, el interés personal como motor del progreso educativo; tercera, la explicación del concepto de seminario como paradigma del proyecto, y cuarta y última, la forma y el significado de la evaluación de conocimientos en el posgrado.

### La condición universitaria

Como primera afirmación --y aunque pueda ser catalogada como verdad de Perogrullo-- convendría establecer que se trata de un proyecto educativo común a profesores y estudiantes.

Ciertamente, sería una necedad negarse a reconocer que es imposible actividad universitaria alguna sin profesores cuya ilustración y versación sean mayores que las de los estudiantes. Sin embargo, bajo el aspecto de que todos somos universitarios, puede concluirse que no existe diferencia cualitativa entre docente, estudiante y egresado y que, aunque en distintas condiciones, profesores y aspirantes cumplen, en este sistema de cursos, una función de igual jerarquía. Más adelante se verá la fundamentación de esta afirmación.

### El interés personal

Como segundo concepto fundamental corresponde establecer que todo el sistema está basado en la dinámica del interés personal. No, por cierto, del interés personal caprichoso y egoísta, sino del interés socialmente útil y, por tanto, trascendente al individuo, cuya realización conjuga al mismo tiempo la satisfacción de necesidades propias con el objetivo general de desarrollo y progreso de la comunidad.

¿Por qué es posible sostener que el concepto de interés está en la base misma del sistema?

Para obtener el título de posgrado no se impone un elenco determinado y cerrado de materias, sino que se ofrece una amplia gama, dentro de la cual los aspirantes pueden elegir, en función de sus intereses específicos.

Esta peculiar forma de organizar el sistema de los cursos no es casual ni arbitraria. Por el contrario, responde a profundas convicciones y a una reflexión epistemológica con fundamento en una teoría crítica de la ciencia y del conocimiento.

En teoría de la educación suele afirmarse que los diferentes tipos de saber están configurados por el interés humano particular al que sirven; tanto que Habermas habla de los *"intereses constitutivos de saberes"*, denominación que expresa su rechazo a cualquier idea de que el saber sea producido por un supuesto acto intelectual puro, cuyo agente se halle en una actitud "desinteresada".[1]

En esta perspectiva, el saber es el resultado de una actividad humana motivada por necesidades naturales e intereses; y estos son *"constitutivos de saberes"* porque guían y dan forma a la manera en que se constituye el saber en relación con las diferentes actividades humanas. En ese sentido, los intereses son trascendentales y *a priori*, fundando los modos posibles de pensamiento, por medio de los cuales puede ser conformada la realidad para actuar sobre ella.

Un currículum abierto tiende a desatar una dinámica que comprenda estos tipos descritos por Habermas, de modo de que se cumpla el mandato natural de transformación de la realidad por la racionalidad desarrollada en este ámbito universitario.

Tan central es el concepto de interés en teoría de la educación, que se ha hablado de "negociar el currículum", es decir, de invitar a los alumnos a reflexionar y decidir en conjunto qué más les gustaría saber en relación con un tema determinado, a considerar de qué maneras podrían averiguarlo, a poner en práctica planes para llegar a averiguar más cosas y evaluar el éxito de la investigación mediante la reflexión sobre lo aprendido en comparación con las metas y propósitos iniciales. De este modo se ha buscado lograr una adecuada tensión --bajo la dirección del profesor y en el marco total del cuerpo universitario-- entre los planes individuales de cada alumno y los de los demás, preservando las oportunidades de colaboración entre los estudiantes, teniendo en cuenta la disponibilidad de los recursos existentes.

Todo ello tiene una finalidad coherente con la finalidad educativa global de la Universidad: desarrollar en los participantes una perspectiva crítica de los propios intereses en relación con los intereses de los demás compañeros y con los intereses del grupo social en su conjunto.

En psicología cognitiva se habla de zona de desarrollo próximo o proximal, aludiendo a una circunstancia que facilita el desarrollo del aprendizaje: que se sepa algo de un tema determinado y se desee saber más. El gran obstáculo del currículum fijo es que impone ciertos conocimientos al estudiante, independientemente de sus intereses y conocimientos previos.

Los modelos norteamericanos de enseñanza del Derecho se caracterizan particularmente por la apertura de los planes de estudio. En la Universidad de Georgetown --con la que nuestra Universidad tiene acuerdos de cooperación--, cuando un alumno sigue un curso no es porque se lo imponga la Universidad. Lo sigue porque está buscando algo, porque está interesado, penetrado por el deseo de saber algo que no sabe, y por eso ha elegido ese curso entre muchas posibilidades, desechando las demás. En este caso, sólo encuentra quien busca, y aún más: quien busca con afán y tesón.

## El seminario docente

El tercer pilar de este proyecto educativo es la figura del seminario. Mucho se ha

escrito sobre el seminario como método educativo; no haremos más que reseñar sus notas características, porque --en nuestro concepto-- constituyen una síntesis de las mejores tradiciones intelectuales en la enseñanza del Derecho, y es a imagen y semejanza de ellas que se han construido los cimientos de este proyecto educativo.

En primer lugar conviene señalar que bajo la denominación de seminario puede entenderse multitud de actividades diferentes. Se ha hablado del preseminario, por oposición al seminario; de seminario docente, por oposición a seminario de investigación; se han señalado las diferencias entre los seminarios de las diversas universidades, y se han reseñado las distintas figuras de seminario que han ido naciendo como respuestas de los mejores espíritus universitarios a los desafíos de la docencia superior, y que revisten características diferentes, precisamente de acuerdo con esa variedad de situaciones que los han ido generando desde el plasma multiforme de la vida universitaria.

Para establecer las notas principales del paradigma de ese proyecto educativo que convendremos en denominar seminario --o, mejor, sistema de seminarios--, podríamos utilizar un procedimiento abstracto y puramente racional. Pero si centramos la atención en los esfuerzos humanos concretos de construcción de la cultura superior objetiva, es decir, en las experiencias de trabajo reflexivo y sistemático propio de las ciencias y de las artes --y en particular de la educación--, por el cual esa cultura se va enriqueciendo y transmitiendo de generación en generación, no demorará en aparecer ante nuestra imaginación, en lugar primero y privilegiado, aquella reunión de maestro y discípulos en el ambiente luminoso de la Grecia socrática.

Entonces se produce el desarrollo de ideas que aún hoy tienen plena vigencia: que la verdad --aquello común a todos los hombres o universal-- no puede ser conocida sino reflexionando sobre sí mismo; que como el espíritu humano posee en sí mismo el germen de la verdad, el maestro no puede imponer la verdad desde afuera, proporcionando soluciones ya hechas, sino que deberá ayudar al discípulo a descubrir y extraer eso que lleva en el fondo de sí mismo; que el camino del maestro en ese menester es el diálogo, método que consta de dos fases principales: la ironía --mediante la cual el maestro buscaba remover los obstáculos que se oponen al conocimiento verdadero, librando así al espíritu del error y del conocimiento meramente aparente-- y la mayéutica --alusiva al trabajo de la partera, que no da el hijo a su madre sino que solamente la ayuda a que ella misma lo saque a la luz--.

El reconocimiento de la propia ignorancia era, pues, el primer paso en el camino del conocimiento, porque, como afirmara posteriormente Platón, nadie quiere aprender aquello en lo cual se cree ya sabio. Y el segundo paso era la búsqueda de la verdad, no en una autoridad externa sino en la evidencia, cuyo señorío sólo puede ser ejercido en la soledad absoluta del sujeto consigo mismo.

Mucha agua correría bajo los puentes durante los dos mil quinientos años que nos separan de la Grecia clásica. Pero podemos decir que las bases fundamentales del conocimiento científico y del método de enseñanza de las ciencias ya estaban colocadas: el alumno debe participar activamente en la investigación de la verdad; la ciencia no se recibe pasivamente, impuesta desde afuera, sino que se descubre desde el fondo del espíritu.

Esta delicada dinámica entre maestro y discípulos, que es el mecanismo mediante el cual progresa la ciencia, se va revelando asimismo como un procedimiento idóneo para provocar el aprendizaje, y es precisamente el nervio motor de esa experiencia docente que se ha dado en denominar seminario.

El seminario tiene primordialmente un fin práctico: preparar al estudiante o al especialista no sólo para recibir los frutos de la ciencia, sino fundamentalmente para hacerla; lograr que, según sus posibilidades, haga ciencia por sí mismo y en equipo, y esto en un ambiente de mutua colaboración con los compañeros y con el director.

No se trata solo del conocimiento teórico de la metodología, sino, sobre todo, del ejercicio práctico de la investigación científica.

Para este fin, el seminario cuenta con distintos instrumentos: la formación para el trabajo personal, la formación para el trabajo original y la formación para el trabajo en equipo.

Formación para el trabajo personal, puesto que no se trata de recibir pasivamente la ciencia, sino de producirla.

Formación para el trabajo original, porque la ciencia no es algo estático, sino un proceso dinámico de búsqueda de la verdad. Por eso, la formación del científico, cuando es auténtica, debe orientarse hacia esa búsqueda activa de la verdad, la cual desembocará necesariamente en trabajos originales, es decir, que no se quedan en la mera repetición de lo ya encontrado por otro.

Y formación para el trabajo en equipo, porque la ciencia es un proceso sumamente complejo, que exige de ordinario la colaboración de múltiples esfuerzos para conseguirla plenamente. Toda actividad humana se desarrolla en sociedad, y así también la actividad de creación de la ciencia. En este sentido, el participante del seminario debe habituarse a escuchar comprensivamente las ideas de otros y contribuir con las suyas propias; debe aprender a criticar, y debe también aprender a aceptar con equilibrio las correcciones que se le hagan.

Tenía clara conciencia de esto el maestro Couture, cuando recordaba en su obra *La comarca y el mundo*, como *"viejo consejo pedagógico"*, que la enseñanza no consiste en la proclamación de una verdad sino en los ejercicios intelectuales necesarios a su aprehensión por parte del alumno. Los testimonios coinciden en que Couture empleó con verdadera morigeración la disertación continuada a cargo exclusivamente del profesor, prefiriendo el método socrático, según el cual la verdad surge de un razonamiento propio del alumno, dentro de su conciencia.

Cierto es --como comentaba Barrios De Angelis-- que son importantes las dificultades de este método, tanto para el profesor ordinario como para el alumno. El primero pierde su posición cómoda e indiscutida; el curso del diálogo salta fácilmente hacia problemas impensados, aun para quienes posean una ajustada preparación. El alumno tiene una mentalidad virgen, que aprecia problemas inconcebibles para un cerebro ya habituado a formas aceptadas; detrás de cada intervención de un alumno puede precipitarse una crisis de autoridad, porque el profesor pasa a la igualitaria calidad de dialogante.

El alumno, por su parte, teme ser llevado al diálogo y a no acertar en la respuesta; teme el ridículo de una contestación falsa en el seno de la clase; debe emplear un mayor esfuerzo estudiando previamente para las sesiones.

Pero son precisamente esas dificultades las que excitan el genio intelectual y, mediante el desafío de su superación, evitan el anquilosamiento y hacen avanzar la ciencia y la cultura. Y también desarrollan las propias personalidades de estudiantes y profesores concebidas en su globalidad, las cuales, mediante el choque anímico, van poniendo en acto potencialidades antes meramente insinuadas, es decir, logrando --en términos socráticos-- el acceso a la virtud.

