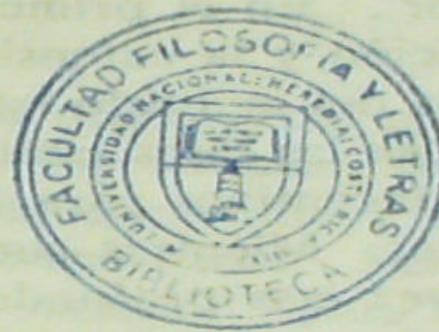


LA CONSOLIDACION INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

Lic. Rodolfo Meoño Soto



En los años 80, los organismos financieros internacionales (Fondo Monetario y Banco Mundial) y las agencias estatales norteamericanas (en especial, A.I.D.) han ejercido presión para el implante de un modelo neoliberal. Han recurrido al condicionamiento de empréstitos, a la negociación del servicio de la deuda y al financiamiento de "programas de desarrollo", para obligar a los propios estados latinoamericanos a cumplir, de ser posible, sólo la función clásica de gendarmes del orden social. Así, el estado costarricense ha venido comprometiendo en los últimos años, los mejores logros de nuestro particular modelo de desarrollo: los servicios sociales. Las instituciones dedicadas a la salud pública y a los servicios médicos universales, han visto limitadas sus posibilidades de impacto social so pretexto de la contracción del gasto público. Y, a pesar del aumento de recursos para los "aparatos" de seguridad, las universidades estatales también han comenzado a sufrir un proceso de "desmantelamiento" por la vía del desfinanciamiento fiscal.

Aunque la Constitución Política pregona la autonomía universitaria y busca asegurar su independencia económica como condición *sine qua non* para el ejercicio del autogobierno y de la libertad de cátedra, el estado costarricense ha negado sistemáticamente el presupuesto necesario para mantener la operación normal de las universidades estatales.

Por el contrario, más bien, el Estado Costarricense se ha vuelto co-partícipe en la puesta en marcha de un proceso, probablemente irreversible,

de "privatización de la educación superior". Este proceso implica, por una parte, la instauración, en condiciones óptimas, de empresas privadas dedicadas a lucrar con la educación superior de nuestro pueblo y, por otra parte, implica también la modificación de la organización interna y de la oferta académica de las universidades estatales para asegurar la competitividad de las instituciones privadas.

De ahí que el inicio en nuestra universidad de un proceso de rediseño de la oferta académica, se convierte en un "arma de doble filo". Dependiendo de la orientación que se le imprima puede resultar funcional para reducir la operación normal universitaria a términos convenientes para las universidades privadas. O, por el contrario, puede potenciar las posibilidades académicas de impacto social e intentar revertir el proceso de "privatización de la educación superior". En el primer caso, lo que se requiere es reducir al máximo la investigación y la extensión universitaria y ajustar los planes de estudio a la demanda del mercado laboral; asimismo, se requiere del aumento en la matrícula y en las tasas estudiantiles así como de salarios bajos y de la reducción de los incentivos para el académico y el administrativo en las universidades estatales. Mientras que, en el segundo caso, se requiere de un conocimiento cada vez más profundo de las necesidades, objetivas y sentidas, de los sectores mayoritarios de la población, de la consolidación institucional de los procesos de investigación y de extensión y de un ajuste de los planes de estudio de cara a un desarrollo nacional autónomo, y no solo del mercado laboral técnico-profesional.

De esta forma, en el corto plazo, debemos tener una organización y unas propuestas institucionales que nos permitan demandar del gobierno de turno el cumplimiento de los compromisos constitucionales que se establecen en favor de las universidades estatales. Pero, es el rediseño de la oferta académica lo que debe y puede convertirse, en el mediano plazo, en la base organizativa para la consolidación institucional de la universidad.

Teniendo en cuenta dicha situación, para una correcta orientación del proceso de rediseño de la oferta académica se hace necesario contar con un diagnóstico actualizado de la realidad nacional, con un conocimiento preciso de las fases productivas en el quehacer académico universitario y con líneas de acción en relación con la venta de servicios universitarios.

OFERTA ACADEMICA Y DIAGNOSTICO NACIONAL

El cuestionamiento y la modificación ulterior de la oferta académica de la Universidad Nacional, debe partir ineludiblemente de un diagnóstico actualizado de la realidad nacional. El problema radica en cómo llevar a cabo dicha tarea de manera permanente y, así, también estar en condiciones de orientar la oferta académica continuamente.

Si se plantea la organización y el desarrollo de un programa genérico de diagnóstico de la realidad nacional que contemple todas las áreas de desarro-

llo universitario, se crearía un "aparato" investigativo con una gran demanda de apoyo superestructural, como el único medio de garantizar la integración efectiva de los diversos aportes multidisciplinarios. Además, el programa en cuestión crecería aislado o peor aún, a costa de los recursos laborales y de operación empleados actualmente en los programas y proyectos de investigación y de extensión vigentes en las unidades académicas.

Más bien, para abarcar, como compete, todas las áreas de especialización en nuestro quehacer universitario, podemos recurrir a la constitución de comisiones científicas en las esferas de trabajo de las Facultades y los Centros de la Universidad. Estas comisiones, conformadas de acuerdo exclusivamente con los méritos académicos, funcionarían permanentemente para asegurar la actualización del diagnóstico en cada una de las áreas de especialización universitaria.

