Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Sistema de Información Científica

Pablo V. Carlevaro

Universidad y sociedad: proyección y vínculos

Reencuentro, núm. 52, agosto, 2008, pp. 19-37,
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
México

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005203

Reencuentro,
ISSN (Versión impresa): 0188-168X
cuaree@correo.xoc.uam.mx
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco
México

¿Cómo citar? | Fascículo completo | Más información del artículo | Página de la revista

www.redalyc.org
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Universidad y sociedad: proyección y vínculos

Pablo V. Carlevaro[1]

Universidad y sociedad: proyección y vínculos
Pablo V. Carlevaro (2008)
Reencuentro
52:19-37

University and society: projection and links
Pablo V. Carlevaro (2008)
Reencuentro
52:19-37

RESUMEN

En este artículo, el aporte al tema de los vínculos de la universidad con la sociedad se circunscribe a dos aspectos: el análisis crítico y prospectivo de la extensión universitaria y la incidencia de la educación universitaria en la sociedad. Se formula la pregunta acerca de si la universidad sigue pensando que debe servir al pueblo y qué significa eso. Se alude a la "reforma de Córdoba" (1918) que contribuyó a definir un perfil latinoamericano de universidad. La extensión universitaria era la forma de establecer las relaciones de los universitarios con el pueblo. Se critica las formas discursivas de practicar la extensión. Tras la crítica se reivindica la práctica de la extensión universitaria, aunque basada en premisas diferentes. Se propone una práctica nueva de la extensión que la liga a las otras funciones de la universidad y en donde la relación entre la universidad y la gente se establece en un nivel de horizontalidad e interdisciplina, con una connotación democrática esencialmente distinta. El otro aspecto que se considera es la importancia social de la formación de los profesionales. Se critica la docencia tradicional contraponiéndola a una postura libertaria que, centrada en la persona, aspira a una formación integral que genere el compromiso moral y la vocación de servir a la sociedad.

PALABRAS CLAVE

Relación universidad-sociedad, extensión universitaria, formación para el compromiso social.

ABTRACT

This article about the links between university and society concentrates in two subjects: the critical and prospective analysis of university extension and the influence of university education in society. The author queries if university still has the purpose to assist people in society, and questions the meaning of this. He addresses the "Reforma of Cordoba" (1918) as an innovative movement that played an important role in the definition of a Latin-American university profile. University extension was the instrument used to relate univesrity students with people. The author criticizes the rhetorical approach in which extension was put into practice. After this questioning, he asserts the importance of university extension from a different standpoint. He suggests a new practice of extension where extension has links with the other university functions and establishes the relation between university and people at a horizontal and interdisciplinary level with an essentially different democratic connotation. He also refers to the social importance of student education. The article criticizes traditional teaching methods and compares them to a libertarian model that focuses in the person and aims to achieve a comprehensive education that generates moral commitment and calls to serve society.

KEY WORDS

university-society relationship, university extension, university service, education for social commitment.

[1] Militante estudiantil en la Universidad de Uruguay en los años 50 en la lucha por la autonomía y Ley Orgánica y posteriormente docente e investigador en modelos matemáticos aplicados en el área de la biofísica y la medicina. Durante 12 años Decano de la Facultad de Medicina electo y reelecto cinco veces, antes y después de la dictadura. En su exilio en Cuba fue director de investigaciones en el Centro de Cibernética Aplicada a la Medicina y secretario académico del 1er. Consejo Científico del Instituto Superior de Ciencias Médicas de La Habana. En su exilio en México fue profesor de la UAM-Xochimilco. Impulsor en Uruguay de un plan de estudios médicos fuertemente renovador, que interrumpió la dictadura y prosiguió 12 años después de la misma. Impulsor y luego director, de un programa original, multisectorial, de proyección universitaria a la comunidad, que asocia la docencia con la extensión, conjuntando todas las funciones de la universidad. Dicho programa —radicado en el Cerro de Montevideo— se denomina Ápex y continúa funcionando después de 15 años.

Al Dr. Luis Felipe Bojalil,
con enorme respeto y admiración

En el amplísimo tema de la vinculación de la universidad con la sociedad vamos a circunscribir este aporte a sólo dos aspectos: uno de ellos es el análisis crítico y propositivo de la denominada "extensión universitaria" y el otro será la incidencia que tiene en la sociedad la educación universitaria.

1. EL SERVICIO AL PUEBLO

Para reflexionar sobre ello, la pregunta que me hago es: ¿la Universidad sigue pensando que debe servir al pueblo?

Veamos analíticamente la pregunta: ¿por qué la expresión verbal "sigue pensando"? Esta asociación del verbo "seguir" con el gerundio "pensando" tiene su razón en el hecho de que la Universidad latinoamericana desde principios del siglo pasado (1908-1918 y siguientes) pensó que, a diferencia de lo que ocurría hasta entonces en nuestras universidades —en su enorme mayoría confesionales y de raíz colonial— debía servir al pueblo.

La reforma de Córdoba

El contenido ideológico y programático de la llamada "reforma de Córdoba" apuntaba no sólo a la democratización del gobierno universitario —con participación de los estudiantes— sino, también, a muchas cosas más. Apuntaba al cambio radical del tipo de convivencia: libertad de cátedra (obviamente inexistente en universidades confesionales), creación y vigencia de cátedras libres (para antagonizar a los docentes incapaces premiados mucho más que por su saber, por su aquiescencia), existencia de órganos de convivencia y discusión de ideas y programas: asambleas del claustro, lo cual ya era bastante para conmocionar una universidad autoritaria sustentada en la obediencia.

Asimismo apuntaba enfáticamente a una universidad creadora de cultura, atendiendo especialmente a la problemática "nacional", para que la universidad no se limitara a reflejar —hacer de espejo— a la cultura que venía de las grandes metrópolis.

Era necesaria la gestación de luz propia para entender —con propiedad— dónde estaba situada.

Sin embargo, la Universidad latinoamericana también tenía que mirar al exterior, es decir, al ámbito que la rodeaba. Éste estaba constituido por una sociedad oligárquica muy desigual, con la mayoría de la gente con baja instrucción, y de la cual la universidad se reconocía en deudora pertenencia.

Allí estaba el pueblo y la universidad debía estar a su servicio. La reforma de Córdoba se planteó servirlo procediendo a la exclaustración de la cultura —sacando la cultura a la intemperie, afuera de los claustros— creándose lo que llamó la práctica de la extensión universitaria.

La tesis es clara y el mandato de entonces es inequívoco. En 1918 y siguientes, la Universidad latinoamericana pensó en servir al pueblo.

La forma clásica de la extensión

El asunto está en cómo lo hizo

Darcy Ribeiro —pensador y actor formidable— decía, en un antiguo seminario sobre estructura universitaria realizado en Montevideo (en la "Universidad de la República"), refiriéndose a la extensión universitaria caritativa que por entonces se practicaba, que era comparable a una situación en la que los universitarios, que llevan una flor perfumada en el ojal, se aproximaran generosamente a la gente común, y le dijeran: ven aquí, huele! Sin embargo la perimida extensión caritativa, lleva en su propio nombre la raíz etimológica "caritas" que en latín significa,

también, amor. Sólo por eso —aunque la forma de hacerlo no sirviera— es respetable.

En estos tiempos de asombrosa tecnología e ignominiosa miseria, en los que se practica impunemente una agresividad bélica injusta y desmedida, los actos de amor —esencialmente humanos— son más que necesarios.