Decidido partidario del seminario como método de docencia universitaria fue también, en nuestro medio, José Sánchez Fontans. Desarrolló en forma teórica los principios en que dicha modalidad educativa se sustenta y --lo que es más importante-- experimentó en forma viva el método de la clase activa.

Para Sánchez, el objeto del seminario es dirigir la autoformación, mediante el aprendizaje y la práctica de los métodos que conducen a la formación de la cultura científica y a la preparación para la vida profesional. Más que una manera de enseñar -- decía-- es una manera de aprender, o, si se quiere, de enseñar cómo se aprende.

De la historia de la enseñanza universitaria que se ha reseñado, no es difícil deducir que el centro de gravitación de la docencia radica en el alumno, no en el profesor. De este sencillo concepto hizo Sánchez divisa combativa contra la denominada "clase magistral", siempre que por tal entendamos --como lo hacía Calamandrei en su formidable obra *Demasiados abogados*-- el método "charlatanesco" según el cual las lecciones consisten en una prédica que el profesor, gesticulando desde su "púlpito", inflige a una turba de penitentes inmóviles y silenciosos.

Paralelamente a la "clase magistral", Sánchez criticó duramente la contraparte en el estudiante: el *"bochornoso sistema de estudiar por apuntes"*. Y este calificativo nos merece una digresión, porque el sistema de estudio por apuntes es una lamentable realidad que se extiende cada vez más, y ello no porque exista mala intención de quienes estudian en ellos. Estudiar por apuntes es, en definitiva, una expresión más del consumismo que afecta nuestras sociedades, o sectores de ellas (porque sabemos que hay sectores sociales que ojalá pudieran consumir más y mejor). Pero cuando decimos que esta es una modalidad del consumismo, hacemos referencia a la actitud de quien recibe pasivamente un conocimiento, que no participa en su creación, que no apuesta su experiencia personal en la tarea de descubrir y conocer críticamente y que, por lo tanto, podrá medrar en cualquier carrera universitaria, profesional o funcional, pero no sirve para nada desde el punto de vista del progreso de la cultura y de la civilización.

El seminario es, antes que ninguna otra cosa --enseñaba Sánchez-- un método de enseñanza activa, que supone transformar la pasividad del estudiante enfrentado al curso magistral, en su participación directa en el desarrollo de la clase. Esto exige desplazar el eje de la enseñanza: centrar la actividad del docente no en su propio trabajo, sino en el trabajo del estudiante. Según Sánchez, el monólogo es reemplazado por el diálogo; la memoria, por el concepto; la aceptación, por el espíritu crítico. Claro que todo ello como producto del estudio y del esfuerzo, y por tanto, serios y fundamentados.

Como hemos indicado, existen distintas acepciones del término seminario. Hemos venido desarrollando este concepto como método de docencia activa, pero hay otra concepción, en oposición aparentemente irreductible con esta: aquella que le atribuye como finalidad característica la investigación.

Es verdad que el seminario estrictamente docente puede concebirse en forma separada del que tiene por objeto realizar investigaciones encaminadas al progreso de la ciencia, es decir, investigación pura u original. No obstante, el mismo Sánchez opina que, si bien el seminario docente no produce ciencia, sí produce criterio científico en el sujeto que aprende a investigar.

Esto es particularmente cierto si consideramos los cursos o seminarios para graduados. Sánchez ya había vislumbrado la utilidad del método propio del seminario para el perfeccionamiento de los profesionales. Naturalmente, existe el camino de participar en trabajos de alta investigación que se realizan en las cátedras universitarias

e institutos. Sin embargo, al profesional que no aspira a integrar con carácter estable los cuadros docentes, pero sí desea mantener una vinculación con la Universidad y especializarse en determinada asignatura, el seminario le permite realizar ese propósito con incalculables beneficios para su preparación profesional.

Ello a condición de que el seminario constituya efectivamente esa activa comunidad de trabajo orientada por el docente. Los que han egresado de la Facultad --escribía Sánchez-- no quieren ya seguir escuchando. En cambio, están dispuestos a entablar el diálogo con profesores y con estudiantes, ya se trate del recién egresado, que busca completar su formación, o del profesional con varios años de ejercicio, que puede aportar los resultados de su experiencia, acercándose en ambos casos la Universidad a la vida.

## La evaluación: memoria, monografía, tesis

Como cuarto y último concepto, haremos referencia al sistema de evaluación. Hemos pensado mucho en ello y concluimos que el modo indicado es la preparación de un trabajo de reflexión y elaboración personal, que hemos convenido en denominar "memoria" del seminario.

Esta modalidad --no siempre incluida en los seminarios estrictamente docentes en el marco de los programas de grado-- debe ser instalada en los seminarios del sistema de posgrado, determinando en consecuencia que estos deban ser ubicados a medio camino --si se quiere-- entre el seminario meramente docente y la actividad de investigación pura u original.

¿Qué características o requerimientos ha de tener esta "memoria", necesaria para la aprobación?

Partamos por consignar que este trabajo no tiene por qué constituir una "tesis". Es común en universidades del exterior que el propio grado culmine con la denominada "tesis de licenciatura". Si bien esta se encuentra formalmente por debajo del nivel del grado -- porque sirve precisamente para acceder a él--, puede ser considerada sustancialmente como de posgrado, porque quien la produce ha realizado ya toda la capacitación correspondiente al grado universitario, poseyendo en ese sentido las mismas aptitudes que un posgraduado.

No es esa la modalidad tradicional en nuestro medio universitario, al menos en el ámbito de la enseñanza del Derecho, pero entendemos que conviene al progreso de la investigación científica una generalización progresiva de los trabajos monográficos.

La tesis de licenciatura que impera en otros países como requisito imprescindible para acceder al grado académico --y que, además, por regla, es habilitante para el ejercicio de una profesión-- puede constituirse ciertamente en un odioso obstáculo formal que es necesario superar para poder contar con un título profesional.

No obstante, la generalización del requisito de la tesis --aunque no con exigencias tales que la hagan poco practicable para el común de los graduandos-- implica verter al acervo jurídico un volumen de investigación y reflexión que ha de resultar altamente positivo.

Hemos podido ver en otros países, incluso de América Latina, que las bibliotecas de las universidades tienen comúnmente una parte importante de su espacio reservado para el archivo de las tesis monográficas, que, cuidadosamente catalogadas, constituyen un importante material de consulta, aun cuando permanezcan inéditas. Naturalmente, al iniciar un trabajo, lo primero que cualquier investigador debe hacer (e incluso un

graduando cuando está por preparar su tesis) es verificar los archivos de tesis monográficas y ver si ya hay algo escrito sobre el tema, para evitar la duplicación de esfuerzos y concentrarse en temas que no han sido profundizados.

El desarrollo y crecimiento de los archivos de tesis monográficas genera, por otra parte, un interesantísimo relacionamiento entre estudiosos de distintas universidades y entre las propias instituciones universitarias, de modo que se van desarrollando sistemas de consulta, normalmente informatizados, que permiten a cualquier interesado conocer los trabajos monográficos que probablemente se encuentran en relación con el objeto de estudio que tiene entre manos.

Mediante el establecimiento de pautas de normalización e informatización, es posible que los trabajos que se produzcan en el marco de este sistema de cursos de posgrado puedan ser archivados y eventualmente publicados, para beneficio de toda la colectividad.

El sistema curricular implementado no incluye, salvo raras excepciones, cursos que abarquen una asignatura o disciplina completa. Por el contrario, se trata de estudios intensivos sobre materias específicas que --por su importancia práctica en la vida profesional, por su complejidad o por haber sido objeto de estudio profundizado por parte de los docentes-- pueden ser aptas para ejercitar a los aspirantes en el camino de la investigación.

En cuanto al nivel exigido para los trabajos, no nos preocupa tanto su denominación --tesis, monografías o memorias--, porque en la educación comparada esas designaciones no tienen un significado unívoco ni cumplen con requisitos equivalentes.

La reforma universitaria se encuentra hoy en discusión en todo el mundo y se habla de dos o tres niveles diferentes de graduación; a veces, varios de dichos niveles pueden ser alcanzados sin tesis alguna. En otros regímenes, la tesis no se exige para la licenciatura, que puede ser alcanzada sencillamente con una serie de exámenes o con un trabajo de pretensiones más modestas; tal es, sin ir más lejos, el caso de nuestro sistema en lo que a Derecho se refiere. Por el contrario, en otros casos se exige tesis para obtener la licencia, que normalmente habilita para el ejercicio profesional. En general, la tesis propiamente dicha se reserva para el llamado "doctorado", al cual solo acceden quienes quieren especializarse y perfeccionarse como investigadores científicos; es decir, se reserva para quienes aspiran a seguir la carrera académica.

En las universidades donde la tesis es un requisito para obtener el título de doctorado (o Ph.D. en la terminología anglosajona), se entiende que esta es un trabajo original, que demuestra que el doctorando está capacitado para hacer avanzar la disciplina en que se ocupa. Por eso no suele hacerse, como la tesis de licenciatura, alrededor de los 24 años, sino en una edad más madura, normalmente entre los 30 y los 40 años. Ello se debe a que en una investigación original es necesario conocer todo lo que se ha escrito sobre el tema, y *a fortiori*, descubrir algo nuevo, que implique un avance objetivo en la ciencia de que se trata.

Si a esto agregamos que las tesis de doctorado tienen habitualmente cientos de páginas, posiblemente ello fuera suficiente para descorazonar a todos los que en algún momento pensaron intentar el esfuerzo del posgrado.

Sin embargo, las cosas no son tan absolutas, ni aun en los países desarrollados. Como señalara Umberto Eco en su libro *Cómo hacer una tesis*, si bien estas tienen en principio la función de hacer avanzar la ciencia --y suponen, por tanto, algún "descubrimiento"--, no se trata necesariamente de inventos revolucionarios, como la

teoría de la relatividad o un medicamento que cure el cáncer. También puede haber descubrimientos más modestos.

Por otra parte, cuando hablamos del Derecho --o, como señala Eco, tratándose en general de las letras y las humanidades-- se considera "científico" un nuevo modo de leer y comprender un texto clásico, la localización de un antecedente que arroja nuevas luces sobre el significado de un documento, una reorganización y una relectura de estudios precedentes que lleva a madurar y sistematizar ideas que vagaban dispersas por otros textos variados.

¡Cuántas veces nos encontramos con artículos --aun escritos por estudiantes de Facultad-- verdaderamente dignos de encomio por la sencilla razón de haber puesto de manifiesto un claro significado de los preceptos que había pasado inadvertido para todos los intérpretes hasta ese momento!

Además --y siempre refiriéndonos a las tesis de grado--, hay tesis que tienen por requisito la originalidad, es decir, implicar un avance objetivo en la ciencia particular del investigador; pero también hay tesis que no tienen por mérito la investigación original sino la compilación, y que, no obstante, merecen la aprobación.

Naturalmente, una tesis de investigación es por regla general más larga y trabajada que una de compilación. Sin embargo, hay trabajos de compilación que demandaron años y otros que generaron luego investigaciones originales.

Si las cosas son así en países como Italia o España, creemos que con más justicia lo pueden ser en este Río de la Plata, donde a los méritos naturales del esfuerzo de investigación se suma el de ser desarrollado en un medio donde la cultura dispone en general de muchísimos menos recursos económicos que en los países desarrollados.

Ninguno de los participantes en este sistema podrá, entonces, resistirse a este desafío que conjuga precisamente el interés personal con el objetivo comunitario de hacer avanzar el conocimiento. No existen límites para lo que puede lograr un espíritu inquieto, y no puede servir de excusa la no pertenencia de todos o alguno a los cuadros de investigación ni su escasa experiencia en investigación.