Pero, las comisiones científicas de diagnóstico, como tales, no tendrían tareas propiamente investigativas. De lo contrario, se necesitarían equipos académicos, con recursos laborales y de operación, y no comisiones constituidas, en su mayoría, por miembros honoríficos. Bunge dice que "un camello es un caballo dibujado por una comisión", para evidenciar la imposibilidad de llegar a producir o aplicar conocimientos en esas condiciones laborales. En el trabajo de comisiones, los especialistas no investigan pero sí aportan al colectivo los conocimientos que hayan generado en su propio trabajo investigativo o extensivo. Así, las comisiones sólo pueden operar si sus miembros componentes tienen de antemano productos académicos en el trabajo en su área de especialización.

OFERTA ACADÉMICA Y FASES PRODUCTIVAS

La modificación de la oferta académica de la universidad, debe plantearse a partir del carácter científico del quehacer universitario. Esto no significa un abandono de la participación institucional en la creación artística y en la ideología. Por el contrario, las áreas de especialización de la UNA involucran las esferas de la ideología, el arte y la ciencia e implican su íntima conexión en las tareas docentes, investigativas y extensivas.

El carácter científico del quehacer universitario apunta a la necesidad de desarrollar, en cada una de las áreas de especialización académica, el proceso de producción científica como un todo integrado. Este proceso particular implica la interconexión de sus distintas fases productivas: la creación de nuevos conocimientos; la sistematización de los conocimientos adquiridos; y la transmisión y aplicación de los conocimientos sistematizados.

El desarrollo efectivo y profundo de cada una de estas fases depende de la adecuada dotación de insumos a las tres áreas académicas consagradas en nuestro Estatuto Orgánico: investigación, extensión y docencia.

Ninguna de las áreas por sí sola, puede cumplir completamente con el

desarrollo de las fases productivas. Aún más, el carácter secuencial y retroalimentador de las fases productivas implica el desarrollo coordinado de las tres áreas académicas. Así, no solo debemos mantener su cultivo, sino además, procurar por todos los medios un desarrollo equilibrado de las áreas académicas.

Desde esa perspectiva, la reorientación de la oferta académica no debe privilegiar, ni óntica ni metodológicamente, a ninguna de las áreas académicas. La interrelación dinámica de los proyectos de investigación y de extensión con los planes de estudio y los procesos docentes, es imprescindible para la operación secuencial y programada de las fases productivas en el proceso de trabajo universitario.

Una opción por el desarrollo de una de las áreas académicas (por ejemplo, la docencia) en detrimento de las otras, daría al traste indefectiblemente con el carácter científico del quehacer universitario y, por ende, con la posibilidad de brindarle a la sociedad costarricense, productos académicos en las tres esferas de las formas sociales de la conciencia: la ciencia, el arte y la ideología.

ANEXO N° 1

LAS FASES DE LA PRODUCCION UNIVERSITARIA*

El proceso de trabajo de la ciencia fue, antes de la revolución científico-tecnológica, un proceso no integrado en sus partes, en tanto que el nivel de desarrollo de la ciencia no requería de la incorporación sistemática de la tecnología. Además, la ciencia no tenía ligazón directa con el proceso de producción general de la sociedad. Así, antes de 1940-45 todavía tendía a haber divisiones entre el proceso de creación científica y los de su sistematización y aplicación. Por esto, para algunos, la ciencia era solamente teórico-metodológica (ciencia "pura" o "básica"), mientras que, para otros, la ciencia consistía en sus aspectos de aplicación. Hoy, bajo las condiciones de la revolución científico-tecnológica, es necesario pasar a considerar el proceso de producción de ciencia como un todo integrado, en el que se pueden distinguir diferentes "fases". Estas fases constituyen diversos grados cualitativos y cuantitativos de elaboración del objeto de trabajo. Las siguientes son las fases propias del proceso de trabajo específico de la ciencia.

- (A) Fase de *creación* de nuevos conocimientos;
- (B) Fase de *sistematización* de conocimientos; y
- (C) Fase de *transmisión* y aplicación de conocimientos.

Estas fases componen una secuencia lógica, pues (A) es condición de (B), y ésta, a su vez de (C), y a la inversa; pero no en sentido simplemente unilineal, sino formando una relación dialéctica de particular complejidad. La coordinación de la secuencia lógica entre las fases, corresponde con el sistema de determinaciones que se establece en la *dinámica interna* del proceso de trabajo científico, así como con la relación de subordinación que se establecen entre los diferentes tipos de productos. Estos últimos, a su vez, constituyen una secuencia lógica coordinada, que está en correspondencia con la de las fases. De esta manera, las características del objeto de trabajo, determinan, en definitiva, tanto la existencia misma, de las fases como su sistema de coordinación.