Históricamente: se extendía según se enseñaba en el aula

Desde la segunda década del siglo, la práctica de la extensión estuvo a cargo, principalmente, de los estudiantes, no obstante lo cual reproducían —en otro terreno— las formas tradicionales de enseñar.

En mi país —Uruguay— fueron los militantes de la Comisión de Extensión Universitaria de la Asociación de los Estudiantes de Medicina que —en asociación con los de Agronomía— ya antes de Córdoba, en 1915, comenzaron, de manera si se quiere ingenua, las prácticas extensionistas en el medio social. Los estudiantes partían de la Estación Central de los ferrocarriles e iban, siguiendo el camino de las vías, bajando de los trenes en las sucesivas estaciones del recorrido, para hablar con quienes allí estaban de problemas de salud y de cuestiones de producción agropecuaria.

Más adelante, la Comisión de Extensión —integrada por quienes fueron, después, distinguidísimos maestros de la medicina uruguaya— organizó sus actividades en escuelas nocturnas, sindicatos obreros y clubes sociales y deportivos.

Hacía lo que hoy en día se llama educación para la salud, reproduciendo, naturalmente, la forma de enseñar tradicional de las aulas. Es decir: un expositor que habla y un auditorio que escucha. No había intercambio, no había paridad, había sólo emisión de sabiduría y audición de los que ignoran.

A nuestro modo de ver el abandono y descrédito de esta práctica de la extensión universitaria tiene mucho que ver con su insuficiencia en lo pedagógico, es decir, con el modo de encararla y de ubicar el recurso humano en el escenario.

Esta forma tradicional, clásica, magistral (tantas veces con discursos del magister insoportables) comete un error que signa su ineficacia. Implica la inexistencia de la interlocución, es decir, del intercambio mediante el diálogo entre dos personajes muy disímiles y muy heterogéneos. Implica, por tanto, desperdiciar la oportunidad de oir al otro y desperdiciar la riqueza de la diversidad y, lo que es más grave, olvidarse —involuntariamente— que el protagonismo, alternativamente, debería pasar del uno al otro.

Más adelante abordaremos la importancia que tiene la concepción educativa subyacente en esta aventura de servir al pueblo.

Formas no válidas, sin autocrítica

Otras incursiones hizo la Universidad en la sociedad, aunque no con la aspiración "cordobesa" de servirla sino, interesadamente o peor, de manera muy egoísta, valiéndose de ella para investigar o aprender u obtener ventajas.

Así es como se toma al entorno social y su gente como un objeto útil, necesario, campo de práctica imprescindible para satisfacer inquietudes o necesidades académicas. Esto daría lugar a una autocrítica ética que, quizás, no se haya practicado nunca.

Quedan sometidos también a crítica ciertos trabajos de campo y muy especialmente, las experiencias de aterrizaje temporario en la comunidad que, cuando consiguen acreditar presencia y generar expectativas en la gente —lo cual facilita mucho la concreción del objetivo— rápidamente finalizan y entonces, los universitarios se van y la gente se decepciona. En un cuestionamiento algo sarcástico se me

ocurre decir que en este tipo de experiencias, los universitarios (estudiantes y profesores) hacen como las golondrinas: vienen y anuncian la primavera y, cuando todos desean que se queden, levantan vuelo y se van …

A los universitarios —muchas veces inconscientes de que toda actividad tiene un aspecto ético— les cabe el cuestionamiento acerca de si es legítimo valerse de la comunidad, o de su gente, para aprender, sin rendir o entregar una contraparte de servicio.

Claramente, en estas situaciones están invertidos los términos de la relación anteriormente enunciada: en lugar de poner la universidad al servicio del pueblo, se pone la comunidad a disposición de nuestras necesidades.

Las universidades privadas

Es casi seguro que las universidades que han sufrido o están sufriendo un proceso degenerativo de etiología neoliberal no se lo planteen en absoluto. Son las que ponen trabas al ingreso de los estudiantes —olvidando que son su razón de ser— limitan su número, efectúan una selección en su ingreso o cobran fuertes matrículas. En ellas, los estudiantes son meros usuarios de un servicio docente. Esas universidades, además, orientan su actividad en base principalmente a la excelencia y la eficiencia, cuando no, a la recaudación monetaria. Reciben dinero sin reparar en las intenciones de quien se los da. Para ellas la participación estudiantil en su gobierno o en la elección de autoridades es un resabio ridículo de la antigüedad. La extensión no existe. Son modernas y "gringamente", no se plantean en absoluto que deben servir al pueblo. En cambio, casi seguramente aceptan sin cuestionárselo que el pueblo, las comunidades y su gente, deben estar a su servicio. Tienen "rectores" y "decanos" porque las palabras aún suenan bien pero en realidad son gobernadas y administradas por gerentes ejecutivos que responden a la orientación, al mando y el contralor de directorios empresariales o confesionales.

De aquí en adelante dejémoslas aparte, son latinoamericanas sólo por radicación geográfica, en realidad vendrían a ser universidades coloniales "aggiornadas".

Las universidades que importan

En lo que sigue, nos referiremos exclusivamente a las universidades públicas o a las raras excepciones de universidades privadas con conciencia del subdesarrollo, sensibilidad social y plena percepción de las desigualdades injustas que existen en la sociedad.

Admitiendo como válido que algunas universidades latinoamericanas siguieran pensando —no sin cierto coraje (en el sentido habitual de la palabra en México) y real convicción— que la universidad debe servir al pueblo, queda entonces planteada una cuestión filosófica, metodológica y operativa en lo educacional que, naturalmente, tiene también trasfondo ideológico y ético.

Ideológico —primero de todo— porque implica mantener la fidelidad a la idea que preside la concepción latinoamericana de universidad y es originaria de nuestra antigua juventud. Concepción cargada de contenido político-social.

Y también ético, porque usando literalmente la palabra trasfondo (lo que está detrás, más allá de la apariencia de una acción humana) debe legitimarse moralmente.

Las universidades que importan deben tener en cuenta que su cuerpo docente es un caudal importantísimo, sin el cual toda pretensión transformadora se frustrará.

¿Qué es servir al pueblo?

Creo que, a casi un siglo de Córdoba, nuestras universidades deberían reflexionar

sobre esta cuestión, como si se tratara de un real problema universitario, que apunta directamente a prestar atención muy especial a la vinculación de la universidad con la sociedad.

¿Por qué?