Me permito recordar aquí el testimonio de alguien que participó en los seminarios de Sánchez Fontans, la Dra. Ruth Hernández.[3] En un artículo publicado en la *Revista Jurídica Estudiantil* --que revela la profunda huella dejada en su espíritu por esa experiencia--, la Dra. Hernández expresa que el más importante de los ejercicios domiciliarios era el trabajo doctrinal, que recaía sobre temas cuidadosamente elegidos entre el profesor y los alumnos, muchos de los cuales poseían calidad de verdaderas monografías; algunos de ellos fueron publicados, aunque el proyecto de editar una obra que contuviera los mejores trabajos doctrinarios no pudo hacerse realidad por razones económicas.

Se decía que aquello que lucía como genial artículo del maestro Couture en la *Revista de Derecho, Jurisprudencia y Administración*, o como capítulo medular de alguno de sus libros, a veces no era --en sustancia-- sino la respuesta justa de un alumno, o el breve escrito de clase, reelaborado y reordenado por el ilustre profesor.

Idéntico criterio siguió quien fue y es nuestro maestro, Jorge Gamarra, de quien podemos afirmar con toda autoridad, por haberlo vivido, que desde nuestra época de estudiantes nos impulsó a investigar y a escribir, y a muchos de nosotros ofreció la posibilidad de ver publicados nuestros trabajos doctrinarios en el *Anuario de Derecho Civil Uruguayo*, aun cuando no teníamos ningún antecedente ni calificación para compartir ese espacio con los más destacados especialistas de la disciplina. ■

# Resumen

*Fundado en las mejores tradiciones de la enseñanza del Derecho, el sistema de cursos de posgrado que ofrece la Universidad Católica del Uruguay es, no obstante, una propuesta educativa novedosa. Cuatro son sus notas principales. Primera: está dirigido a universitarios, es decir que se trata de un proyecto común a docentes y estudiantes. Segunda: el motor del proceso es el interés personal socialmente útil, lo que determina que el currículum sea abierto y flexible. Tercera: se organiza mediante un sistema de seminarios, cuyo objeto es dirigir la autoformación; la atención del docente se centrará, entonces, en el trabajo del estudiante. Para este fin, el seminario cuenta con distintos instrumentos: la formación para el trabajo personal, la formación para el trabajo original y la formación para el trabajo en equipo, en un ambiente de mutua colaboración entre los estudiantes, los docentes y el director. Cuarto: la evaluación se realiza a través de un trabajo de reflexión y elaboración personal —la "memoria" del seminario—. De Cores plantea las inevitables dificultades de este sistema, pero afirma que ellas son, por el desafío que suponen, las que evitan el anquilosamiento y hacen avanzar la ciencia y la cultura.*


# Notas

1 Stephen Kemmis: *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morava, 1988.

2 José Sánchez Fontans: "Consideraciones metodológicas sobre los Seminarios", en *Cuadernos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, nº 6, Montevideo, 1962.

3 Ruth Hernández: en *Revista Jurídica Estudiantil*, nº 3, año II, julio de 1987.

*Internacionalización de las empresas y formación de ejecutivos en Europa*

# El retorno a los clásicos

*por Philippe de Woot*

**El autor**

*PHILIPPE DE WOOT. Doctor en Derecho y Ciencias Económicas, Universidad de Lovaina.*

QUISIERA ORGANIZAR ESTA presentación sobre tres grandes temas. El primero es la globalización, la internacionalización de los negocios, que toca a todos los países y sus empresas; ella será el telón de fondo sobre el cual las empresas deberán practicar nuevas estrategias. El segundo tema es el de la adaptación de la empresa europea (no conozco suficientemente las empresas de América Latina como para hablar de ellas). Y el tercero es el de las respuestas que las universidades tienden a dar a este nuevo desafío que encuentran nuestras empresas.

## La globalización de los negocios

Por supuesto, en Europa nos llama mucho la atención esa realidad que llamamos la "tríada". Se ve desarrollarse muy rápidamente un vasto mercado de 750 u 800 millones de individuos, compuesto por Estados Unidos, Europa y Japón, que compiten en forma desenfrenada no solo en las tecnologías de base sino también en las tecnologías avanzadas. Y menciono este concepto de la tríada como uno de los que nos preocupan más en Europa, pero, por supuesto, es un punto de partida que incluye muchos otros en Economía. Pienso en ciertos países de América Latina que entran también en este juego de la economía internacional.

Considerando las inversiones acumuladas de los tres grandes elementos de la tríada en 1982, podemos comprobar que Japón invirtió en Europa diez veces más que Europa en el Japón --los japoneses invirtieron 5.000 millones de dólares y en el mismo período nosotros sólo habíamos invertido 500 millones--. En cuanto a la relación entre Estados Unidos y Japón, los japoneses invirtieron en Estados Unidos seis veces más que los americanos en Japón. En cambio, en la zona atlántica nos sentimos más o menos equilibrados: invertimos en Estados Unidos más o menos lo mismo que los americanos invirtieron en Europa.

* Síntesis de la conferencia "Estrategia de internacionalización de las empresas europeas y nuevas tendencias de la enseñanza europea para la formación de ejecutivos", celebrada en Montevideo el 1 de diciembre de 1988, organizada por el Círculo Europeo de Montevideo - Grupo de Coimbra.

Creo que los primeros componentes de la triada son los japoneses, y que constituyen un verdadero desafío, no tanto en las tecnologías (no creo que Europa ni Estados Unidos estén atrasados respecto a Japón, salvo quizás en sectores muy precisos como la electrónica de consumo) sino en la internacionalización, en el sentido triádico del término, donde los japoneses se comportan mejor que los americanos.

Un cierto número de empresas se convierten en actores mundiales, es decir que las decisiones que toman unos japoneses en Australia pueden tener influencia sobre sus negocios en Europa, en Brasil o en el propio Japón. Es el actor global para el cual el conjunto de las decisiones se integra a nivel mundial.

Llama la atención esta mundialización de los negocios y esta convicción de que el mercado de 750 millones de consumidores se ha convertido, para muchos, en un verdadero mercado interno. Es decir que hay que ser competitivo sobre el conjunto de estos elementos. Siemens debe ser competitivo en Japón como lo es en Europa. Boeing debe ser competitivo en Europa y en Japón como lo es en Estados Unidos. Por lo tanto, se crea un cierto tipo de mercado interno de las empresas adelantadas, y el primer desafío es mantenerse en la carrera.

El segundo elemento de este telón de fondo es que Europa no está aún totalmente unificada, totalmente integrada. La adición de las potencias y de las capacidades nacionales de Europa no dará nunca un resultado igual al de una economía integrada que crearía el gran mercado. Nuestro mercado se mantiene muy fuertemente fragmentario, y muchos de nuestros intentos de unificación han encontrado dificultades políticas de las cuales todavía no hemos salido. Tratamos de evaluar el costo de una situación de este tipo y el resultado fue que un mercado integrado aumentaría el producto nacional bruto europeo de 4 a 6 %, lo cual es un salto considerable: representa un año de crecimiento de nuestro producto nacional.

Estamos, pues, frente a este doble desafío: convertirse en actores globales --para lo cual sólo las empresas muy poderosas, con un gran mercado a su disposición, podrán tener un papel dinámico-- y convertirse en esos actores globales actuando como europeos. Esto ha sido subrayado en forma muy vigorosa desde hace algunos años.

Hay una dinámica y una confianza en el sistema a crear, y las motivaciones para ello son:

-- Las ventajas de un mercado de 280 millones de consumidores --dos veces el Brasil--, que pasaría a ser el mayor de los mercados continentales.

-- Mantenerse como una economía de primera fila. No queremos que los americanos y los japoneses comiencen a ganarnos terreno en forma permanente. Tenemos el sentimiento de que durante doscientos años hemos dirigido el juego industrial; todas las grandes innovaciones hasta la Segunda Guerra Mundial se hicieron en Europa. No hay motivo para pensar que no podemos mantener esa capacidad de conducir nuestros negocios con el mismo dinamismo y la misma voluntad de progreso. La confianza está volviendo.

-- Y por último, pensamos que desde el punto de vista tecnológico hemos conservado nuestro liderazgo en todas las tecnologías, salvo en una: la electrónica. Es una batalla que hemos perdido. Tuvimos un cierto atraso frente a los americanos primero y frente a los japoneses luego. Los *"electronics"* son los japoneses y la electrónica industrial, las grandes computadoras, son los americanos. No somos totalmente incompetentes, pero estamos retrasados. Y no queremos que esto suceda respecto a las telecomunicaciones, las biotecnologías, el espacio. Queremos mantenernos como

# Resumen

*Fundado en las mejores tradiciones de la enseñanza del Derecho, el sistema de cursos de posgrado que ofrece la Universidad Católica del Uruguay es, no obstante, una propuesta educativa novedosa. Cuatro son sus notas principales. Primera: está dirigido a universitarios, es decir que se trata de un proyecto común a docentes y estudiantes. Segunda: el motor del proceso es el interés personal socialmente útil, lo que determina que el currículum sea abierto y flexible. Tercera: se organiza mediante un sistema de seminarios, cuyo objeto es dirigir la autoformación; la atención del docente se centrará, entonces, en el trabajo del estudiante. Para este fin, el seminario cuenta con distintos instrumentos: la formación para el trabajo personal, la formación para el trabajo original y la formación para el trabajo en equipo, en un ambiente de mutua colaboración entre los estudiantes, los docentes y el director. Cuarto: la evaluación se realiza a través de un trabajo de reflexión y elaboración personal —la "memoria" del seminario—. De Cores plantea las inevitables dificultades de este sistema, pero afirma que ellas son, por el desafío que suponen, las que evitan el anquilosamiento y hacen avanzar la ciencia y la cultura.*


# Notas

1 Stephen Kemmis: *El currículum, más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morava, 1988.

2 José Sánchez Fontans: "Consideraciones metodológicas sobre los Seminarios", en *Cuadernos de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales*, nº 6, Montevideo, 1962.

3 Ruth Hernández: en *Revista Jurídica Estudiantil*, nº 3, año II, julio de 1987.

*Internacionalización de las empresas y formación de ejecutivos en Europa*

# El retorno a los clásicos

*por Philippe de Woot*

**El autor**

*PHILIPPE DE WOOT. Doctor en Derecho y Ciencias Económicas, Universidad de Lovaina.*

QUISIERA ORGANIZAR ESTA presentación sobre tres grandes temas. El primero es la globalización, la internacionalización de los negocios, que toca a todos los países y sus empresas; ella será el telón de fondo sobre el cual las empresas deberán practicar nuevas estrategias. El segundo tema es el de la adaptación de la empresa europea (no conozco suficientemente las empresas de América Latina como para hablar de ellas). Y el tercero es el de las respuestas que las universidades tienden a dar a este nuevo desafío que encuentran nuestras empresas.

## La globalización de los negocios

Por supuesto, en Europa nos llama mucho la atención esa realidad que llamamos la "tríada". Se ve desarrollarse muy rápidamente un vasto mercado de 750 u 800 millones de individuos, compuesto por Estados Unidos, Europa y Japón, que compiten en forma desenfrenada no solo en las tecnologías de base sino también en las tecnologías avanzadas. Y menciono este concepto de la tríada como uno de los que nos preocupan más en Europa, pero, por supuesto, es un punto de partida que incluye muchos otros en Economía. Pienso en ciertos países de América Latina que entran también en este juego de la economía internacional.