(A) *Fase de creación de nuevos conocimientos*: Es la primera fase en el ordenamiento lógico y constituye el "motor" del proceso de producción de conocimientos científicos. En ella se lleva a cabo el diseño y construcción de teorías generales, modelos teóricos y metodológicos, que posibilitan la

* Tomado de: Fallas, Agustín; López, Juan Diego; Meoño, Rodolfo y Saxe, Eduardo. "La Universidad Científica, Democrática y al servicio del pueblo". Ponencia presentada al I Congreso de la UNA. 1982, pp. 25-31.

profundización en la interpretación y en la transformación de la realidad. Las teorías generales, los modelos teóricos y metodológicos, tienen dos funciones. Por una parte, constituyen la base epistemológica de la fase siguiente (B) y son por tanto el fundamento del proceso productivo universitario en su conjunto. Por otra parte, son "productos terminados" que la universidad entrega a la sociedad para que ésta, en otras instancias institucionales, procese y utilice. En el desarrollo de esta fase, la heurística es fundamental para:

- a. el planteamiento de sistemas problemáticos tendientes a profundizar y completar el cuerpo general de conocimientos y,
- b. la formulación de sistemas hipotéticos que tomen en cuenta la priorización de las variables involucradas, el establecimiento de relaciones de determinación entre las variables priorizadas y la elaboración de suposiciones auxiliares. Estas suposiciones auxiliares dan cuenta tanto de las condiciones y los límites en los que operan las determinaciones, como de las características generales y las propiedades especiales de las variables priorizadas.

Estos dos sistemas (a y b) posibilitan el desarrollo de un proceso doble, deductivo e inductivo. *El aspecto deductivo* nos permite la obtención de consecuencias lógicas que posibilitan la *proyección (retrodicción y predicción)* y, por tanto, la *contrastación* al exhibir los indicadores correspondientes.

El aspecto inductivo, para el diseño y montaje experimental que permita el control de las variables involucradas en el sistema hipotético y la obtención de soportes empíricos en relación con las determinaciones establecidas, posibilita la elaboración de las generalizaciones empíricas que puedan confrontarse con los indicadores correspondientes a las proyecciones a partir del sistema hipotético.

En la actualidad, esta fase tiene un desarrollo bastante deficiente en nuestro país y en la UNA. Existe, a este respecto, un gran nivel de dependencia en relación con los desarrollos que se hacen en las regiones metropolitanas. No se trata, por supuesto, de que pasemos ahora a desarrollar una *scientia nuova* costarricense y herediana, despreciando los logros alcanzados por la humanidad. Pero sí se trata de "ponernos al día", y de entregar aportes en este nivel, como verdaderos participantes del proceso de creación de conocimientos. Por lo demás, es casi superfluo señalar que sin la comprensión creativa y creadora de este "nivel básico" del conocimiento, la sistematización y la transmisión de conocimientos serán, en todos los casos, defectuosas, y el vertiginoso avance contemporáneo de la ciencia nos rezagará, aún más, a la condición de ignorantes usuarios de ciencia, o bien de sujetos pasivos de aplicaciones científicas a nuestra sociedad y a nuestro territorio. La concepción tecno-burocrática considera, en términos generales, que esta fase de la producción científica es "muy cara" para un país como el nuestro, y que por tanto, debemos dejarla en manos de las naciones

ricas, y desarrollar localmente solo aquellos aspectos de la ciencia que tengan aplicación inmediata y rentable.

(B) *Fase de sistematización de conocimientos.* Constituye la segunda fase en el ordenamiento lógico y abarca los aspectos de profundización, ampliación, contrastación y clarificación de consecuencias generales en los ámbitos de aplicación de los productos de la primera fase. Las funciones de esta fase son, en una secuencia lógica, las siguientes:

- B.1 *Clasificación:* jerarquización y establecimiento de redes de teorías y procesamientos de la información;
- B.2 *Especificación:* elaboración de teorías y modelos teóricos y metodológicos especiales, relativos a una teoría general o a un objetivo particular de estudio;
- B.3 *Generalización:* ampliación exploratoria de los ámbitos de aplicación de las teorías y de los modelos teóricos y metodológicos, tanto especiales B.2 como fundamentales y generales (A); utilización de la heurística principalmente en términos de procedimientos analógicos;
- B.4 *Asimilación:* incorporación de los productos obtenidos (A, B.1, B.2, B.3) al cuerpo general de conocimientos; esto es, la simple asignación de esos elementos a un determinado contexto de interpretación.
- B.5 *Evaluación:* confrontación de los productos incorporados (B.4) con el sistema general de conocimientos; esto es, con el cuerpo general de conocimientos que, por su coherencia, tiende a organizarse sistemáticamente.

(C) *Fase de transmisión y aplicación de conocimientos:* Esta tercera fase realiza la transmisión y recepción de conocimientos. Adecúa los productos o la información que recibe, tanto los que van a la fase (B) hacia la sociedad, como los que vienen de la sociedad hacia la universidad. En consecuencia, esa tercera fase materializa los aspectos fundamentales del sistema de alimentación y retroalimentación del conjunto de la actividad universitaria. Aquí tienden a predominar la elaboración de productos y procesos acabados, por lo que el estatuto epistemológico de esta fase es fundamentalmente tecnológico y técnico-profesional. Las principales funciones que se desarrollan en esta fase son las siguientes:

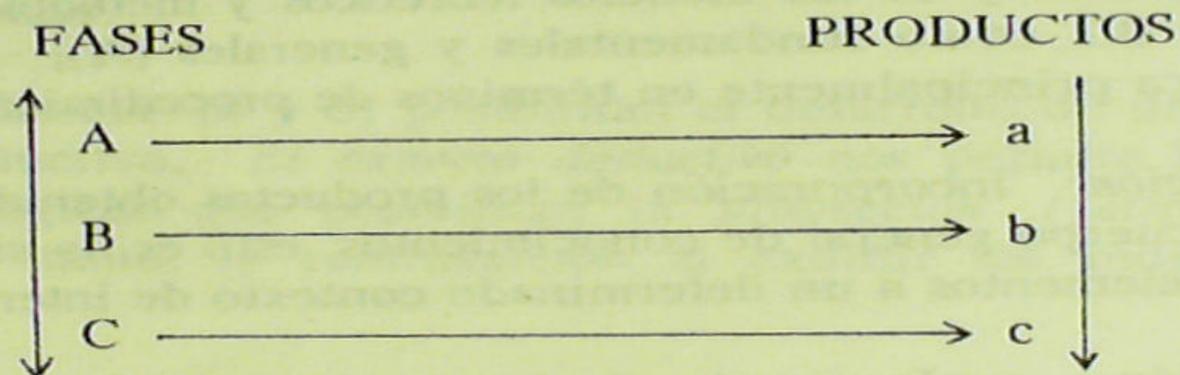
- C.1 Formación de fuerza de trabajo calificada. Se trata de la capacitación de científicos, tecnólogos, técnicos, ideólogos y artistas ("formación de profesionales"). Esta función alimenta directamente el proceso de producción y reproducción social general, así como retroalimenta el proceso universitario mismo.
- C.2 Desarrollo de sistemas tecnológicos ("Know-how" y prototipos científico-tecnológicos que pueden contener ya su correspondientes modelos de

nivel técnico), y de sistemas de planificación y organización social. También en esta función se da un proceso de alimentación-retroalimentación, en particular cuando esta función se articula dentro de un proceso de extensión universitaria.

C.3 Desarrollo de prácticas que posibilitan la cohesión sistemática, y la viabilidad, de C.1 y de C.2, en el proceso de producción social, en la universidad como fuera de ella. Esta función es un componente de las áreas académicas que forman la estructura universitaria (investigación, docencia, extensión).

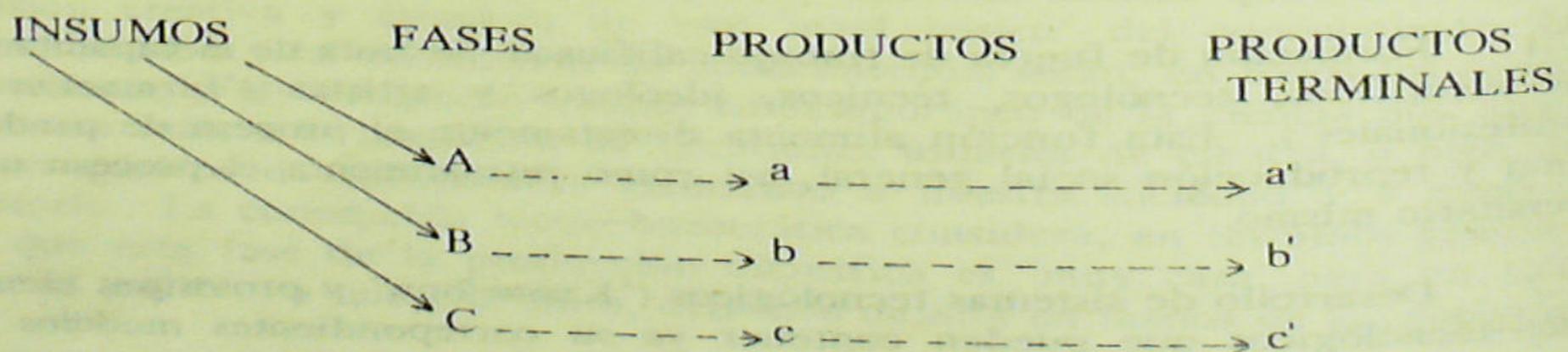
Desde la perspectiva de la secuencia lógica, y también en cuanto a su comprensión en tanto prácticas, el desarrollo de esta fase (C) requiere ser congruente (articulación orgánica) con las otras dos fases (A) y (B).

Podemos representar el proceso de trabajo de la Universidad, de la siguiente manera:

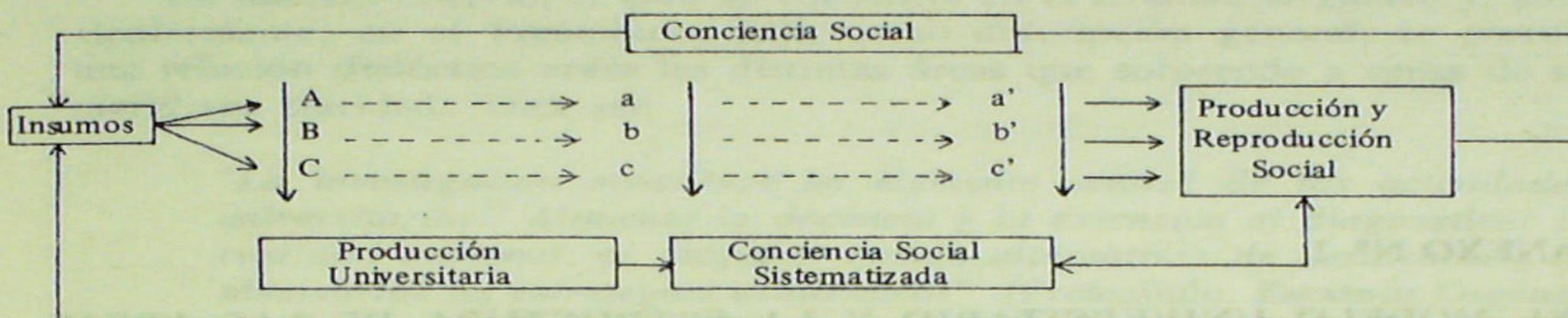


El desarrollo coordinado y equilibrado de las tres fases, y la organización sistemática de los productos en función del proceso productivo universitario en general, dependen ambos de la obtención de los insumos (financieros, técnicos y teórico-metodológicos) que cada uno de estos aspectos, secuencias y fases requieren.

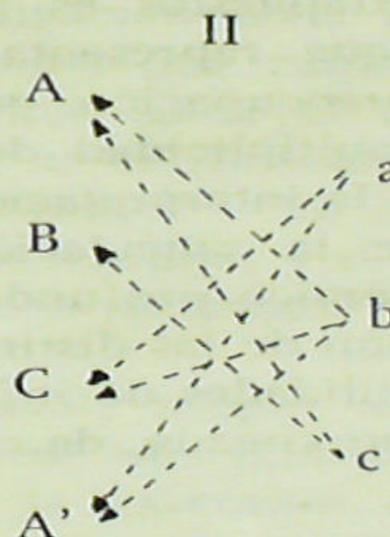
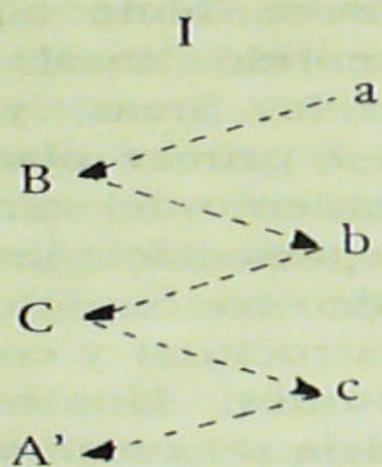
Asimismo, cabe señalar que, si bien los productos (a), (b), y (c), están integrados en un proceso dinámico propio, pueden tomarse, como de hecho sucede, como productos "aislados" que pasan a alimentar, independientemente de la secuencia coordinada, el proceso de producción y reproducción, tanto el universitario mismo con el social en general. En este sentido, y desde la perspectiva del proceso universitario, los productos (a), (b) y (c) constituyen "productos terminales".



Además, las fases conforman un proceso integral, que, conjuntamente con la coordinación-subordinación de los productos, redundan en la consecución del producto general (y específico) de la producción universitaria: *la conciencia social sistematizada*.



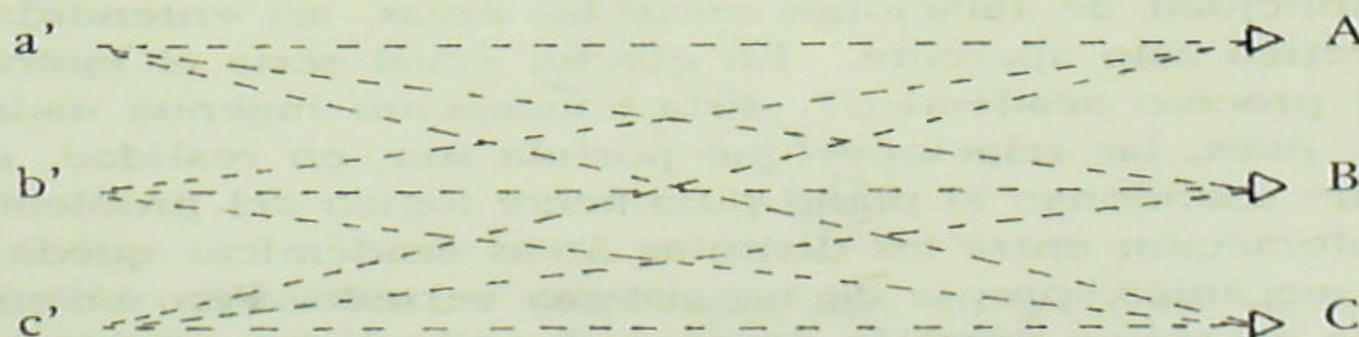
De esta manera, I: (a) alimenta el desarrollo de (B), (b) a (c) a (A'); y II: (a) alimenta también a (C) y (A'); (b) a (A), (C) y (A'); (c) a (A) y (B).



Por otro lado, los productos (a), (b) y (c), se constituyen en productos terminales (a), (b) y (c), que alimentan las fases (A), (B) y (C) que desarrollan instituciones extra-universitarias.