1. Porque siendo necesariamente autónomas no deben aislarse del resto de la sociedad —no son una isla— ni pretender constituirse en una autarquía;
2. porque, obviamente, pertenecen a la sociedad entera y se deben a ella;
3. porque, desde Córdoba, expresan una vocación de servicio, lo cual implica, ponerse —de un modo que aún desafía nuestra inventiva— al servicio de los sectores populares que no cuentan con el favor sino con el disfavor del resto de la sociedad y del gobierno;
4. porque para funcionar adecuada y modernamente necesitan —en estos tiempos más que nunca —insertarse en la sociedad no sólo para nutrirla con su aporte de saber y de cultura, sino para que su problemática de investigación y docencia preste particular atención a las cuestiones de la sociedad en todas sus dimensiones: socioeconómica, educativa, sanitaria, tecnológica, productiva, artística y cultural, a todo lo cual sigue un larguísimo listado de cuestiones que resumimos, elípticamente, con etcétera (lo que aún falta), porque somos universidad …
5. porque deberían merecer que nuestros gobiernos las consultaran y cooperaran en su funcionamiento, para su propio beneficio y también, para aprovechar de su saber —tan variado y múltiple— y, a la vez, para estimular y desafiar inventiva y propio desarrollo;
6. porque, prescindiendo de la miopía y de la siempre latente hostilidad de los gobiernos (la autonomía universitaria ha sido ininterrumpidamente violada en todas nuestras patrias, a todo lo largo y ancho del continente) deben tener vocación de servicio y ofrecer la mejor disposición a establecer acuerdos legítimos y útiles de cooperación;
7. y por último —pero tan importante como todo lo precedente— porque, cumpliendo con su rol primario en tanto instituciones educativas, deben formar a sus estudiantes de modo tal que egresen capacitados, con plena conciencia de su deber de servicio y de sus obligaciones ciudadanas, en lugar de hacerlo como personas profesionalmente instruidas que inician la práctica de sus saberes con la restringida aspiración de enriquecerse y ascender socialmente.

Cómo servir

Aceptado el mandato de servir, la cuestión es encontrar las mejores y más eficaces formas de servir. Es necesario buscar hasta encontrar que en dichas formas se dé, naturalmente, un beneficio real para el pueblo y, a la vez, un beneficio recíproco para la universidad. Es decir, es válido que la prestación del servicio también le sirva a la universidad, con lo cual —por lo pronto —dejará de ser un acto caritativo.

Como se dijo, la antigua universidad latinoamericana trataba de servir mediante prácticas que, en buena medida, remendaban y reproducían en el contacto —la extensión— las formas de relacionamiento que existían en las aulas entre el docente y los estudiantes.

Aunque quienes asumieran las responsabilidades extensionistas fueran estudiantes, en el relacionamiento asumían el rol de los docentes, y lo hacían en el modo tradicional. El docente tiene la palabra, es él quien habla y la gente (en su nuevo rol de estudiantes) es quien escucha.

No existía ni diálogo —base de la comunicación—, ni intercambio de opiniones, ni —mucho menos— la controversia. El universitario todo lo sabe y el ciudadano común todo lo ignora. ¿Qué puede contar su modesto saber o parecer en la contraposición con el respetable prestigio de la academia? En esos términos de

relación, con ese modo de operar, no es posible construir nada. Se terminó la exposición y si algo queda, estará en los apuntes o en los folletos que —perfeccionando el procedimiento— pudieran repartirse.

Muchas veces, ni siquiera se pregunta a la gente qué le interesaría oír.

Con este procedimiento: emisión (verbal o escrita, audiovisual, radiofónica o televisiva) algo puede lograrse y el oyente puede incorporar información, conceptos y hasta prácticas convenientes (en lo sanitario, en lo alimentario, en lo cultural, etc), pero la comunicación siempre es unidireccional, aunque esté cargada de buenas intenciones.

Lo que está ausente en esta reproducción equivalente a la lección en el aula tradicional, es el diálogo paritario, horizontal y la posibilidad de construir algo juntos, es decir, de programar una construcción en la que cada uno en su rol, según su capacidad, pudiera hacer algo en cooperación con el otro.

El lector advertirá que esta crítica a las limitaciones del discurso tradicional es válida, también —cambiando lo que hay que cambiar— para la forma aún dominante que es mayoritaria en la enseñanza universitaria.

Un catedrático que dicta su clase magistral —y a lo sumo admite y contesta preguntas —en los términos de un escenario con roles fijos, preestablecidos, de emisor y receptor— o actor y espectador— a lo sumo si puede percibir el ruido o disgusto que pudiera provocar la recepción de su emisión.

Cuando el mensaje a ser comunicado a la gente se da a través de folletos impresos o emisiones radiofónicas o, aún, por medios audiovisuales y televisivos, queda claro que en esa pretensión de enseñar al pueblo, falta un pequeño detalle: ¿cuánto participa el receptor? La comunicación está amputada del retorno. Del modo que sea —pese al poder del apoyo tecnológico moderno— esa docencia, de intención y vocación popular, sigue basada en lo que “magister dixit”.

Fundamentos para una nueva práctica

Actualmente, pese a las insuficiencias señaladas, la extensión sigue vigente y diversas universidades la practican en el mundo. Por eso la UNESCO se ha sentido en la necesidad de dar una definición de dicha actividad.

Francamente los latinoamericanos no deberíamos necesitar de expertos internacionales para saber qué significa la extensión.

Para utilizar una vieja consigna nuestra —gestada a impulsos principalmente estudiantiles en la época de la Reforma— la extensión universitaria significa: poner la universidad al servicio del pueblo.

Pero si la docencia tradicional no funciona en el espacio docente comunitario, cabe la pregunta: ¿cómo se enseña y qué se aprende en ese espacio educacional nuevo que es la comunidad?

La enseñanza debería estar basada en el trabajo activo de los estudiantes —solos o en pequeños grupos, constituyendo equipos— que comparten una misma e indisoluble responsabilidad en la ejecución de la tarea asignada. La orientación introductoria acerca de la actividad a realizar debe ser efectuada por los docentes operando en un grupo mayor, al igual que la discusión y el intercambio de opiniones sobre la misma y sus resultados.

En dicho grupo, se realizará la planificación, la organización y programación al igual que el intercambio de experiencias entre los participantes y los docentes —que la orientan y supervisan— y se efectuará, también, la evaluación del trabajo realizado en forma continua y regular, con toda naturalidad.

Esa instancia pondrá de manifiesto el sentido crítico y la creatividad e inventiva de los estudiantes, tantas veces inexplicablemente ignorada o subestimada por los docentes.

Es fundamentalísima —a lo largo de este proceso— la participación de personas representativas, pertenecientes a la comunidad, no sólo para conocer, organizar aspectos específicos, discutir y acordar planes y programas, sino también para evaluar el trabajo. En esa forma quedan indisolublemente asociados los estudiantes y sus docentes con la gente de la comunidad, en democrática horizontalidad.

Para realizar plenamente la tarea, muchas veces es preciso llegar y adentrarse en los domicilios de las personas y trabajar con la familia en pleno. En esos casos es evidente que la participación de los miembros de la comunidad asociados al proyecto (desde el inicio y hasta la finalización) es imprescindible. Bien puede decirse que las personas de la comunidad poseen las llaves y son los "cerrajeros" que abren las puertas de los hogares, dándoles a sus pares comunitarios las garantías de que se trata de algo serio, acordado conjuntamente —entre los universitarios y la gente de la comunidad— y no tiene otro objeto que el de una práctica responsable que procura el beneficio de la familia o de la comunidad entera.

Lo que se aprende

El trabajo hace que los estudiantes —que son personas privilegiadas por haber accedido a la universidad— adquieran responsabilidades y se capaciten para poder operar con la gente y efectuar bien su tarea. A veces, los estudiantes no son conscientes —no se dan cuenta— del desarrollo progresivo e insensible de sus capacidades, del proceso de su aprendizaje y de la adquisición silenciosa de profesionalidad.

En cierta ocasión pude apreciar la naturalidad con que un pequeño grupo de estudiantes de medicina entraban en un hogar para visitar a una paciente. Lo hacían con total propiedad, respeto, prudencia y llaneza, todo lo cual era indicativo de la profesionalidad ya adquirida.