Considerando las inversiones acumuladas de los tres grandes elementos de la tríada en 1982, podemos comprobar que Japón invirtió en Europa diez veces más que Europa en el Japón --los japoneses invirtieron 5.000 millones de dólares y en el mismo período nosotros sólo habíamos invertido 500 millones--. En cuanto a la relación entre Estados Unidos y Japón, los japoneses invirtieron en Estados Unidos seis veces más que los americanos en Japón. En cambio, en la zona atlántica nos sentimos más o menos equilibrados: invertimos en Estados Unidos más o menos lo mismo que los americanos invirtieron en Europa.

* Síntesis de la conferencia "Estrategia de internacionalización de las empresas europeas y nuevas tendencias de la enseñanza europea para la formación de ejecutivos", celebrada en Montevideo el 1 de diciembre de 1988, organizada por el Círculo Europeo de Montevideo - Grupo de Coimbra.

Creo que los primeros componentes de la tríada son los japoneses, y que constituyen un verdadero desafío, no tanto en las tecnologías (no creo que Europa ni Estados Unidos estén atrasados respecto a Japón, salvo quizás en sectores muy precisos como la electrónica de consumo) sino en la internacionalización, en el sentido triádico del término, donde los japoneses se comportan mejor que los americanos.

Un cierto número de empresas se convierten en actores mundiales, es decir que las decisiones que toman unos japoneses en Australia pueden tener influencia sobre sus negocios en Europa, en Brasil o en el propio Japón. Es el actor global para el cual el conjunto de las decisiones se integra a nivel mundial.

Llama la atención esta mundialización de los negocios y esta convicción de que el mercado de 750 millones de consumidores se ha convertido, para muchos, en un verdadero mercado interno. Es decir que hay que ser competitivo sobre el conjunto de estos elementos. Siemens debe ser competitivo en Japón como lo es en Europa. Boeing debe ser competitivo en Europa y en Japón como lo es en Estados Unidos. Por lo tanto, se crea un cierto tipo de mercado interno de las empresas adelantadas, y el primer desafío es mantenerse en la carrera.

El segundo elemento de este telón de fondo es que Europa no está aún totalmente unificada, totalmente integrada. La adición de las potencias y de las capacidades nacionales de Europa no dará nunca un resultado igual al de una economía integrada que crearía el gran mercado. Nuestro mercado se mantiene muy fuertemente fragmentario, y muchos de nuestros intentos de unificación han encontrado dificultades políticas de las cuales todavía no hemos salido. Tratamos de evaluar el costo de una situación de este tipo y el resultado fue que un mercado integrado aumentaría el producto nacional bruto europeo de 4 a 6 %, lo cual es un salto considerable: representa un año de crecimiento de nuestro producto nacional.

Estamos, pues, frente a este doble desafío: convertirse en actores globales --para lo cual sólo las empresas muy poderosas, con un gran mercado a su disposición, podrán tener un papel dinámico-- y convertirse en esos actores globales actuando como europeos. Esto ha sido subrayado en forma muy vigorosa desde hace algunos años.

Hay una dinámica y una confianza en el sistema a crear, y las motivaciones para ello son:

-- Las ventajas de un mercado de 280 millones de consumidores --dos veces el Brasil--, que pasaría a ser el mayor de los mercados continentales.

-- Mantenerse como una economía de primera fila. No queremos que los americanos y los japoneses comiencen a ganarnos terreno en forma permanente. Tenemos el sentimiento de que durante doscientos años hemos dirigido el juego industrial; todas las grandes innovaciones hasta la Segunda Guerra Mundial se hicieron en Europa. No hay motivo para pensar que no podemos mantener esa capacidad de conducir nuestros negocios con el mismo dinamismo y la misma voluntad de progreso. La confianza está volviendo.

-- Y por último, pensamos que desde el punto de vista tecnológico hemos conservado nuestro liderazgo en todas las tecnologías, salvo en una: la electrónica. Es una batalla que hemos perdido. Tuvimos un cierto atraso frente a los americanos primero y frente a los japoneses luego. Los *"electronics"* son los japoneses y la electrónica industrial, las grandes computadoras, son los americanos. No somos totalmente incompetentes, pero estamos retrasados. Y no queremos que esto suceda respecto a las telecomunicaciones, las biotecnologías, el espacio. Queremos mantenernos como

potencia de primera línea para las vías del futuro, como los grandes sistemas de información. Tampoco queremos perder terreno en lo que se llama hoy la biónica --la mezcla de la electrónica, la biología y los nuevos materiales--, que en el campo de la salud permitiría hacer implantaciones casi vivas en el organismo. Creo poder decirles que un cierto número de empresas, en particular en Italia, llegan a acuerdos, a uniones extremadamente serias para tomar posiciones de liderazgo en este campo.

En realidad, ¿en qué estamos? Lo que cambia es la confianza que surge en los europeos y, en particular, en los responsables, los investigadores, los financistas, los industriales, los hombres y las mujeres políticos de Europa, los universitarios, frente a la capacidad de Europa de reencontrar su dinamismo original.

Luego de la Europa fragmentada que les describí, el ciclo comienza otra vez; entramos en la carrera de una forma viva y dinámica y el motor es, sin duda, el mundo de los negocios. Los industriales y los financistas tienen el sentimiento de que son ellos los que harán Europa con sus empresas. Sin embargo, frente a los hombres políticos y a la Comisión Europea, su actitud es relativamente ambigua: desconfían del mundo político porque este está dividido respecto al concepto mismo de Europa; tienen miedo de la burocracia y de la tecnocracia pero, al mismo tiempo, esperan mucho de la Comisión.

De la Comunidad Europea, los empresarios esperan la posibilidad de realizar grandes proyectos. Airbus es uno de ellos, así como Ariane, que tiene predominio francés pero es, de todos modos, una aventura europea exitosa. Otros ejemplos son Hermes para el espacio, el túnel bajo La Mancha, los trenes de gran velocidad TGV que cubrirán el conjunto de Europa. El gran proyecto de telecomunicaciones es una voluntad política, pero es también una voluntad tecnocrática de la Comisión Europea. Queremos instalar la red digital numérica de banda ancha --la famosa Red Digital de Servicios Integrados, RDSI--, que es el gran vehículo de telecomunicaciones del futuro y pondrá en juego decenas de miles de millones de ECU.

De la Comunidad también se espera cooperación: cooperación para la inversión, cooperación financiera, cooperación comercial, pero también cooperación en la educación, cooperación científica, universitaria, de las cuales hablaré en la tercera parte de esta exposición.

Un logro fundamental, el más difícil de todos, es la apertura en lo que refiere a compras del Estado. Ustedes saben, como yo, que para todas las tecnologías de avanzada son decisivos los pedidos públicos: los aviones de caza, los bombarderos, los cohetes, toda la electrónica avanzada dependen de ellos. En eso los escépticos se muestran aún más escépticos, diciendo que los franceses nunca comprarán material de telecomunicación inglés, que los alemanes nunca comprarán material francés e inversamente.

La respuesta que vemos dibujarse hoy es que los proyectos comunes abrirán los pedidos de los estados a los diferentes países de la Comunidad. A partir del momento en que existe un proyecto europeo, el pedido es europeo. Lograr este punto será difícil, pero tenemos buenas esperanzas. Las normalizaciones de estándares técnicos están muy avanzadas; 90 % del trabajo ha sido hecho, a pesar de la dificultad en varios campos. Por ejemplo, la contaminación, el problema de la nafta con plomo, la unificación de las normas de seguridad, etc. Cada vez más intentamos pasar de la noción de armonización de las legislaciones al reconocimiento recíproco, que funciona mucho más rápidamente. Considerando que los alemanes están tan avanzados como ellos, los franceses aceptan

la idea de que lo que es bueno en Alemania puede ser bueno en Francia y se da una reciprocidad en estos campos. El único problema es el de las compatibilidades, que se está estudiando activamente.

El último punto es la mejora de nuestra oferta científica y se observa en las empresas una enorme voluntad de utilizar mejor los conocimientos universitarios. Como en los Estados Unidos, los centros de investigación universitarios son considerados cada vez más por los industriales como un yacimiento de competencias tecnológicas y científicas insuficientemente explotadas. Se ganaría mucho tiempo y progreso tecnológico trabajando más cerca de las universidades. Así, alrededor de las universidades se ve florecer ciudades científicas construidas por las empresas que sistemáticamente utilizan los laboratorios universitarios. En Europa tenemos en todas partes "Ruta 128", como en Boston, y "Silicon Valley", como en California. Estos fenómenos se desarrollan con gran rapidez.

Europa vuelve a creer en sí misma y empieza a crear una convergencia de las voluntades industriales y políticas y de las voluntades de los grandes funcionarios, no solo de cada país sino de la Comunidad Europea.

Para concluir esta primera parte, todavía hay muchas preguntas, y la fundamental es: ¿qué Europa se trata de unificar? Nos preocupa a nosotros pero también preocupa a aquellos que no están en Europa. Por ejemplo, Suecia, que no está en el Mercado Común, quisiera saber hacia qué Europa vamos. Y los industriales brasileños me hacían esta misma pregunta. ¿Será una Europa de patrias o una Europa integrada?

La señora Thatcher hizo un discurso incendiario en Brujas diciendo: *"Será la Europa de las patrias y no he suprimido la burocracia británica para verme imponer una burocracia de Bruselas"*. A esto, un alto funcionario francés contestó: *"Nos preocupa mucho menos este problema que a nuestros amigos británicos. En Francia pensamos que la soberanía, a diferencia de la virginidad, puede perderse por etapas"*. Y veremos progresivamente instalarse una Europa de hecho que será sin duda muy integrada. Conservando nuestras diferencias, eso es evidente.

¿La Europa tecnocrática o la Europa civil? ¿Vamos a librarnos a los hombres de negocios o a los progresos técnicos? ¿Vamos hacia ese tipo de sociedad? Es un problema que los sindicatos, ciertos partidos y muchos intelectuales se plantean. ¿Van ustedes a edificarnos la Europa de la ciencia y el dinero? ¿Qué será de la Europa social, de la calidad de vida? ¿Qué será de los derechos del hombre, en el sentido más profundo del término, del respeto de la vida de familia, de la educación, de la salud, de la belleza de los lugares? ¿Haremos un neo-saint-simonismo, es decir, una Europa basada sobre el industrialismo y el elitismo pero sin la generosidad? ¿O haremos una Europa civil?

Pienso que nuestros sistemas políticos y nuestros sistemas sociales son tales que vamos hacia una Europa civil, que hay mecanismos que conducirán a la industrialización y a la tecnología y que ese tipo de peligro en un continente como Europa no es muy grande.

La última pregunta que me parece importante es: ¿Europa proteccionista o Europa abierta? Sé que, vista desde afuera, Europa da la sensación de que se cerrará progresivamente, a medida que el Mercado se vaya integrando. Creo que es una ilusión óptica: el genio europeo ha sido un genio abierto. Pienso que los más grandes perdedores en un desarrollo del proteccionismo serían los europeos. Tenemos todo que perder en una política proteccionista y pienso que somos, desde siempre, naciones de negociantes, de mercaderes y de intercambio. Apuesto por una Europa abierta.