PRODUCTO
TERMINAL

FASES
EXTRA-
UNIVERSITARIAS



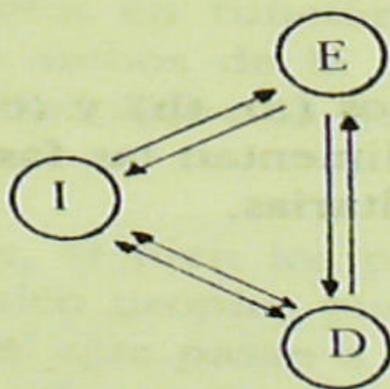
Al mismo tiempo, el proceso productivo universitario toma como insumos técnicos y teórico-metodológicos los productos "aislados" (o terminales) de las fases que se desarrollan *extra-universitariamente*, y los productos

generales que están constituidos, totalmente o en parte, en estas fases extra-universitarias.

ANEXO N° 2

EL MODELO UNIVERSITARIO Y LA ESTRUCTURA DE LAS ÁREAS ACADÉMICAS*

(. . .) Si bien la consideración de las áreas académicas como compartimentos yuxtapuestos es insostenible, es igualmente inconsistente aquella concepción que representa sus relaciones mutuas en sentido lineal. En efecto, la preocupación por superar el aislamiento de las áreas, y por reflejar la multiplicidad de sus relaciones, hace surgir a primer plano el problema de la interpretación dialéctica. Pero, el conocimiento del carácter dialéctico de la vinculación entre las áreas generó representaciones del proceso académico profundamente ingenuas. Por "dialéctico" se ha entendido la ubicación de las distintas áreas en el mismo plano estructural y con las mismas posibilidades de influencia y condicionamiento mutuos. Una representación, aproximada, de esta concepción "dialéctica" podría ser como sigue:



La multiplicidad de relaciones entre las áreas, así entendida, posee un carácter dialéctico sólo aparente. En efecto, ¿cuál sería el motor que pone en marcha el proceso académico? Esta concepción ingenua nada tiene que respondernos, pues, las relaciones que postula son, en realidad, espontáneas y caóticas y no abandonan el plano puramente lógico del problema. De esta manera, la interacción entre las distintas áreas académicas queda diluida en una relación mecánica, propia de un sistema cerrado. Pero como ya hemos dicho, tanto la extensión como la docencia forman sistemas abiertos mediante los cuales se opera la vinculación consciente entre la Universidad y la

* Extracto de: Fallas, López y Meño "La extensión como actividad académica" Revista Praxis N° 21-22. Enero-julio, 1982. EUNA. pp. 139-141.

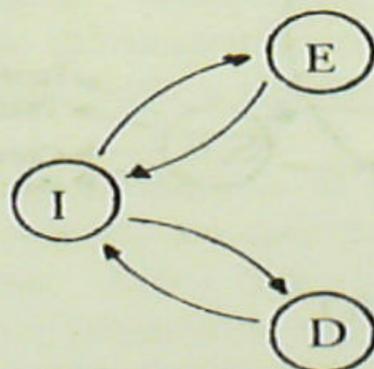
sociedad. ¿Cómo resolver, entonces, el problema? ¿Cómo concebir la relación entre las áreas académicas para que no pierdan su propiedad de sistemas abiertos?

En nuestro criterio, el *quid* se encuentra en el *Estatuto Orgánico* y, particularmente, en el Preámbulo. Allí, como descripción general, se postula una relación dialéctica entre las distintas áreas que sorprende a causa de su meridiana claridad. Dice así:

"La investigación constituye un elemento central de las actividades universitarias. Alimenta la docencia y la extensión al diagnosticar la realidad nacional, al proponer nuevas alternativas de desarrollo y al plasmarlas en estrategias académicas" (Preámbulo. **Estatuto Orgánico**. P. 1).

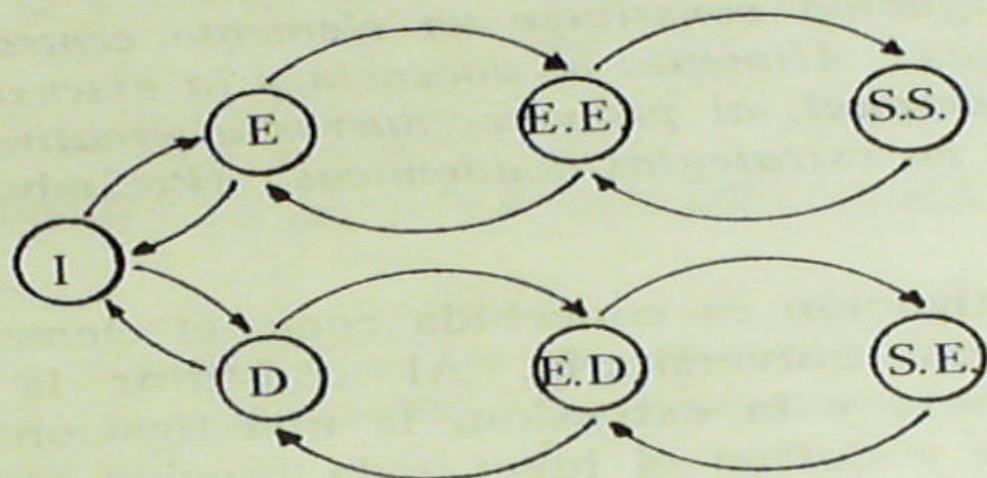
Acá, la investigación es concebida como el elemento dinamizador del quehacer académico universitario. Al constituir la forma natural de alimentar la docencia y la extensión, la investigación pone en marcha el proceso académico y define el lugar y la función que cumplen las áreas restantes. La investigación es el pivote principal sobre el que giran los conocimientos, desde su problematización hasta su verificación mediante la extensión y su transmisión por medio de la docencia. De este modo, la investigación determina el papel de las dos áreas restantes y se les opone en una relación de conocimiento mutuo y de exclusión recíproca.