También pude verlos detenerse en plena calle y oírlos dialogar durante su recorrido, con "vecinos solidarios" que les daban partes de información acerca de necesidades y demandas de atención de otros vecinos, de los cuales ellos —los "solidarios"— estaban en conocimiento.

Trabajando en equipo se aprende a oír y respetar al compañero. En esta época de avance arrollador del individualismo neoliberal, conjuntar esfuerzos en una entidad plural que trasciende la individualidad, así como también aprender a respetar el saber del otro —cuando el grupo es multiprofesional— tiene enorme valor educativo.

Por fin, los estudiantes adquieren una perspectiva crítica de su propio trabajo y de la forma operativa del programa en el que participan.

Una muestra de ello nos la dio el grupo de alumnos antes referido cuando, después de realizar su tarea bajo nuestra mirada (el observador siempre perturba) se desquitaron y nos expresaron dos cosas: "aquí cerca, hay una guardería comunitaria que atiende unos 40 niños y, sin embargo, no tiene pediatra". Luego agregaron: "detrás de este murito que está ahí, por la tardecita, los muchachos de este barrio se drogan con 'pegamento' y nadie hace nada".

El sentido crítico adquirido y la horizontalidad de su relación tanto con los docentes del programa como con las personas del lugar, les permitía hacer un aporte crítico tan certero como constructivo.

Ejemplos de ese tipo podríamos dar, afortunadamente, en cantidad.

También se aprende —en el espacio comunitario— a participar en trabajos de investigación

—conjuntamente con los docentes— que apuntan directamente a la creación de conocimiento.

En ciertas ocasiones, estudiantes que recién inician sus estudios universitarios realizando el "ciclo básico" pueden trabajar en pequeños grupos realizando "protoinvestigaciones" (al decir del Prof. Clemente Estable, coordinador del Ciclo Básico de la Facultad de Medicina) sobre problemas que ellos mismos advierten, se plantean e intentan conocer. Proyectan, diseñan y ejecutan el trabajo, realizando todos los pasos del proceso de la investigación científica con rigor académico. Finalmente, redactan su modesta contribución que presentan en una reunión "científica" mayor.

Por último —pero no menos importante— trabajando en la comunidad, es decir: contactando, conociendo, sirviendo (en su medida) e intercambiando con la gente, aprendiendo de su saber y de su experiencia vital en un nivel de horizontalidad democrática, el estudiante universitario se humaniza.

Una nueva forma de practicar la extensión: el Programa Ápex-Cerro

En la Universidad de la República —en Uruguay— existe y funciona en el Cerro de Montevideo un programa barrial denominado Ápex-Cerro, que conjunta el aprendizaje con la extensión.

El Programa fue gestado inicialmente por un grupo docente multiprofesional tras un largo proceso iniciado antes de la dictadura que azotó al país e intervino la Universidad (1973). Si bien el proceso de gestación se interrumpió durante más de doce años, se retomó casi inmediatamente después de la recuperación institucional (1987) hasta que se radicó en la comunidad del Cerro de Montevideo (1992). En esa época recibió apoyo financiero de la Fundación "Kellogg", que lo suspendió antes de conocer el informe final sobre el mismo, enviado en tiempo y forma. Ese programa —que era de nuestra Universidad y no de la Fundación— apuntaba a insertar la práctica de la extensión en el proceso educativo de los estudiantes del área profesional de la salud, reafirmando y concretando una tesis enunciada veinte años antes (Carlevaro, 1972).

Si bien se gestó inicialmente en el área de la salud, casi enseguida quedó abierto a todas las carreras universitarias, lo cual provocó sorpresa —y hasta horror— en los, por entonces, financistas.

El programa tiene franca intención conjuntiva no sólo de las funciones de la Universidad, sino también de todas las entidades universitarias (facultades, escuelas, institutos) que educan profesionales del área, al igual que de todos los servicios oficiales que atienden la salud en esa amplia zona de la ciudad.

La tesis directriz era: incorporar, injertar e integrar la extensión universitaria como una parte —si fuera posible, indiferenciable— en el proceso educativo, proyectando, en esa forma, la Universidad al medio social y concretando, así, las ideas que le dieron origen.

El programa se sustenta pues, en tres objetivos operativos (Carlevaro 1998):

1. Conjuntar las funciones de la universidad, vinculando la extensión —hasta entonces siempre separada— con las restantes funciones.
2. Conjuntar los servicios docentes (facultades, escuelas, institutos) pertenecientes a la Universidad, para desarrollar una acción multiprofesional integrada o, al menos, coordinada (qué dificultad en superar costumbres feudales de aislamiento!).
3. Conjuntar a todas las entidades oficiales de finalidad similar, promoviendo la cooperación interinstitucional (qué prejuicios y qué obstáculos, casi insuperables, de carácter netamente político para cooperar con la Universidad!).

Investigación en el área comunitaria

La ubicación de la universidad en la comunidad no sólo permite asociar la docencia con la prestación del servicio y la extensión universitaria —en una nueva modalidad con todas sus consecuencias ya comentadas previamente— sino que también la extensión se asociará naturalmente con la creación del conocimiento.

Y entonces cabe la pregunta: la comunidad ¿cuánto va en esto?

Hemos visto a la gente de la comunidad no sólo cooperar de manera insustituible en un trabajo neuroepidemiológico (Ketzoian, C. et al. 1997) de primera calidad científica sino, también, asistir a una reunión académica —efectuada en Ápex, en presencia de sorprendidos expertos internacionales— en la que el trabajo científico fue presentado.

Conozco personalmente acerca de los tra-bajos epidemiológicos realizados en el área de la salud, y aprecio —por haberla visto— la cooperación de la comunidad. También me imagino lo apasionante y significativo que sería contraponer dos procedimientos diferentes empleados para sembrar y cultivar (uno, que reproduce la experiencia tradicional de la gente de campo, acumulada de generación en generación, y otro, que opera con fundamento científico-técnico) mediante una investigación realizada en el terreno, según diseño acordado entre trabajadores rurales e ingenieros agrónomos.

Resulta obvio que la práctica de la extensión universitaria en la forma expuesta no sólo transforma radicalmente las relaciones entre la Universidad y el medio social sino que, también, es fuertemente transformadora de la propia universidad y de los modos de ejercer tanto la docencia como el servicio y la investigación, aspirando principalmente a la formación integral del estudiante y no meramente a su instrucción.

LA RELACIÓN DE LA UNIVERSIDAD CON LA SOCIEDAD A TRAVÉS DE LOS GRADUADOS QUE FORMA

Para el común de las gentes, la universidad es principalmente una institución educativa en la que estudian, se gradúan y egresan los profesionales que operan en la sociedad.

La importancia de este asunto se advierte si se repara en que si bien la contribución de cada profesional no es sino un infinitésimo, cuando éstos se integran —en el sentido matemático— constituyen un apreciable y significativo aporte que permanentemente hace y renueva la universidad a la sociedad.

La enseñanza tradicional

Una docencia basada principalmente en la clase magistral —el discurso— responde a una educación autoritaria que, consciente o inconscientemente, está orientada por la pretensión de “fabricar” educandos.

Ya la reforma universitaria —en los años 18 del siglo pasado— había criticado a las universidades de la época llamándolas literalmente así: “fábrica de profesionales”.

Cabe recordar, por otra parte, que la crítica dura y certera a esta clase de educación data de más de dos siglos (Meirieu, 1998).