Lo que llama la atención no es que Europa sea más competente, sino la confianza que Europa vuelve a encontrar en sí misma. Y quisiera terminar con una citación de un autor austríaco que aprecio mucho, Musil, que escribió en *El hombre sin calidad:*

*"Si hay un sentido de lo real debe haber algo que podríamos llamar el sentido de lo posible; una voluntad de edificar, una utopía consciente que, lejos de temer la realidad, la trata simplemente como una tarea, un invento perpetuo".*

Esto es un poco lo que se vive en Europa hoy. Volvemos a encontrar este vuelo, esta voluntad de edificar, esta utopía consciente que hace que todo se vuelva a mover.

## La adaptación de las empresas

Quisiera hacer tres observaciones con referencia a las investigaciones que últimamente hemos hecho a nivel europeo. La primera actitud, muy evidente, es un escepticismo creciente respecto a todo lo que es previsión, todo lo que es plan. Los dirigentes de empresa ya no creen en las previsiones y van abandonando progresivamente el concepto de planificación. Es una mutación muy importante, que se puede ilustrar de diferentes formas.

Voy a tomar un ejemplo antiguo pero real. Los economistas de la OCDE están, a mi juicio, dentro de los mejores del mundo. En diciembre de 1978 hicieron un ejercicio fácil, una previsión para el año siguiente. Decía: las perspectivas para 1979 han cambiado en forma positiva, las condiciones de turbulencia en las tasas de cambio se han calmado y la confianza vuelve. En idioma de empresa: es el momento de invertir, de pedir créditos, de atacar a Estados Unidos. Pero si consideramos el producto nacional bruto de la OCDE para 1979, vemos que ocurrió exactamente lo contrario. ¿Qué confianza se puede tener en este tipo de previsión?

Otro ejemplo --que tomo de mi país para no herir susceptibilidades nacionales--: una previsión fácil de hacer es la del consumo de energía. En 1970, los economistas expertos en electricidad anunciaron una duplicación de la demanda en 20 años. Ocurrió la primera crisis del petróleo. En 1975 revisaron sus previsiones a la baja y no se preocuparon mucho: simplemente modificaron el lugar de la curva sin cambiarle la velocidad. Una segunda crisis del petróleo, en 1979, los obligó a hacer una tercera predicción. No se cumplió y tuvimos otra más en 1982. ¿Qué puede valer esta herramienta? Sin embargo, los industriales saben que todo lo que se les ha enseñado en las escuelas de administración se llama "instrumento de gestión prediccional". Si no sirve para hacer predicciones, ¿para qué puede servir?

Recuerden al economista que anunciaba un dólar fuerte, invencible. A las pocas semanas vimos derrumbarse, por diversas circunstancias, el valor del dólar. ¿Quién se atreverá a hacer una predicción sobre la relación entre el dólar y el yen, o entre el marco y el dólar?

Entonces, las empresas activas se organizan de otra forma. En un mundo donde ya no se puede prever, hay que estar **dispuesto a todo**. ¿Qué significa esto? Significa no trabajar ya sobre la base de previsiones simples sino con **escenarios**, suponiendo varias posibilidades: un futuro fuerte o un futuro débil. La jerarquía de la empresa debe estar dispuesta a actuar según ambos libretos, anticipando los acontecimientos. Y debe desarrollar a tiempo una serie de recursos claves:

-- Recursos humanos, como por ejemplo, equipos internacionales capaces de emprender un negocio en Estados Unidos, sacar adelante una negociación con los

japoneses, establecer un *joint-venture* con los suecos. Los recursos humanos se preparan con mucho tiempo y, cuando se presenta la oportunidad, están ahí, dispuestos. No se espera la oportunidad para decir: "¡Ay, no estamos suficientemente internacionalizados; no tenemos suficiente gente que hable español o japonés"!

-- Recursos en relaciones financieras, comerciales, tecnológicas, pero también en relaciones políticas. Las empresas saben que lo que menos puede preverse son los cambios de mayorías políticas en los gobiernos; por lo tanto, es mejor tener amigos en todos los partidos. Estas empresas establecen con mucha anticipación relaciones estrechas con el mundo político; el diálogo es constante. En Francia, por ejemplo, cuando el señor Mitterrand llegó al poder luego de varios años de ausencia de los socialistas, solo algunas empresas muy previsoras tenían amigos socialistas; la mayor parte de ellas tenía amigos únicamente en los partidos de derecha. En el momento es muy difícil hacer amistad con los nuevos gobernantes --además de no ser muy ético-- y estos desconfían. Cuando se presentan situaciones críticas, las empresas organizan sus defensas. No piden al embajador que les presente al japonés de servicio; no hay tiempo. El empresario toma el teléfono y llama a Michel: "Michel, estoy en grandes dificultades. ¿Puedes colocar treinta mil millones de francos belgas a mi disposición mañana de tarde?". "Sí, Steve, cómo no." Y llama al Sr. Ishiro a Japón: "¿Puede poner treinta millones de dólares a mi disposición?". Steve recibe el dinero necesario porque conocía a Michel y a Ishiro. Estar dispuesto a todo es tener los recursos a mano en el momento en que ocurren las cosas. Hacer un trabajo de anticipación de recursos es mucho mejor que mejorar las previsiones que, de todas maneras, serán equivocadas.

-- Recursos de reacción rápida, es decir, más rápida que el competidor. Sin embargo, la competencia es terriblemente rápida; el mundo de las finanzas domina al de la industria y los financistas juegan a la pelota con nuestras industrias. Wall Street puede comprar cualquier cosa en cualquier lugar. El mundo de las finanzas está omnipresente y obliga a las empresas a trabajar en forma vertiginosa. Por ejemplo, una hermosa empresa angloholandesa, Unilever, compró en Estados unidos una inmensa empresa americana, Cheseborough Ponds, por tres mil millones de dólares. Tomaron la decisión en cuatro días. Estudié esa decisión y me dijeron: *"Sí, tomamos la decisión en cuatro días, pero hacía varios meses que estábamos dispuestos. Teníamos nuestras prioridades estratégicas. Queríamos aumentar nuestra presencia en Estados Unidos en los cosméticos y conocíamos tres o cuatro empresas que nos interesaban, cuyo valor sabíamos aproximadamente"*.

La filosofía que inspira esta acción es: es mejor estar aproximadamente en lo justo que rigurosamente demasiado tarde; vale más trabajar en términos aproximados y actuar rápidamente que colocar varias cifras después de la coma y llegar tarde. Los financistas y los contadores tienen dificultades para entrar en este juego porque razonan al revés; a un financista le cuesta mucho entender que debe jugar una suma enorme en pocos días. No se trata de comprar empresas: se compran partes de mercado. Hay empresas que se venden al doble de precio previsto por los analistas financieros. ¿Es que los compradores están locos? No, los compradores tienen iniciativa.

Un ejemplo opuesto es General Motors, cuyo accionista principal, Ross Perot, había criticado en forma ostensible la forma de administrarla. Encontraba inadmisible observar que la empresa invertía más tiempo en elaborar un nuevo modelo de automóvil que el que había necesitado Estados Unidos para ganar la Segunda Guerra Mundial. Le preguntaron qué pensaba hacer: *"Me piden que enseñe a bailar* tap dance *a un elefante.*

*Voy a tomar un palo ardiente y lo voy a pinchar hasta que consiga enseñarle"*. Irritó tanto al elefante...

El último ejemplo muestra una gran empresa europea que había vendido su filial americana veinte años atrás. Quiso comprarla de nuevo porque había crecido mucho y representaba un tercio del mercado americano. Estuvieron dos años negociando al centavo. Los competidores japoneses lo supieron, llegaron, pagaron 10 % más que el precio propuesto por los europeos y en cuatro semanas compraron la empresa.

Creo que esta es la gran respuesta que las empresas tratan de dar en este mundo cada vez menos previsible. Se necesita velocidad de reacción, que se hace posible con el desarrollo de los recursos clave y el trabajo sobre la base de libretos en vez de previsiones. Aparece la nueva filosofía del empresario: asumir el riesgo, pero rápidamente. En realidad, es una filosofía antigua en Europa, en estas naciones de mercaderes, comerciantes --los bálticos, los alemanes, los ingleses, los flamencos, la Liga Hanseática, que funcionaba tanto en los siglos XIII y XIV y que tenía la divisa *"Navigare necesse est"*--. Y volvemos a la navegación. Los portugueses tienen una expresión magnífica: hablan de "engolfarse", es decir, de tomar el mar en su punto más alto. Creo que es lo que las empresas tratan de volver a hacer. Teilhard de Chardin dijo: *"Para el que extiende su vela al viento del progreso, un nuevo viento se levanta, que siempre lo obliga a tomar el mar en su punto más alto"*. Es decir, volvemos a encontrar esta "empresa" cuyo papel es "emprender".

En cuanto a la reacción de las empresas, ya hemos visto su escepticismo y los cambios que esto provocó en sus organizaciones. La tercera observación es que las estrategias deben ser más internacionales y más complejas que en el pasado. Nuestros empresarios entienden cada vez más que estar solo es insuficiente y no está al alcance de ningún país. Es demasiado caro hacer solo un nuevo modelo de avión, aunque se trate de Boeing. Lo mismo sucedería en el caso de hacer un nuevo modelo de central telefónica.

Entonces debemos trabajar con sistemas de compra y sobre la base de cooperación, alianzas, *joint-ventures*, consorcios, sea a nivel europeo o a nivel de la tríada. Respecto a la internacionalización, nuestras empresas se han lanzado enérgicamente en iniciativas que preocupan mucho a los Estados Unidos: Cheseborough Ponds comprada por Unilever, Carnation comprada por Nestlé... Todo esto corresponde a una estrategia de internacionalización mucho más agresiva. Olivetti, empresa muy grande para Europa, es de orden medio a nivel mundial; ha establecido acuerdos con empresas del mundo: Toshiba, Xerox, ITT, etc. Entramos aquí en una práctica, en una costumbre de internacionalización basada en este tipo de acuerdo. En un análisis que hizo la Comisión Europea sobre 197 *joint-ventures*, solo el 24 % eran nacionales, el 35 % europeos y el 41 % mundiales.

La evolución es rápida. Nuestras escuelas de administración tendrán que preparar a sus estudiantes en este sentido. Las estructuras externas de las empresas se enfocarán como las estructuras internas. Se tratará de **redes**, con un centro relacionado con empresas del mundo entero, ellas mismas conectadas entre sí. Es decir, las estructuras internacionales son a la vez competitivas y cooperativas. Es un movimiento totalmente nuevo, para el cual la teoría de las organizaciones está muy poco preparada.

¿Cómo se puede hacer un *joint-venture* con los japoneses sin que ellos extraigan toda la sustancia de la empresa? Este es el tipo de reacción a la cual asistimos en materia de estrategia de empresa, y creo que es la gran respuesta de nuestros empresarios a este

desafío: ser mucho más agresivos a nivel internacional. En sus bellos discursos de 1789, Mirabeau decía a los franceses que debían salir del hexágono: *"No marchan, no caminan lo suficiente sobre el mapamundi"*. Creo que estamos reaprendiendo a caminar sobre el mapamundi.

## La respuesta de las universidades

Quisiera referirme ahora a ciertos aspectos de la adaptación de las universidades a este desafío de la internacionalización. Básicamente comentaré dos puntos: la europeización de nuestras universidades y las nuevas concepciones de dirección y finalidad de la empresa que tratamos de desarrollar en ellas.

