



Reencuentro

ISSN: 0188-168X

cuaree@correo.xoc.uam.mx

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad

Xochimilco

México

Carlevaro, Pablo V.

Intersecciones y uniones de la universidad con la ética

Reencuentro, núm. 57, abril, 2010, pp. 8-17

Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012514002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

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

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Intersecciones y uniones de la universidad con la ética

PABLO V. CARLEVARO*

RESUMEN

Tras recordar el origen y las características de la universidad latinoamericana –impulsada por los estudiantes– se postula que la ética de la universidad depende directamente de la definición de sus fines. Se distinguen las tareas convencionales diferenciándolas de los elementos sustantivos que implican valores y compromiso ético. Se señalan diversos aspectos de la ética y compromisos de la institución universitaria, diferenciando la ética de los individuos, así como sus interacciones. Se analizan cuestiones éticas que se plantean a los estudiantes desde su ingreso y la necesidad de atender el proceso de incorporación de valores. Se advierte la importancia básica de las reflexiones de contenido ético y el compromiso que surge de la participación en prácticas de raíz indudablemente ética que posee la extensión universitaria en el ámbito comunitario. Se sostiene que estas experiencias –asociadas con el aprendizaje– humanizan al estudiante pues contribuyen a su formación integral, en tanto ellos rinden –al aprender– una contraparte de servicio social a la comunidad. Se comentan formas naturales y culturales de la formación ética de los profesionales así como algunos aspectos de la ética de los docentes e investigadores. Se señalan los riesgos y las prácticas negativas de la intromisión de los partidos políticos en la vida de la universidad.

Palabras clave: Fines de la universidad latinoamericana / ética / compromiso / mandato / extensión universitaria.

ABSTRACT

In this paper, after recalling Latinoamerican University's –propelled by students– origin and characteristics: it is postulated that university ethics directly depends upon its definition and ends; university's conventional tasks are spotted and differentiated from substantive elements implying values and ethic compromise; several aspects of university institution's ethics and duties, as different from individual's ethics and their interactions are pointed out; some ethic questions that are proposed to students since their arrival to the university and the need to look after the process of value incorporation are analysed; the basic importance of reflections with ethic content and the commitment arising from the participation in university extension practices in the community space that undoubtedly have ethics in their roots are unveiled; it is sustained that these experiences –when associated with learning– humanize the student since they contribute to their integral training, on their part, students serve –as they learn– the community; some natural and cultural easy of professionals' ethic training as well as some teachers and researchers' ethic aspects are commented; finally, the risks and negative practices of political parties' intromission in university life are pin-pointed.

Keywords: Latin-American University ends / ethics / commitment / commandment / University extension.

ADVERTENCIA

Si un tribunal recibiera una denuncia respecto a la idoneidad de mi persona para tratar estos asuntos y me acusara de filisteo (en la acepción empleada por Marx) o de advenedizo en materia filosófica, anticipo mi acuerdo con las acusaciones y sólo puedo esgrimir como atenuante mi ingenuo deseo de colaborar con la UAM-Xochimilco por razones de simpatía y gratitud. Es decir, la eventual sentencia condenaría mi entrometimiento en un territorio del cual no soy natural y en el que, además, no tengo oficio.

* 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, multi-sectorial, 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 Apex y continúa funcionando después de 15 años.

HISTORIA MUY RESUMIDA

Las universidades latinoamericanas son instituciones de larga data que han subsistido a los tremendos cambios de las sociedades que las han albergado. No hay duda de que para subsistir tuvieron que experimentar fuertes transformaciones.

Fundadas para educar a los profesionales que necesitaba la sociedad de las colonias y erigidas en un ámbito confesional que casi siempre ofrecía seguridades de fidelidad y buena conducta, su tarea era transmitir conocimientos indispensables para que sus egresados funcionaran en la sociedad colonial con idoneidad. Asimismo, algunos alumnos incursionaban en territorios de sabiduría teológica, tan necesarios para la conservación ferviente e inalterable de las creencias. Progresivamente se enriqueció la diversidad de los estudios pero siempre con los mismos fines, en el mismo ámbito.