Efectivamente, Pestalozzi —pedagogo suizo— sostenía hace dos siglos, en 1797, la tesis de que el educando pueda “ser obra de sí mismo” y varios años antes (1762) Rousseau —en su famoso “Emilio”— sostenía que la pedagogía debía centrarse en el niño, que era el actor principal. Un siglo después Mary Shelley, en 1818, advertía que las disciplinas escolares se fosilizan. Para no abundar más, el neuropsiquiatra y pedagogo suizo

Claparède reclamaba, desde Ginebra (1892), la necesidad de una "revolución copernicana" en pedagogía, pidiendo respeto a las necesidades pertenecientes al niño.

Cambiando "niño" por estudiante universitario —en una homología topológica que parece obvia— las críticas a la educación tradicional siguen siendo enteramente válidas y aplicables a la educación universitaria contemporánea.

Si bien el modelo tradicional magistral y autoritario continúa funcionando con arraigo en las aulas universitarias y rige el criterio de aprobación de un curso (para aprobar el examen hay que repetir lo enseñado por el profesor), en la práctica docente que se efectúa en el espacio comunitario resulta imposible su aplicación y, aún más, cuando algún docente despistado intenta dar una lección magistral —como si estuviera en un anfiteatro— sin advertir que ha cambiado el terreno y ahora la cosa es a la intemperie, cae en el ridículo.

Concepciones de la educación

Los docentes universitarios deberíamos reconocer humildemente, sin temores ni vergüenzas, que los educadores de los niños, los pedagogos, nos han precedido ampliamente en el tiempo así como en la profundidad reflexiva acerca de la educación. Esto implica —a la vez— tomar conciencia de cuán irreflexiva ha sido la educación universitaria hasta el presente.

Analizando los fundamentos y la práctica de la educación (Carlevaro, 2008), bien podría decirse que pueden distinguirse dos concepciones ideológicas contrapuestas: una, libertaria y otra, autoritaria.

La libertaria centra el protagonismo en el educando y en su libertad. La autoritaria centra el protagonismo en el educador y su autoridad, subestimando o descreyendo en la capacidad de los estudiantes.

La libertaria asigna al docente y a su propia actividad la tarea de ayudar y estimular al alumno —sin abstenerse de efectuar acciones educativas— en tanto en la postura autoritaria, el docente se adjudica la tarea de "fabricarlo", para lo cual muchas veces es necesaria la domesticación del educando.

La libertaria busca promover un proceso de autoconstrucción, en tanto la autoritaria considera que el alumno debe aprender y repetir lo que el "magister dixit", lo cual —en definitiva— validará su aprendizaje en las pruebas de examen.

La libertaria apunta a la formación integral del estudiante para que éste "sea obra de sí mismo" —como postulaba Pestalozzi hace 200 años— y pretende que de la universidad egresen hombres libres y comprometidos, en tanto en la autoritaria el profesor no aspira sino a asegurar la capacitación profesional del alumno, hecho o "fabricado" a su imagen y semejanza.

Anteriormente habíamos dicho que la crítica a la educación autoritaria y rígida, que pretende "fabricar" educandos, data desde hace más de dos siglos. La Universidad que queremos debe reflexionar sobre la educación que practica y sus consecuencias.

Claparède —hace más de un siglo— reclamaba una "revolución copernicana" en la pedagogía. En la Universidad nuestra: ¿para cuándo dejamos la discusión acerca de si esa revolución hace falta?

Formación docente

Ese atraso y —de hecho— menosprecio por lo pedagógico se aprecia, también, en la ausencia casi generalizada de preocupación

por la formación de los docentes de la Universidad.

¿En cuántas —de nuestras universidades— hay departamentos o estructuras de formación docente?

Su inexistencia, ¿no llevará implícito el supuesto de que para enseñar en la Universidad alcanza con la competencia científica, técnica o profesional?

Sin embargo, si el cuerpo docente no está pedagógicamente capacitado, compenetrado y convencido de la importancia que tiene su labor para formar un tipo diferente de egresados, es bien posible que todas las aspiraciones de gestación de esos estudiantes no sean pasibles de concreción, pues las ideas transformadoras fallan por su base.

El clima del aula

El clima interno que debiera ser el deseable en la Universidad latinoamericana —planteada como hermandad de estudiantes— ha sido caracterizado bellamente por Gabriel del Mazo (1955) con las siguientes palabras: "en la intimidad educativa, por cultura de reunión, se identifican los que aprendiendo enseñan y los que enseñando aprenden" y, después, "todo acto de comunión educativa, al conjugar autoridad y libertad, lleva en sí los posibles de un cultivo cada vez más extenso, penetrante y fecundo".

Libre ingreso o limitación

Una cuestión muy discutida en la universidad latinoamericana es la concerniente al libre ingreso de los estudiantes a las aulas universitarias.

Quienes se inclinan por la postura limitacionista —que se asocia al "número de clausura" y al examen de ingreso— suscriben una idea que, básicamente, se basa en que el número de alumnos de la universidad debe estar acorde con la disponibilidad de la institución en cuanto al ámbito locativo (anfiteatros, aulas apropiadas, laboratorios, bibliotecas, etc.), caudal de docentes, recursos financieros, etc.

Cabe dejar constancia que el espíritu limitacionista existe desde mucho antes que la capacidad estuviera colmada, lo cual induce a buscar la existencia de razones ideológicas adicionales —difícilmente confesables— en su inspiración.

Un milagro aritmético

Atendiendo a las propuestas de actividad educativa en la comunidad, es fácil advertir que en ese ámbito —quizás por única vez— el número de estudiantes no aparece en el denominador de los índices relacionados con la estimación de las disponibilidades sino que —por lo contrario— el número de alumnos es un factor multiplicador de la magnitud de las acciones (de extensión, de servicio asistencial, de recursos humanos en las investigaciones de campo proyectadas, etc.) que la universidad puede realizar.

La radicación comunitaria de la universidad hace pasar el número de estudiantes del temido y desfavorable denominador de los índices de capacidad a ser un factor multiplicador de la potencialidad de quehaceres. En alguna forma recuerda al milagro de la "multiplicación de los panes y los peces" para que todos puedan comer. Permite —mediante el pasaje del denominador al multiplicador— que haya capacidad para que todos puedan acceder a la universidad...

Acerca de la enseñanza – aprendizaje

Producto de una reflexión sobre nuestra experiencia personal —tanto en la docencia como en la investigación— surge que resulta útil distinguir dos formas diferentes de aprendizaje: uno,

de instrucción y otro, que llamaremos —tal vez por deformación profesional— "osmótico".

El aprendizaje de instrucción es aquél al cual se han dedicado los mayores esfuerzos de naturaleza didáctica para lograr el más alto rendimiento de aprendizaje.

Son recursos operativos en la docencia y aprendizaje de instrucción, cuestiones tales como la clase (magistral, de anfiteatro o, aún, dialogadas), la enseñanza de técnicas operativas y la realización de actividades especiales —de utilidad probada— como las discusiones de grupo entre estudiantes, los seminarios o los "ateneos" (clínicos o de pares) y los coloquios entre especialistas.

Ni que hablar del material impreso (apuntes, libros de texto o tratados de consulta), audiovisuales y películas cinematográficas.

Toda la atención didáctica se centra en la instrucción.

En lo que respecta al que —por nuestra cuenta y riesgo— llamamos aprendizaje "osmótico", debo decir que no se apoya en los recursos didácticos clásicos, sino que se va dando espontáneamente, por la inmersión del estudiante en un ámbito enriquecedor, que puede ser cultural, social, laboral, barrial, comunitario o, inclusive, la inmersión en un laboratorio de investigación científica tradicional.