Hay una fantástica voluntad de internacionalización y de europeización de la educación y de la enseñanza. No hay más universidad europea digna de ese nombre que no empuje a sus estudiantes a tender a ser europeos. Por ejemplo, el acuerdo Erasmus. Erasmo de Rotterdam vuelve a ser una figura de moda en Europa porque antes que otra cosa es europeo, y también porque es humanista. Percibimos que se necesita mucha humanidad frente a la subida de la tecnocracia, de la finanza, etc. Erasmo es el ejemplo mismo de la tolerancia y de la sabiduría en un mundo de locura científica, política y militar; llega a ser el símbolo de lo que la universidad europea quiere llegar a ser. Con ese propósito hemos establecido redes de investigación y redes de enseñanza.

En cuanto a investigación, la Comunidad Europea lanzó una primera acción: el proyecto Comet, un proyecto de investigación universitaria común entre varios países europeos, entre universidades, por un lado, y universidades y empresas, por otro. Las condiciones de financiamiento estipulan que estas redes impliquen varios países de Europa.

En el tema más particular de investigación sobre gestión de empresas que hacemos en Lovaina, establecimos una red europea de *business-schools:* el INSEAD en Fontainebleau, el IESE en Barcelona, Bocconi en Milán (que es una de las mejores universidades europeas en cuanto a gestión empresarial), Londres, Estocolmo, Bonn, Aix, Marsella y Lovaina. Tenemos así un conjunto de equipos de investigación estudiando en su país los mismos problemas de expansión y de estrategia de empresa.

Decidimos trabajar juntos para la Comisión Europea, y en el marco del proyecto Penélope I editamos el libro *Las empresas de alta tecnología y Europa*, que se hizo sobre la base de esta red. Preparamos ahora el proyecto Penélope II, que tratará los factores de crecimiento: ¿qué explica el crecimiento de la empresa y la relación entre crecimiento y empleo, siendo este último un problema grave en Europa? Los llamamos Penélope -- antes del retorno a la confianza que hay ahora-- porque teníamos la sensación de que la Europa política estaba deshaciendo en el día lo que la Europa industrial hacía de noche. La investigación, pues, y la enseñanza, se ponen de a poco europeos. El Comet es un ejemplo de este tipo de investigación y Coimbra es otro, particularmente dinámico.

En segundo lugar, nos damos cuenta de que debemos formar a nuestros estudiantes, futuros cuadros y dirigentes, de una manera menos tecnocrática. Frente a los problemas del mundo, frente a lo que el nuevo crecimiento tecnológico, financiero, industrial, propone a nuestra universidad, debemos permitir a los estudiantes ampliar fuertemente sus concepciones de dirección.

Como los Estados Unidos, durante años definimos la gestión profesional como un conjunto de métodos y de herramientas. Pasamos años enseñando la planificación, la

investigación operacional, *marketing*, finanzas, contabilidad, etc. Y está muy lejos de mí la opinión de que estos no son elementos importantes. Pero tenemos más y más la convicción de que, si bien estas herramientas son necesarias para el éxito, no son suficientes y lo serán cada vez menos. Debemos aprender a enseñar a los estudiantes a desarrollar comportamientos de cooperación y de trabajo de equipo y a crear en sus empresas un clima de claridad y responsabilidad.

Hace unos años, nuestros estudiantes nos llamaron al orden. Encontraban nuestra enseñanza muy tecnocrática. Habían hecho una caricatura presentando perfectamente el perfil del cuadro, trabajador económico, competente, *no-nonsense business ever*. Según ese dibujo, hacía falta apretar un botoncito para que funcionara el trabajador, generando rendimiento, productividad, costo marginal, etc. Esa era la visión que tenían de sus futuros empleos.

Entonces empezamos una serie de investigaciones y enseñanzas que tienden a desarrollar actitudes y a crear conceptos en cuanto a valores y finalidad, es decir, el sentido de la acción económica, de la acción técnica. Y muchos dirigentes de empresas nos han apoyado en esta tentativa. Les preguntamos cuáles eran sus concepciones de los futuros dirigentes que querían emplear y promover en los próximos años. La Shell nos contestó: gente de convicción, gente de coraje, gente que tenga capacidad de convencer, de motivar, de inspirar e influir al personal, sin llegar a ser dictador; gente que tenga un dinamismo natural y que también se interese por los demás seres humanos. Respeto, atención, amor a la gente...

Si hace diez años hubiera mostrado esto a mis estudiantes, estas palabras un tanto evangélicas en el discurso de un productor de petróleo y aceite les hubieran hecho reír. Se deben interpretar. Y si empezamos a ver el fondo de la reflexión, el liderazgo es una calidad natural; en consecuencia, no se puede comunicar, pero se puede revelar. La influencia que emana de un verdadero líder es indefinible. Sin embargo, no puede existir verdaderamente sin la combinación de dos cualidades: un dinamismo natural y un respeto fundamental, así como un interés natural y profundo por la gente. Un hombre que no se interesa por el ser humano nunca será un gran dirigente. Si existe gente así, que se ocupe de cifras o de máquinas, o que se haga investigador puro, o matemático (y no digo que esto sea más fácil).

Sin embargo, si quieren formar futuros cuadros y dirigentes, hay que insistir en estas dos cualidades. Por eso hacemos ahora un real examen de conciencia y tratamos de relativizar, para los estudiantes, la parte de herramientas y técnicas, presentándola como necesaria pero no esencial.

¿Qué considero como esencial en la formación de cuadros? Creo que deben prepararse a ser estrategas, a tener una visión del futuro y una anticipación del riesgo. Deben ser *managers* profesionales, capaces, por supuesto, de utilizar las herramientas y los métodos, de trabajar en común, de conocer a la gente (lo que es más difícil). Pero también deben ser líderes. Para eso es necesario tener un sistema de valor, un comportamiento ético y también autoridad personal, sin poder definirla exactamente. Sabemos todos que hay dirigentes que no inspiran a nadie; tienen el poder sin tener autoridad. Los sistemas de valor, las virtudes morales y el sentido de la autoridad --el viejo fondo de la sabiduría humana que representa la filosofía, la religión, los grandes moralistas, los grandes clásicos-- tienen absolutamente que reencontrarse en la educación básica y en la universitaria.

Acabo de terminar una investigación de seis años sobre los grupos europeos, en

que trataba de entender las razones de sus éxitos o de sus fracasos. Descubrí un cierto número de evidencias características en correlación con el éxito y con el fracaso, pero lo esencial se me escapaba. Por ejemplo, la autoridad del dirigente. Entonces puse una cajita negra en el centro de mi dispositivo y en ella coloqué todo lo que consideraba importante en mi observación pero que no podía definir. Pregunté a un gran dirigente (entonces presidente de Saint-Gobain, luego ministro de Industria francés) qué había en mi cajita negra. Me miró riéndose y me dijo: "*¿Por qué no va a releer un tratado de las pasiones humanas? Ahí encontrará lo de su cajita negra*". Releí Vauvenargues, La Rochefoucauld, Shakespeare, Molière y otros y me di cuenta de que ellos describen mucho mejor los grandes animales de poder que había encontrado durante seis años, que el mejor de los sociólogos o de los psicólogos que había consultado.

El conocimiento clásico del ser humano es fundamental, y cuando La Rochefoucauld dice: *"Tenemos siempre suficiente coraje para aguantar los males del otro"*, me hace pensar en muchos jóvenes indiferentes a los aspectos sociales; jóvenes ambiciosos, jóvenes animales de poder que ya se ven tigre o zorro. Givarol, justamente, cuenta que el señor de Maurepas, ex ministro de Luis XV, fue ennoblecido y eligió sus armas y su divisa. Esta es la mejor definición del egoísmo que he visto: *"Nada importante les pasa a los otros"*. Describe en una palabra al ambicioso común en una empresa normalmente tradicional y un poco vieja.

Queremos enfrentar a nuestros estudiantes a este tipo de fenómeno para que se den cuenta de que si no conocen al ser humano, si no reflexionan sobre las pasiones humanas, nunca serán buenos dirigentes. Es una tarea difícil porque tenemos frente a nosotros a los económetros, los estadísticos, los contadores, los financistas, que siempre quieren agregar unas dos horas de su materia en los cursos.

En esta perspectiva estamos lanzando en Europa un gran movimiento que se llama Empresa y Humanismo o Back to the Classics, que obligará a los organizadores de *business-schools* a incluir en sus programas y currícula la comprensión en profundidad de ciertos autores clásicos.

Terminaré con esta última reflexión: pensamos que debemos preparar a nuestros estudiantes para que lleguen a ser líderes y debemos formarlos en cuanto a reflexión sobre los valores y significaciones de sus acciones y de la finalidad de la empresa. El movimiento Empresa y Humanismo quiere establecer cuál es la finalidad de la empresa. La primera reacción de muchos dirigentes sería contestar: "hacer ganancia", lo que no es falso pero es puramente económico y financiero. Empecemos a reflexionar en los términos siguientes: ¿cuál es la función principal de la empresa en la sociedad?

La empresa asegura el progreso económico y técnico; los sindicatos, el progreso social; el mundo político, el bien común; las universidades, el progreso científico; las religiones, el progreso espiritual y, si es posible, moral. Pero el avance económico y técnico, que es una forma de progreso, corresponde a la empresa.

Pensemos en el fenómeno del progreso. ¿Será una finalidad en sí? Y por lo tanto, ¿estará legitimado el dirigente de empresa que asume el progreso económico y técnico? Algunos consideran el progreso como una abominación: ensucia nuestras ciudades, descubrió el átomo, que puede curar enfermedades pero también borrar ciudades, etc. Les contesto: imagínense por un instante que no se ha inventado el cloroformo; imagínense que no existe la anestesia... El problema no está ahí; el problema es saber si el progreso material es un fin en sí. Los griegos ya habían contestado encadenando a Prometeo, arquetipo del progreso material. Pedimos a nuestros estudiantes que

mediten sobre lo siguiente: progreso económico y técnico sí, pero ¿cómo, por qué y para qué?

¿Cómo? Fomentando la responsabilidad de todos los actores en la empresa. ¿Para qué? Para que el conjunto de las necesidades humanas sea satisfecho en vez de multiplicar los *"gadgets"*. Insistimos: como necesidad humana, en la educación, la salud, etc. ¿Por qué? ¿Estamos edificando una sociedad completamente material o tenemos en cuenta la calidad de la vida y un cierto ideal humano? Son problemas esencialmente políticos, pero queremos llevar a los estudiantes a considerar el problema de la empresa en estos términos políticos y, por supuesto, morales. Les hicimos pensar en el sentido del progreso económico y técnico, su significado y cómo puede ser legítimo, y les pedimos reflexionar sobre la concepción del poder.

Se conocen dos concepciones de poder: el poder de dominación y el poder de servicio. Uno puede querer dominar el juego para manejarlo solo o porque se considera más inteligente. Del poder de dominación Maquiavelo dijo cosas interesantes y Baltasar Gracián dijo cosas relativamente cínicas: *"Si te quieren conocer, avanza; si te quieren entender, retrocede. Hay que ser al mismo tiempo león, porque el león asusta a lobo, pero también hay que ser zorro, porque el zorro no cae en la trampa"*.