No se trata, pues, de una relación trilateral, simple, en donde sus miembros se conectan en forma inmediata, sino de una relación polar bilateral que la investigación sostiene tanto con la extensión como con la docencia. En tanto que la relación de la investigación con las otras dos áreas es inmediata (como unidad de opuestos), los vínculos entre la extensión y la docencia sólo son mediatos y se establecen con la participación de la investigación como el principal de sus eslabones. Podemos representar esta relación de la siguiente manera:

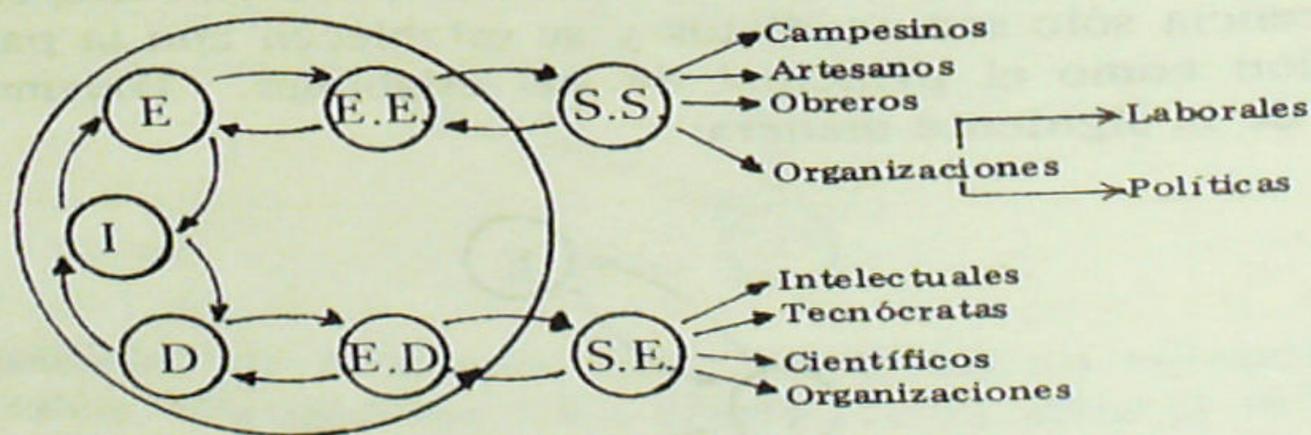


La relación dialéctica es planteada, así, en toda su riqueza como una unidad de opuestos en despliegue, con una dinámica propia que alimenta y retroalimenta el quehacer universitario conforme al objetivo fundamental de la Universidad Nacional. Ello es así porque la estructura académica, reflejada en el *Estatuto Orgánico*, ha sido concebida como un sistema, tanto de incidencia en el proceso social como de retroalimentación académica. La

hipertrofia de uno de estos canales da al traste con el carácter dialéctico del proceso y lo convierte en una relación mecánica, cuyos resultados redundarían en dos desviaciones fundamentales: o bien en la concepción de la Universidad como activista político o bien en su concepción como simple academicismo. Sólo la concepción dialéctica de la relación entre las áreas no ubica en un plano cualitativamente superior, resumiendo ambos momentos y elevándolos hasta una estructura de incidencia social y retroalimentación académica. En ella, el proceso académico se presenta como un sistema abierto y con una dinámica propia.



Este modelo, que podemos llamar "de la relación intencional y retroalimentativa", debe ser el punto de partida para la estructuración de las actividades de cada unidad académica. Al mismo tiempo, puede ser considerado como el modelo que explicita los eslabones intermedios necesarios que permiten la vinculación consciente entre la Universidad y la sociedad. Esta relación, que según su **Estatuto Orgánico**, la Universidad Nacional se propone para alcanzar su objetivo principal, sólo puede ser clarificada a la luz de un modelo que refleje los momentos fundamentales que rigen este proceso. Podemos representarlos, *grosso modo*, de la siguiente manera:



UNIVERSIDAD (SUBSISTEMA)

El esquema anterior nos permite visualizar con claridad la estructura sistemática de la relación Universidad-sociedad. Ambos componentes de la relación están estructurados y funcionan de una manera orgánica, en la que cualquier alteración repercute sobre la totalidad del sistema. La Universidad y la sociedad en tanto que sistemas, están constituidos por componentes de distinta índole que, en su interacción, generan productos también de muy diversos tipos. El componente fundamental de todo sistema es el hombre, y

es él, quien establece los canales de vinculación entre los posibles sistemas que constituyen su vida social. De esta manera, el carácter abierto de los sistemas posibilita su constante interacción y transformación.

Este carácter abierto de los sistemas es el que nos permite explicar la relación Universidad-sociedad como la relación de dos sistemas que interactúan y se retroalimentan de manera constante.