En estos nuevos ámbitos educacionales, el aprendizaje apreciado por la incorporación de conocimiento —y muy particularmente de conocimiento operativo— se va realizando casi insensiblemente, integrándose en forma gradual y progresiva, siendo reconocido su progreso recién al cabo de cierto tiempo.

Va generando en el estudiante, imperceptiblemente, no sólo aprendizaje necesario y observable sino la incorporación de pautas de comportamiento ético, de experiencias humanas intransferibles y, además, una incorporación de valores morales para toda la vida.

Este aprendizaje no puede ser apreciado o medido mediante pruebas de examen clásicas (escritas u orales) sino que, ante todo, lo percibe —muchas veces no sin sorpresa— el propio estudiante o aquellas personas —docentes o no— que lo rodean y aprecian directamente su actuación.

Para expresar de un modo groseramente operacional las diferencias que existen entre ambos tipos de aprendizaje, podríamos decir que el aprendizaje de instrucción se puede anotar en la libreta de apuntes, en tanto que los contenidos del aprendizaje "osmótico" no se pueden anotar en ninguna libreta, sino que van directamente a la intimidad humana del estudiante y son indispensables para su formación (Carlevaro, 1999).

Investigación

La práctica de la investigación científica ha de ser una de las praxis más enriquecedoras en el proceso de la formación de los estudiantes. Pese a ser una práctica posible, es muy poco utilizada en la docencia universitaria.

Es enriquecedora no sólo por la forma en que estimula su pensamiento, desarrolla su hábito reflexivo y su sentido crítico sino, además, porque implica un ejercicio de compromiso tesonero e indeclinable con la tarea. Tiene valor, también, en cuanto a su formación ética, porque el investigador —que quiere saber— adquiere, por la naturaleza de su quehacer, un compromiso con la verdad. Debe prestar atención a todos los aspectos éticos de su trabajo científico —que son muchos— y que asumen un carácter y una dimensión muy especial cuando la investigación se basa en estudios u observaciones efectuadas nada menos que sobre seres humanos.

Para investigar es preciso —ante todo y como cuestión primaria— tener ideas que llevan a hacerse preguntas (¿por qué las cosas son así y no de otro modo?). Luego, es posible formular hipótesis que la investigación que se proyecta verificará o rechazará.

Además de ideas, es necesario contar con recursos. En el espacio comunitario, los recursos humanos están allí y en abundancia (docentes y sobre todo, estudiantes), los instrumentales requeridos en la investigación en la comunidad son los menos costosos de todos y los financieros sustentarán una investigación que es muy poco onerosa.

Tan necesaria como las ideas y los recursos, es la tenacidad. Es decir, para llevar la investigación a buen puerto es necesario prenderse tesoneramente a la tarea de tal modo que ningún obstáculo pueda no ser superado. La tenacidad va asociada al entusiasmo y éste abunda precisamente entre los jóvenes, que harán, muchas veces con júbilo, su primera experiencia en el uso del método científico y en trabajos de laboratorio, clínicos, epidemiológicos o de campo correctamente diseñados.

El aprendizaje que surge al participar en las actividades creativas es un contribuyente muy importante a la formación científica del estudiante, a su maduración personal y al desarrollo de su sentido crítico. Es también una experiencia intransferible que asocia su mente con la entereza necesaria para comprometerse con la tarea.

¿Qué clase de graduados debería entregar la universidad a la sociedad?

¿Cómo deberían ser? ¿Aquiescentes y perpetuadores de una sociedad subdesarrollada y además, plagada de injusticias, miseria y privilegios? O, por el contrario, cuestionadores de un orden oprobioso y contradictores conscientes de todo lo retrógrado e inmoral que está vigente, e impulsores comprometidos con el progreso social?

En términos educacionales ¿qué debe egresar de la universidad: profesionales que buscan insertarse en el medio para “hacer la suya” o individuos que actuarán preservando su dignidad y como hombres formados, aceptarán el desafío de intentar transformarlo?

¿Los egresados universitarios deberán adaptarse lo mejor posible para lucrar a expensas de las lacras de la sociedad o conservarán su compromiso moral con lo que debe ser?

¿Puede una universidad que no contribuye a la formación ética de sus estudiantes y que no promueve la reflexión autocrítica sobre los defectos y vicios del comportamiento humano, esperanzarse en que quienes egresen se comprometan con el bien y la decencia?

¿Puede una universidad que no forma sino sólo instruye, pretender que sus egresados apunten a cambiar lo que está mal?

No se trata de adoctrinamiento ideológico sino de ejercitar una actividad docente generadora de conciencia moral.

Con el sesgo propio de una visión meramente política de la cuestión social, saltará en seguida la descalificación —por ingenua o ilusoria— de la postura aquí sustentada de dar valor transformador a la docencia universitaria. El enfoque político —impregnado de dogmatismo ideológico— alegará que las transformaciones no las hacen ni las harán las universidades sino los partidos políticos y los movimientos sociales. Ignoran —tal vez— la complejidad de las transformaciones.

Sin embargo, en América Latina tenemos ejemplos de que cuando una revolución lucha por transformar y dignificar la sociedad, son legión los universitarios que desertan y abandonan sus

responsabilidades profesionales, absteniéndose de cooperar en la construcción de una sociedad nueva. Lo hacen en función de una carencia formativa educacional. El enfoque político dirá que responden a sus intereses de clase, sin atender al hecho de que muchas veces —en la mejor historia— la ideología se independiza de la clase social de origen y la antagoniza.

Además ¿por qué caer en vicios lógicos de falsa oposición, cuando las contraposiciones no son totales?

La transformación de la sociedad —cuando es real y efectiva— es tarea larga, ardua y compleja que pone en juego múltiples recursos que actúan sinérgicamente.

La Universidad no será sino un modesto contribuyente al cambio social pero se descalificaría una universidad que no contribuyera al mismo, que no tomara partido en un asunto de esa trascendencia.

La educación universitaria tiene que ver con el cambio y el progreso social. Si no fuera así ¿por qué las dictaduras que se instalan priorizan la agresión y proceden a la intervención, de inmediato, de las universidades?

Pensamos con cándida e ingenua convicción —a veces paradojalmente la más sagaz— que sí, que las universidades tienen que ver con el progreso social, por lo cual hemos destinado algunas reflexiones a lo que es actualmente la educación universitaria y a lo que debería ser.

Inserción social

En esta época, el progreso de la ciencia y la tecnología son tan impresionantes y, además, tan incidentes en lo social, que nadie osaría discutir ni dejar de reconocer la importancia de las universidades como pilares fundamentales en la educación superior, tanto en el desarrollo de las ciencias como en la creación de la cultura.

Sin embargo, las cosas no son iguales en todas partes del mundo. América Latina sigue teniendo áreas aún fuertemente subdesarrolladas, que progresan muy lentamente.

Sus universidades no escapan al subdesarrollo general de estos países y su incidencia en el progreso social es escasa o nula.

En la época de la colonia formaban teólogos, abogados y médicos, para eso las habían erigido, siempre bajo la tutela de órdenes religiosas, lo cual no fue precisamente una garantía de modernización y progreso.