El poder de dominación es ejercido por siete empresarios sobre diez en Europa. Un hombre que me había invitado a un buen restaurante de Bruselas y cuya personalidad se afirmaba a medida que vaciaba la botella de Bourgogne, me dijo: *"Mi hijo* [yo tenía cuarenta y nueve años en la época]: *cuando usted tenga mi edad, verá que hay cuatro edades en la vida de un hombre. La primera es la edad del amor* [obviamente, ya se había terminado para él]; *la segunda es la del dinero; la tercera, la del poder; y la cuarta, que es de lejos la edad más suculenta y deliciosa, es la del abuso del poder"*.

Mi conclusión es que, a nivel de nuestros programas universitarios, hacemos ahora un gran esfuerzo en Europa para sobrepasar la tecnocracia del *management* sin hacerla desaparecer. Queremos seguir dando métodos y herramientas pero queremos insistir en el humanismo y la reflexión, que fue por mucho tiempo la fuerza de Europa. Pienso que Erasmo es un ejemplo para nosotros. Él dijo: *"Nadie es príncipe si no es hombre de bien"*.

Termino con esta cita de Joubert, el moralista francés que vivió el final del Antiguo Régimen y la Revolución Francesa. Esta cita representa nuestra ambición y, si bien somos incapaces de realizarla enteramente, por lo menos hay que tender hacia ella cuando se trata de formar a los responsables de la sociedad del mañana. Joubert decía: *"Cabeza que tiene luz, espíritu que tiene movimiento, alma que tiene gusto"*. Tratamos, pues, de crear estas cabezas que tienen luz, esa luz que alumbra los posibles progresos y no solamente los progresos materiales. Intentamos poner en marcha este movimiento necesario para emprender, para ir al mar "en su punto más alto", para ir hacia el riesgo. Nos esforzamos por aportarle "gusto" al alma, en el sentido de Joubert, es decir, sensibilidad hacia el ser humano y todas sus solidaridades. ■

# Resumen

*En una conferencia dictada en Montevideo a propósito de la experiencia europea, Philippe de Woot comenzó por referirse al fenómeno irreversible de la internacionalización de los negocios. ¿Cómo han reaccionado las empresas ante este nuevo contexto? Se percibe un escepticismo creciente respecto a todo lo que es planificación: los escenarios sustituyen a las previsiones y ello obliga a la empresa a contar con recursos humanos capaces y versátiles, a reformular sus estructuras externas e internas y a complejizar sus estrategias. Esta adaptación de las empresas desafía, a su vez, a las universidades, cuya primera respuesta es también la internacionalización. Pero concomitantemente, ellas asumen --con el apoyo entusiasta de muchas empresas-- que deben formar a sus estudiantes de una manera menos tecnocrática. Durante años plantearon la gestión profesional como un conjunto de métodos y herramientas, descuidando conceptos y actitudes referidos a valores y finalidades. A instancias del movimiento europeo Empresa y Humanismo (o Back to the Classics), las* business-schools *han incluido en sus programas y currícula el estudio de ciertos autores clásicos, conscientes de que si no reflexionan sobre las pasiones humanas, sus estudiantes nunca serán buenos dirigentes.*

*Una preocupación de la Universidad Católica*

# El Tercer Sector y los diversos tipos de fundaciones

*Gonzalo Rodríguez Doldán*

A NIVEL MUNDIAL SE siente cada vez más necesario que la sociedad civil asuma un rol protagónico en temas de desarrollo nacional, impulsando proyectos de ciencia y tecnología, así como abogando por minorías no contempladas en los planes de los distintos gobiernos.

**El autor**

GONZALO RODRÍGUEZ DOLDÁN. Asistente social universitario, máster en Sociología (Universidad Católica de Lovaina), coordinador de Investigación & Desarrollo de la Universidad Católica del Uruguay.

En los países del Norte se habla del *Tercer Sector, Sector Voluntario, Sector Independiente* o *Sector Sin Fines de Lucro*, para referirse a todo un conjunto de instituciones que no se identifican ni con el Estado ni con la economía de mercado.

La definición exacta de las instituciones que comprenden este sector está siendo analizada desde centros especializados, tomando en cuenta la realidad que se presenta en países con diferente cultura y grado de desarrollo. La Universidad Johns Hopkins tiene en marcha un área de estudio --The Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project-- desde donde se está proponiendo[1] incluir en este sector a instituciones que presenten las siguientes cinco características:

1. **formalización**: reconocimiento, permanencia;
2. **privadas**: separadas del gobierno;
3. **que no distribuyan utilidades** entre sus directivos, sino que estas se reinviertan en los fines institucionales;
4. **autocontroladas**: que tengan sus propios órganos de gobierno, sin intervención de otras entidades;
5. **trabajo voluntario**: deben incluir cierto grado de participación no remunerada, aunque sólo sea en la colaboración de los miembros de su consejo directivo. Esto no quiere decir que los ejecutores responsables no puedan ser retribuidos.

Muchas son las instituciones en Uruguay que quedarían dentro de este sector, ya sea de cultura o recreación, educación o investigación, salud, medio ambiente, religión, cooperativismo, desarrollo comunitario, agrupaciones profesionales, sindicatos, etc. En

este conjunto veríamos a asociaciones civiles, fundaciones, ONG, sociedades culturales, profesionales, sociales, de beneficencia y otras.

Las acciones del Estado en el terreno de los proyectos sociales y de desarrollo encuentran conocidas barreras: escasez de recursos, problemas de eficiencia, burocracia, prestación masiva de servicios, falta de iniciativa y creatividad en la operación, rigidez, distanciamiento de los usuarios, así como menos empeño en atender sectores sociales o temas nacionales que no proporcionan réditos políticos.[2] Todo ello genera una necesidad de encontrar mecanismos para superar estos obstáculos, más aún en sociedades como la nuestra, donde el paternalismo estatal ha sofocado iniciativas privadas, creando un ambiente menos favorecedor para la participación del Tercer Sector.

Es por ese motivo que su mayor expansión y desarrollo está vinculada con sociedades democráticas y abiertas, que fomentan la libre concurrencia de entidades que trabajan para el bien común, en un encuadre legal definido. Son grandes los beneficios que se obtienen cuando es posible aunar el idealismo del sector filantrópico con la experiencia del mundo de los negocios y la tutela del Estado.

## Diversas modalidades de fundaciones

Las organizaciones del Tercer Sector tienen una larga historia de contribuciones para el progreso de innumerables pueblos. Refiriéndose a los aportes de las fundaciones, Ricardo Díez expresa:

> *"... Gracias a su autonomía, aceptan llevar a cabo iniciativas experimentales y creativas, muchas veces con riesgos difícilmente asumibles por la administración pública, aportando una fuente crítica y de ideas innovadoras capaces de inspirar posteriormente acciones masivas o reformas generalizadas a toda la sociedad".*[3]

Los orígenes de las fundaciones se remontan a épocas muy antiguas de la humanidad, por lo que parecen identificarse con el sentimiento básico de perpetuidad del ser humano. Según menciona Paolillo,[4] el derecho romano clásico ya contemplaba rudimentos de esta institución. La fuerza que han tenido estas entidades ha hecho que, con diversas transformaciones, su esencia pudiera llegar a nuestros días.

Desde principios de este siglo, la imagen de fundación que más se ha difundido surge en torno a instituciones privadas de importante magnitud, organizadas para administrar grandes fondos en favor de necesidades de desarrollo. Es el caso de la creación en Estados Unidos de la Carnegie Corporation, en 1911, o de la Fundación Rockefeller, en 1913, entre otras.[5]

La actividad de instituciones de este tipo ha dado origen a definiciones que conciben la fundación clásica --o independiente, según los americanos-- como una organización no gubernamental, no lucrativa, poseedora de un fondo propio, dirigida por sus propias autoridades y establecida para apoyar actividades sociales, educativas, caritativas, religiosas, o de otro tipo, en servicio del bien común.[6]

Le llamamos **fundación clásica**, ya que es una concepción que ha hecho crisis, como dice Sáenz de Miera, frente a algunas de más reciente gestación.[7] Junto a la figura de **fundación independiente o privada**, los americanos consideran otros tres tipos: las **fundaciones comunitarias**, que persiguen el desarrollo de una ciudad o zona determinada con donaciones individuales de muchos de sus habitantes; las **fundaciones de empresa**,

periódicamente alimentadas de fondos por las compañías que las crean; y las **fundaciones operativas**, que a diferencia de las anteriores, no financian actividades de otras organizaciones, sino su propia obra de investigación, o el mantenimiento de su hospital, o un hogar de ancianos.[8]

Sajón se referirá a la necesidad de fomentar en Latinoamérica las **fundaciones con participación del gobierno**, ya sea con la aportación de fondos federales, provinciales o municipales. También menciona las **fundaciones de derecho mixto**, semiestatales o semiprivadas, en que el presupuesto asignado por el Estado es administrado por particulares.[9] Una variedad dentro de esta figura nos presenta la actual experiencia en Hungría, que hace que Éva Kuti hable de las *QUANGOS (quasi-non-governmental organisations)*, instituciones dinamizadas por particulares que funcionan a partir de una infraestructura estatal.[10]

En los países del Sur están presentándose nuevas modalidades para captar apoyos del exterior a partir del impulso a las **fundaciones con canje de deuda pública** que menciona Schearer y que en el campo ambientalista han dado lugar a los *debt-for-nature swaps*; este autor también se refiere a las ***national community development foundations***, desarrolladas en Africa como una sumatoria de esfuerzos realizados por grupos de voluntarios apoyados por el gobierno para recibir fondos del exterior.[11]

Junto a todas ellas debemos incluir las **fundaciones mendicantes**, que como tales carecen de capital patrimonial, ya que justamente su misión es la de obtener recursos para apoyar una causa determinada. Muchas de ellas funcionan sobre la base de pequeñas colaboraciones de numerosos donantes, por lo cual algunos autores españoles las denominan también **fundaciones receptoras**.[12]

Todo ello nos está mostrando la vigencia de las fundaciones en la sociedad actual, su capacidad de adaptarse a muy distintas realidades y su decisiva potencialidad para impulsar el desarrollo. En Europa son concebidas como elementos decisivos para construir la sociedad civil en las nacientes democracias del Este.[13]

Una de las particularidades de las fundaciones es que están dedicadas a beneficiar a los demás, en tanto que otras entidades del Tercer Sector (clubes, sindicatos, cooperativas, asociaciones profesionales) buscan el beneficio de sus miembros.

En el ámbito de la cooperación internacional, las fundaciones son especialmente valoradas por ser las únicas organizaciones que aseguran totalmente la aplicación de los fondos recibidos del exterior a un destino institucionalmente definido por voluntad de sus fundadores. No son, como las asociaciones, uniones de personas y voluntades donde pueden producirse cambios en la orientación institucional a partir de la entrada de nuevos socios y de mayorías en asambleas generales. Es por ese motivo que muchas agencias o fundaciones del exterior prefieren asignar sus fondos a fundaciones. Esta misma característica favorece las donaciones de particulares, que alimentan la obra de las fundaciones de muchos países. A su vez, allí se ve cómo muchas personas prefieren apoyar la obra social de fundaciones antes que la que realiza el Estado, ya que su accionar no está sujeto a la demagogia de los políticos, ni sus obras se ven interrumpidas por los cambios de administración.

## Fundaciones en el Uruguay

A diferencia de lo que sucede en otros países, las fundaciones han sido instituciones muy poco tenidas en cuenta en la vida del Uruguay. Nuestra primera Constitución de 1830

no permitía su funcionamiento --como detalla Arezo--,[14] por lo que hubo que esperar hasta la de 1934 para que fueran quitados esos obstáculos. Las que se han ido gestando a partir de allí, tienen personería jurídica reconocida por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) --si han hecho el trámite exitosamente-- pero sin que exista ninguna legislación referida a su funcionamiento e integración.