La sociedad, como sistema, genera la Universidad como uno de los múltiples sistemas que la componen. En esa medida la estructura que adopten los componentes de la Universidad determinará el tipo de canales que se establezcan con la sociedad. En el caso concreto de nuestra Universidad esos canales de vinculación intencional con el sistema social son los equipos de extensión y docencia. Ellos canalizan los productos generados por la interacción de los componentes estructurales fundamentales de la Universidad, las áreas académicas: docencia, extensión e investigación.

Este modelo de la relación intencional y retroalimentativa, explica el carácter y el lugar de las distintas mediciones necesarias para materializar el postulado de la relación consciente entre la Universidad y la sociedad. Muestra como una exigencia lógica, inmersa en la dinámica propia de la realidad, alcanza mayores grados de concreción: desde los conceptos generales (Universidad, sociedad), a la estructura orgánica, la cual se programa y proyecta la relación, hasta la relación concreta que se lleva a cabo entre hombres concretos pertenecientes al equipo de extensión (E.E.) y los sectores sociales (S.S.) escogidos.

Al mismo tiempo, el modelo propuesto indica las vías de comunicación necesarias para que el proceso de incidencia y retroalimentación no se vea interrumpido por factores externos o subjetivos. Si bien es cierto que sólo se plantean los aspectos globales del problema de la comunicación, concretados en la aplicación de la teoría de la comunicación para responder al problema de la relación entre las áreas, si bien es cierto, repetimos, que sólo se toca el aspecto más general suyo, es una pista válida para progresar en el conocimiento de su puesta en operación. Sólo una seria reflexión sobre esta base, es decir, sobre la teoría de la comunicación, puede resolver el problema concreto del "tráfico de datos" en cada eslabón del proceso.

Desde este punto de vista, la solución al problema de la operatividad de cada instancia (equipo de extensión, proyecto de extensión, área de extensión), el problema de saber qué debe hacer una de ellas, sólo puede ser resuelto a la luz de la estructura orgánica de la Universidad como totalidad. Preguntarse por el papel de la extensión sin relacionarlo con el de las otras áreas, o sólo tomándolo en cuenta de palabra, sin seguir esa exigencia, consecuentemente, lleva a resolver el problema en abstracto y hasta a concluir que se trata de un problema semántico (cfr. Hernández, Axel. **Propuesta**. 1979).

Pero, más grave aún, es la solución metafísica aportada a este respecto:

se han implementado, se han aprobado y se han llevado a la práctica proyectos de extensión que sólo *a posteriori* han intentado resolver el problema de la relación con las otras áreas académicas.

La estructura orgánica de la Universidad ha sufrido un curioso fenómeno de alienación. El producto de la actividad pensante de los hombres (el de aquéllos que fundaron la UNA), se ha independizado de ellos, de la comunidad universitaria, constituyendo un poder extraño, inexplicable, que se les opone como una amenaza y se convierte en factor de desarrollo espontáneo de las actividades académicas.

En el *Estatuto Orgánico* se han planteado tres áreas distintas del quehacer académico y se ha determinado la naturaleza de sus relaciones, concebidas siempre como relaciones dialécticas; pero esto más que convertirse en "guía para la acción", se convirtió en un rompecabezas insoluble: la estructura orgánica se divorció de las actividades académicas. Las tesis sostenidas generalmente no superan lo que podemos llamar el "espíritu feudal" de las áreas, es decir, el intento de explicar el todo partiendo de un área particular. Una honrosa excepción, aunque todavía en germen, lo constituye la Introducción al *Plan Quiquenal del Departamento de Filosofía*. A pesar de que las áreas académicas no responden a la exigencia allí planteada, se contempla la necesidad de considerar la investigación como elemento dinamizador del proceso. Es decir, se resuelve dialécticamente el problema de la relación entre las distintas áreas y se apela a este principio como el hilo conductor de toda actividad académica.

Por ello, para la explicación de las áreas particulares y sus funciones es necesario partir de una estructura como la propuesta por el *Estatuto Orgánico*. Esto implica ascender del nivel empírico al nivel teórico y consignar el universo en donde se inscribe el problema. Es plantearse el porqué, es decir, la esencia del problema, como paso previo a su operacionalización (que debe estudiarse, como hemos dicho, sobre la base de la teoría de la comunicación). En última instancia, el problema de la naturaleza de la relación entre áreas justifica su planteamiento filosófico y, por ende, su explicación mediante conceptos abstractos: la Universidad y la sociedad.

Se trata de un ascenso a lo teórico abstracto, de una superación del simple activismo empírico y de la concepción feudal del papel de las áreas; ahora, estas categorías (Universidad, sociedad y sus relaciones mutuas) no son únicamente "formas del pensamiento", es decir, abstracciones vacías de contenido. Universidad y sociedad son categorías lógicas, es decir, son conceptos abstractos, pero poseen contenido objetivo. Las relaciones entre ambos conceptos sólo pueden plantearse y describirse mediante pasos concretos y relaciones concretas. En nuestro caso, la relación entre la Universidad y la sociedad, inspirada en el objetivo de la transformación social, la superación del subdesarrollo y la acción recíproca sólo puede lograrse mediante un modelo orgánico como el de la relación intencional y retroalimentativa. Ello responde adecuadamente a una interpretación dialéctica de las relaciones entre la Universidad y la Sociedad.