Fueron los estudiantes quienes, al cabo de siglos de autoritarismo y mediocridad, advirtieron con sentido crítico y correcta comprensión de la función social de la universidad que, para servir a la sociedad, había que transformarlas radicalmente. Así surge el movimiento de Córdoba en medio de una insurrección estudiantil revolucionaria, en 1918. Antes, en 1908, se había realizado en Montevideo el 1er. Congreso de Estudiantes Americanos (1915), lo cual —para su tiempo— fue una audaz hazaña organizativa que sirvió, al menos, para el reconocimiento recíproco de los estudiantes de nuestras fraternas patrias así como de la similitud de los problemas que padecían.

El manifiesto de Córdoba (Federación Universitaria de Buenos Aires, 1959) —dirigido a los hombres de una república libre— dice, entre muchas cosas, que “los dolores que quedan son las libertades que faltan”. También dice que “las universidades han sido, hasta aquí, el refugio secular de los mediocres (...) y —lo que es peor aún— el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara”. Además, sus autores agregaron: “sabemos que nuestras verdades lo son —y dolorosas— de todo el continente”.

Pese a que han transcurrido 90 años desde que las universidades de América Latina

tomaron conciencia de la importancia de su contribución al progreso social, todavía estamos —cambiando lo que hay que cambiar— en una situación que evoca bastante la época colonial.

Quien se guía por el texto de las constituciones de nuestros países, somos "libres" e "independientes" pero la realidad política y social indica que somos dependientes en otra forma, si bien la autonomía de las universidades públicas —tantas veces mancillada a sangre y fuego— actualmente es civilizadamente respetada en casi todas las metrópolis del continente.

Sin embargo, el precio que se paga por la autonomía se puede apreciar en la penuria de los recursos financieros con que los gobiernos las han dotado.

Los quejidos no resuelven los problemas y nuestras universidades deberán ingeniarse para buscar y encontrar los caminos que les permitan incidir en la sociedad.

Seamos claros: no son las universidades ni sus estudiantes en abierta rebeldía quienes van a producir las transformaciones sociales que se necesitan para dar vuelta las cosas. Pero también seamos claros nuevamente: sin la activa participación de las universidades las necesarias transformaciones sociales tendrán, siempre, menor alcance y calidad.

La fuerza insurreccional estudiantil ha sido históricamente probada, no sólo en América Latina sino, también, en Europa y aún en los Estados Unidos. Sin embargo, nuestras universidades no han advertido aún —y a veces injustamente subestiman— el tremendo poder que tiene la inteligencia y la capacidad de sus estudiantes para proponer, participar, cooperar en acciones transformadoras que, aunque limitadas y modestas, producen apreciable efecto social.

Además (esto no es menos), la participación consciente transforma el proceso de aprendizaje, las mentes y la sensibilidad social de los estudiantes. Genera, en cada instancia de trabajo, infinitésimos personales de maduración y compromiso que, integrados con oficio por la institución, resultan en acciones que se sienten y tienen significado social.

Ni que hablar que cuando las universidades investigan y crean conocimiento e incrementan el saber están contribuyendo a construir la cultura y están sirviendo a la sociedad, aunque los gobiernos que rigen nuestros países, tantas veces lo ignoren.

También es cierto que cuando forman —no simplemente capacitan y titulan— egresados con ojos abiertos, están haciendo un importantísimo aporte social.

Asumiendo el compromiso

Para asegurar la vigencia real y efectiva de su inserción social, las universidades deben encontrar las formas de hundir sus raíces nutricias en la sociedad, para servirla.

Sin pretender ser vanguardia esclarecida ni ser mejores que nadie, intentar hasta lograr una fusión operativa con la gente, a todos nos hará mejores y nos dará coraje, fuerza y voluntad para seguir adelante.

Nos resistimos enfáticamente a pensar que en la sociedad que se viene —o ya está instalada en términos de "sociedad de consumo"— la educación se sitúe en la categoría de "tarea evitable y desagradable", —del tipo de las que habla Zygmunt Bauman (2007)— en tanto antes —por tantos siglos— se realizaba de buena gana y era imprescindible.

Pensamos y creemos que la educación no será arrastrada por una situación en que se tornará material de consumo y entonces, los

estudiantes pasarán a ser meros consumidores del servicio educativo con la consiguiente pérdida de referencias. Éstas existen desde hace tanto tiempo y constituyen un legado cultural del pasado.

Lejos de eso, la educación —debidamente fundada ideológica y éticamente— deberá erigirse en un baluarte para la preservación de valores —sociales y de comportamiento— reconocidos como superiores. También deberá ser flexible para atender sin demora el progreso técnico-científico y sus avances.

Y si bien admitimos que la idiotización —tantas veces deliberada— de la sociedad contemporánea y la potencia del mercado son riesgosos para la educación, ¿quién antagonizará mejor sus daños que la propia educación?

He aquí, entonces, un compromiso que valdrá la pena asumir.

En nuestra opinión, la educación deberá seguir siendo una inevitable tarea superior que, además —ya lo hemos dicho— tendrá que orientarse de modo tal que apunte a la formación de ciudadanos plenos. Ciudadanos con real incidencia y preocupación con el mejoramiento social y con la preservación y recuperación de valores, y no que asistan impasiblemente o, peor, contribuyan a su extinción.

Obviamente, pensamos —con necesario optimismo— en una tarea bien concebida, imprescindible y efectuada de buena gana.

Pensamos, asimismo, en la gravitación social significativa de los egresados de nuestras universidades y en su actitud positiva en la remoción de lacras.

En estos tiempos de auge del neoliberalismo y su dios, el mercado, la más triste degradación moral del conocimiento es hacerlo mercancía.

Por otra parte, los egresados ¿están ilimitadamente capacitados para operar en la sociedad, o, mejor, están habilitados para seguir aprendiendo y continuar creciendo? En el futuro —incluso en esta época— los graduados deberán mantener su vínculo —en un proceso de educación continua— con la universidad. Es una imposición natural del progreso incesante del conocimiento, en todas las ramas del saber y la cultura.

Las recomendaciones o programas concretos tienen siempre, inevitablemente, una coordenada temporal propia de la época en que se formulan. En cambio, lo que sigue siendo un invariante —porque no es valor circunstancial sino permanente— dado su carácter moral, es la premisa de educar y formar para que el educando, pagándose los gastos, sirva a la sociedad.

EPÍLOGO

Es muy grande —todavía— la distancia que media entre lo que las universidades latinoamericanas aportan a la sociedad y lo que a favor de la concepción latinoamericana de universidad deberían dar.

Parte de esa distancia es responsabilidad —sin duda— de los gobiernos de nuestras repúblicas, que con frecuencia demasiado alta atropellan y violan la autonomía, las condenan a la miseria económica y no aprovechan todo lo que las universidades podrían aportar en muchísimos aspectos de la vida del país.

Pero también las universidades deberían autocriticarse sinceramente en relación a todo lo que podrían aportar y no aportan, por insuficiencias que les son propias. Es nuestra tarea obligatoria.

El antagonismo —actualmente más o menos civilizado y multifacético— entre gobierno y universidad en América Latina es de larga data. Hace 90 años que las universidades tienen

cierta autonomía y, a pesar de los progresos democráticos de la época, los antagonismos no van a desaparecer sino que van a subsistir.

Tampoco es previsible que los procesos políticos moderadamente transformadores, impulsados por los gobiernos "progresistas", vayan a generar una transformación sensible en la situación de injusticia, subdesarrollo y miseria oprobiosa de nuestros pueblos.