El análisis en el Parlamento de un proyecto de ley de fundaciones, aprobado por el Senado, ha renovado el interés de la UCUDAL en realizar acciones para potenciar su actividad. La Universidad Católica ve que las fundaciones están especialmente concebidas para dinamizar la sociedad civil en busca de alternativas de financiamiento a sus proyectos en fuentes locales. Ello se hace cada vez más necesario si observamos la progresiva tendencia al achicamiento de los estados en actividades de bienestar social, así como la disminución de aportes financieros para estos fines, que antes llegaban a nuestro país procedentes de ONG y fundaciones del Norte.[15]

A la ausencia de un marco legal se agrega la inexistencia de estudios o trabajos referidos a las fundaciones; los pocos existentes las analizan únicamente desde el ángulo del derecho. Nadie sabe cuántas fundaciones hay, dónde están ni a qué se dedican.

Para llenar esta laguna, la UCUDAL ha comenzado a elaborar una catalogación preliminar de estas instituciones --en la que se tiene relevadas más de setenta-- y se está trabajando en la identificación de otras, para obtener información de ellas y poder integrar la ***Primera guía uruguaya de fundaciones***. Este proyecto se está llevando a cabo conjuntamente con el MEC, a partir de un convenio de mutua cooperación. La difusión de la *Guía* permitirá tener una visión más clara del conjunto de fundaciones, sus actividades y proyectos, y creemos que ayudará a formar un sentimiento de cuerpo, ya que es imprescindible el involucramiento de los propios actores para --por ejemplo-- establecer estructuras jurídicas que favorezcan su tarea.

Asignamos mucha importancia a la existencia de una legislación que reconozca y facilite la tarea de estas instituciones, ya que su ausencia determina serios perjuicios. Uruguay es el único país del MERCOSUR que carece de un marco jurídico que tutele la actividad de instituciones filantrópicas; también este aspecto nos separa del conjunto de América Latina.

Dicha ausencia jurídica pesa mucho en las decisiones de agencias financiadoras del Norte; desde su punto de vista, ello muestra la poca importancia que el país asigna a estas instituciones, y las agencias no reciben, en esas condiciones, la confianza requerida para realizar sus inversiones.[16] Estructuras legales inadecuadas crean serios impedimentos para la actuación de las fundaciones americanas, que deben garantizar el destino último de sus donaciones por tener prohibida la injerencia en determinados campos, con riesgo de perder su favorable *status* impositivo.[17]

La *Guía de fundaciones europeas*, publicada por la Fundación Agnelli,[18] es una muestra patente del efecto directo para el florecimiento de las fundaciones que tienen los sistemas legales que les proporcionan estímulos fiscales. Por ese motivo, la multiplicación de las mismas en países como Francia o Italia ha sido mucho menor que en sociedades vecinas; lo mismo puede decirse de los países de Europa del Este.[19]

Esto nos permite ver, a su vez, que no alcanza con poseer un marco jurídico para la actuación de las fundaciones, sino que es elemental también dotarlas de facilidades impositivas para su operación, así como de estímulos fiscales para los donantes. Las palabras de Gilbert Caty nos parecen muy elocuentes: *"The stricter the tax laws are, the fewer foundation there are"*.[20]

Además de instrumentos jurídicos, **las fundaciones deben saber mostrar con claridad el destino que dan a los fondos** de que disponen; la simple ocultación sin motivo genera sospechas. Se trata de instituciones cuyos objetivos persiguen el bienestar colectivo; no solo sus beneficiarios deben estar informados, sino la misma sociedad dentro de la cual se les permite actuar. La necesidad de rendición de cuentas es más marcada en los casos en que beneficios impositivos les permiten disponer de dineros de la ciudadanía, que el Estado se está privando de recibir.

Una actuación transparente permite a su vez obtener la confianza de los donantes, quienes buscan asignar fondos a las fundaciones que den un apoyo más claro a las actividades con las cuales ellos desean colaborar. Los informes detallados de la utilización de fondos --algunos incluyendo nombres de personas o instituciones que han hecho aportaciones-- permiten a fundaciones del Norte obtener nuevos fondos para su causa.

El estado del desarrollo de las fundaciones en el Uruguay nos hace ver la clara necesidad de fomentar la creación de una institución de segundo grado orientada a profesionalizar la filantropía nacional, como se desprende después de leer el trabajo del CEMIF sobre la realidad mexicana.[21] Es urgente la existencia aquí de un centro de fundaciones encargado de brindarles apoyo y asesoramiento especializado y capacitación de personal, impulsar la creación de redes interinstitucionales, formar un banco de datos y un centro de documentación, así como realizar investigación y favorecer encuentros

Esta es la dirección en la que ha estado trabajando la UCUDAL desde 1992 y en ella se inscribe el Encuentro Regional de Fundaciones para el Desarrollo en el Campo de la Salud, que se llevará a cabo en julio de 1994 y que estamos auspiciando conjuntamente con la Fundación Humanitas.

También en el plano latinoamericano entendemos muy necesaria la formación de redes supranacionales y de un centro latinoamericano de respaldo a las fundaciones y a la formación de asociaciones nacionales. Por ese motivo asignamos trascendencia a la celebración del II Encuentro de Fundaciones Iberoamericanas que se llevará a cabo en México en octubre de 1994, auspiciado por el Centro Mexicano para la Filantropía y el Centro Español de Fundaciones, cuyo tema principal será "El fortalecimiento de la sociedad civil iberoamericana".

A nivel internacional, la visualización del avance teórico del Tercer Sector y el impulso que este está tomando en distintas partes del mundo tendrá su punto álgido en la celebración de la Conferencia Inaugural de la International Society for Third-Sector Research (ISTR) que se llevará a cabo en julio de 1994 en Hungría sobre el tema: "Hacia el año 2000: el rol del Tercer Sector".

**Nota:** Para mayores informes o envío de datos de fundaciones que aún no hemos localizado, por favor ponerse en contacto con: Investigación & Desarrollo, Universidad Católica del Uruguay, Av. 8 de Octubre 2738, 11600 Montevideo, teléfono 47 27 17, fax 47 03 23.

# Resumen

*Mientras en muchos países, sobre todo del Norte, las fundaciones son socialmente relevantes y tienen reconocida capacidad de coadyuvar al desarrollo y la consolidación de los procesos democráticos, en Uruguay han sido instituciones históricamente débiles. Ningún marco legal regula su funcionamiento e integración; los pocos estudios realizados sobre ellas son de carácter exclusivamente jurídico; no se sabe exactamente cuántas son ni cuáles son sus actividades. El autor parte de constatar el repliegue del Estado en el terreno de los proyectos sociales y de desarrollo, así como la disminución del aporte financiero que a estos fines llegaba al país procedente de ONG, fundaciones y agencias de cooperación del Norte. Repasa luego las definiciones del Tercer Sector y las modalidades –clásicas y nuevas– de fundaciones en Europa y Estados Unidos. Finalmente, describe un proyecto de la Universidad Católica del Uruguay y el Ministerio de Educación y Cultura, que consiste en identificar y relevar el conjunto de fundaciones nacionales para culminar en la elaboración de la* ***Primera guía uruguaya de fundaciones.***

# Notas

1. Lester Salamon y Helmut Anheier: "In Search of the Nonprofit Sector I: The Question of Definitions", Working Papers of the Johns Hopkins Comparative Nonprofit Sector Project, nº 2, Baltimore, The Johns Hopkins Institute for Policy Studies, 1992.
2. Éva Kuti: "The Possible Role of the Non-Profit Sector in Hungary", en *Voluntas*, 1:1.
3. Ricardo Díez Hochleitner: "Razón de ser de las fundaciones privadas en la sociedad moderna", en *Situación*, 1989/4, BBV.
4. Alfredo Paolillo: *Las fundaciones en el Derecho uruguayo*, Montevideo, Universidad de la República, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1956.
5. Hodson, H. V. (ed.): *The International Foundation Directory*, Londres, London European Publications, 1991.
6. The Foundation Center: *The Foundation Directory 1991 Edition*, Nueva York, The Foundation Center, 1990.
7. Sáenz de Miera, Antonio: "Las Bases Legales de las Fundaciones y su Situación en España", en *Situación*, 1989/4, BBV.
8. Jim Joseph: "Modalidades y Alcance de las Fundaciones en los Estados Unidos", en *Situación*, 1989/4, BBV.
9. Sajón, Rafael: "Las Fundaciones. Naturaleza Jurídica", en Segunda Reunión Internacional de Fundaciones y Empresarios, Caracas, Federación Venezolana de Fundaciones Privadas, 1981.
10. Kuti: o. cit.
11. S. Bruce Schearer: "Endowed National Community Foundations", en *Kaiser Found. Magazine: People on Health & Development in South Africa*, primavera-verano, 1991.
12. Del Campo Arbulo, José Antonio: "Examen de las cuestiones fundamentales de la legislación de fundaciones privadas", en *Régimen Jurídico de las Fundaciones*, Madrid, Centro de Fundaciones de ADENLE, 1990.
13. EFC: *Foundations for Europe: Building Civil Society. Conference Report*, Praga, European Foundations Centre Fourth Annual General Meeting, 1993.
14. Enrique Arezo Piriz: "Fundaciones", en *Revista de la Asociación de Escribanos del Uruguay*, t. 74, nºs 7-12, Montevideo, 1988.
15. Fernando Barreiro y Anabel Cruz: *Entre Diversidades y Desafíos. ONGs de Uruguay. Análisis y Repertorio*, Montevideo, ICD, 1991.
16. Frits W. Hondius: "La Ley Sobre Fundaciones en Europa y su Tratamiento Fiscal", en *Situación*, 1989/4, BBV
17. Susan L. Q. Flaherty: "Philanthropy Without Borders: US Private Foundation Activity in Eastern Europe", en *Voluntas*, 3:3.
18. Fondazione Agnelli: *Guide to European Foundations*, Turín, Fondazione Giovanni Agnelli, 1978.
19. EFC: o. cit.
20. Caty, Gilbert: "France", en *Guide to European Foundations*, Turín, Fondazione Giovanni Agnelli, 1978.
21. CEMIF: *La filantropía mexicana: diagnóstico y propuestas*, México, Centro Mexicano para la Filantropía, s/f

## Carreras

-Ciencias Sociales Aplicadas
-Comercio Internacional e Integración
-Comunicación Social
-Derecho
-Dirección de Empresas
-Educación Inicial
-Historia
-Ingeniería en Informática
-Licenciatura en Educación
-Psicología
-Relaciones Laborales

## Postgrados

-Administración y Dirección de Empresas
-Derecho
-Desarrollo Local
-Familia
-Gestión de Centros Educativos
-Gestión de Organizaciones para el Desarrollo
-De Dirección y Especialización en Marketing
-Gestión de Recursos Humanos

## Maestrías

-Educación
-Comunicación Social
-Administración de Empresas
-Psicología

## Cursos

-Comercio Internacional e Integración
-Filosofía
-Gestión Agropecuaria
-Técnicas Comerciales
-Teología a Distancia
-Educación Inicial

UNIVERSIDAD CATOLICA DEL URUGUAY DAMASO A. LARRAÑAGA

*Avenida 8 de Octubre 2738*
*Tel. 472717* Fax 470323*
*CP 11600 Montevideo*

# Contenido