Haría falta sacudir al continente con una seria, verdadera y profunda revolución que —verosímilmente— no va a acontecer, aunque haga falta. Sólo así, quizás, se producirían transformaciones perceptibles e indicativas de que un fenómeno liberador está aconteciendo. Aún así, la vigencia de la autonomía no está garantizada, pues dependerá de la voluntad más o menos totalizadora del nuevo gobierno, es decir, de la voluntad de controlar directamente todo, aun aquello de lo que no entiende.

Entonces, mientras tanto, seamos sensatos y preservando la autonomía como condición necesaria optemos por mejorar nuestras universidades sobre la base de la transformación educacional, del impulso a la investigación científica y a la creación de cultura, cumpliendo un compromiso social irrenunciable.

Dejemos fantasías y vayamos a lo verosímil, es decir, a lo que podría y debería acontecer en el marco de nuestras posibilidades.

Aceptemos el desafío de educar a nuestros estudiantes de modo tal que la educación sea efectivamente democrática y libertaria, en oposición a una educación tradicional fuertemente autoritaria. Ésta, sin inquietud alguna, no aspira sino a proseguir la rutina mediocre y deplorable de fabricar egresados que ingresarán a una sociedad selváticamente estructurada, en la cual los graduados sólo podrán aspirar a alcanzar éxito profesional lucrativo —sin casi ninguna preocupación por su aporte social— o —en el otro extremo— ser desocupados y socialmente frustrados, que aspiran a emigrar.

Adoptemos el propósito de crear o transformar nuestras universidades para que no sólo instruyan o capaciten profesionales sino que ofrezcan espacios de seguridad en que cada estudiante viva plenamente el proceso de su formación y sea posible su egreso como un hombre comprometido.

Pero, para superar un clima de consabida mediocridad, las universidades no deberán ser nunca la arena menor en que se dé la confrontación de los partidos políticos constituyéndose así en campo propicio para el desarrollo de futuros "cachorros" de dirigentes, cuestión que en muchas partes se ha vuelto tradición.

Nuestras universidades deberían mantener a toda costa el libre ingreso y comprometerse —trascendiendo la mera educación profesional— con la formación humana integral de sus educandos, procurando la identificación con la gente y sus problemas.

Al mismo tiempo, e insensiblemente, los estudiantes irán adquiriendo una auténtica y personalísima formación moral.

Una universidad que pretenda formar graduados con vocación de servicio y comportamiento irreprochable en la sociedad, no lo logrará tan sólo mediante cursos de ética, sino a través de experiencias humanas intransferibles que generen —por aprendizaje "osmótico"— individuos formados. ¡Qué desafío para las universidades de nuestras patrias latinoamericanas si es que se proponen formar estudiantes que egresen de la universidad con valores sólidos y con ellos ingresar a la sociedad en que actuarán profesionalmente! ¡Y qué amenazante contradicción para el neo-liberalismo individualista que ha degenerado tanto ideas como conductas!

Realidad y utopía

Todo esto puede parecer utópico. Admitámoslo. En cambio lo contrario —que es lo real— es decir, lo que se da en la realidad que vivimos, no merece más respeto.

Como postulaba Pestalozzi hace más de dos siglos, los estudiantes deberían ser obra de sí mismos. Todavía ahora, en universidades de pretendida vanguardia y modernidad, los graduados siguen siendo el producto de una fábrica. Ésta es tanto más peligrosa cuanto más eficiente.

Animémosnos a aceptar el desafío de formar ejemplares humanos criándolos en un espacio de libertad y seguridad. Criándolos con respeto humano por la persona.

Esos estudiantes en su pasaje por las aulas universitarias —que también se extenderá naturalmente al espacio comunitario— habrán aprendido sin imposiciones ni presiones agobiantes, a servir a la comunidad. Tal vez se sentirán comprometidos —quizás para siempre— con su propia decencia.

Su incorporación a la sociedad promoverá sorpresa, reconocimiento y, también, contradicciones. Bienvenidas sean.

Recapitulando lo expuesto a propósito de las dos grandes preguntas a las que pretende responder este trabajo: ¿la Universidad sigue pensando que debe servir al pueblo? y ¿qué clase de graduados debería entregar la Universidad a la sociedad? se advierte, nítidamente, que ambos aspectos tienen una fortísima connotación moral y también, política.

En efecto, se trata de asumir el carácter moral y el sentido político que tiene el servicio al pueblo mediante la práctica de una nueva forma de extensión de la Universidad. También lo tiene el imperativo de formar graduados que en las aulas alcancen una formación humana integral que los habilite para incorporarse a la sociedad con una firme convicción de servicio. Deberían ser enteramente libres, sinceramente convencidos de que contribuirán a mitigar y antagonizar las desigualdades vigentes y a encarar la relación con el otro —y con los otros— de la manera más fraterna y solidaria posible.

Quizás en épocas pasadas la moralidad de estas aspiraciones fuera natural. Sin embargo, no han alcanzado aún vigencia.

Cuando campea el neoliberalismo y el ár-bitro de todo es el mercado, el individualismo prevalente colide con estas respuestas.

Surge, entonces, una pregunta más: ¿tendrá la Universidad firmeza para resistir la colisión? Todo depende de nosotros.

Parafraseando lo que dijimos al cerrar el acto inicial del 1er. Encuentro regional sobre experiencias educacionales en la comunidad —en 1989— agradezco a la UAM-Xochimilco y a los editores de su revista “Reencuentro”, al igual que a sus lectores y a la paciente “linotipista”, prestar atención a tanta heterodoxia.

REFERENCIAS

Carlevaro, PV. (2008) Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y su trasfondo ideológico. Enviado para su publicación en *Educación y derechos humanos.* Montevideo, Uruguay.

Carlevaro, PV. (1999) Qué se enseña y qué se aprende en comunidad. *IV Encuentro Regional de Experiencias Educacionales en la Comunidad*. Montevideo, Uruguay: Universidad de la República/Programa Ápex-Cerro, 39-43.

Carlevaro, PV. (1998) *Programa Ápex-Cerro*; 1992-1998. Montevideo, Uruguay: Informe de circulación interna con perspectiva evaluativa, 31páginas.

Carlevaro, PV. (1972) Inserción de la extensión universitaria en el proceso educativo de los estudiantes de medicina y de otras profesiones de la salud. En: Seminario sobre Política de Extensión Universitaria. Departamento de Extensión Universitaria de la Universidad de la República (mayo). *BoletínEntre todos*. Uruguay: Programa Ápex-Cerro 1:5, noviembre de 1993.

del Mazo, G. (1955) Estudiantes y gobierno universitario. Buenos Aires: *El Ateneo.*

Federación Universitaria de Buenos Aires (1959): *La reforma universitaria (1918-1958)*. Buenos Aires: Comisión de Publicaciones Federales. Universidad de Buenos Aires.

Ketzoian, *C. et al.* (1997) A community survey of the main neurological diseases in a population of Uruguay, involving more than 21.000 inhabitants: study of Villa del Cerro. Methodological aspects. *Journal of the Neurological Sciences. Official Bulletin of the World Federation of Neurology*. Suplemento, 150, S191.

Meirieu, Ph. (1998) *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.

Bauman, Z. (2007) *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

1er. Congreso de Estudiantes Americanos (1915): Montevideo: *Anales de la Liga de Estudiantes Americanos*.