La universidad sostuvo los mismos propósitos durante mucho tiempo y se mantuvo así casi un siglo después de las gestas independentistas. Las nuevas generaciones criollas –que se establecieron hace ya dos siglos– no estaban preocupadas por la generación de saber y cultura sino, principalmente, por las confrontaciones personales o sectoriales que podían llevarlos a hacerse de territorios de poder.

A instancias de los estudiantes (Congreso Americano de Estudiantes, Montevideo, 1908 y Reforma Universitaria de Córdoba, 1918), después de un siglo de vigencia de las independencias nacionales y recién a comienzos del siglo pasado, los estudiantes desafiaron la obsolescencia de la universidad colonial y, tras reclamar y conquistar su participación en el gobierno universitario, en América Latina enriquecieron enormemente el concepto de la institución universitaria y de sus fines.

Muy sintéticamente dijeron: “no” al autoritarismo y “sí” a la democracia de los claustros; “no” a la mera transmisión rutinaria del conocimiento y “sí” a una formación pedagógica más plena; “no” a la mera reflexión de la cultura foránea y “sí” a la creación de una cultura “nacional”; “no” a la fábrica de profesionales y “sí” a la gestación de hombres libres; “no” a la docencia de profesores esclerosados elegidos por su obsecuencia y “sí” a la docencia de los más aptos; “no” al enclaustramiento del conocimiento y la cultura y “sí” a la apertura hacia la sociedad mediante la extensión universitaria; “no” a una universidad al servicio de las oligarquías vernáculas y “sí”, en cambio, a servir al pueblo.

Resumido y esquemático lenguaje de consignas –de “sies” y “nóes”– para aludir al hecho de que las afirmaciones transformadoras se impusieron a través de luchas y sacudimientos –en ocasiones violentos como en el caso de Córdoba– promovidos por los estudiantes y acompañados sólo por profesores de vanguardia.

La nueva concepción de universidad hizo eclosión casi sincrónica en todo el continente americano. Constituyó el mayor signo de concordancia de

pensamiento y se extendió superando los límites políticos de nuestras patrias pues los principales problemas nos eran comunes.

La gesta promovida por los estudiantes latinoamericanos es un gran acontecimiento continental generalizado que nos identifica, otra vez, a dos siglos de la insurrección independentista.

Con ignorancia de lo acontecido en América Latina pero con similitud sustancial, las reivindicaciones de los estudiantes de este continente fueron después esencialmente replicadas por los estudiantes europeos del mayo francés de 1968 y por los estudiantes alemanes, italianos, e incluso, por los estudiantes norteamericanos de la Universidad de California, con sede en Berkeley. Seguramente éste debe constituir el primer hecho cultural en que América Latina se adelantó medio siglo a Europa y a la América sajona.

Lo que pasó después con todo esto en Europa y EEUU es otra historia. Lo que no se puede negar es que, a partir del año 18 del siglo pasado, la universidad en América Latina es una institución definida e impulsada principalmente por los estudiantes. El hecho de que, en los tiempos que corren, esto pueda ya no ser así, es un hecho muy importante que hay que analizar y discutir.

FINES DE LA UNIVERSIDAD E IMPLICACIONES ÉTICAS

A nuestro parecer, la ética de la universidad depende directamente de sus fines. Por eso para discurrir y reflexionar acerca de los valores éticos institucionales es necesario reparar en la definición de los fines y sus implicaciones.

La esquemática reseña histórica que presentamos anteriormente acerca del surgimiento de la concepción latinoamericana de universidad, nos aproxima a atender y advertir el carácter ético que tienen los rasgos definitorios del perfil original de la universidad latinoamericana. La definición de los fines tiene contenido ideológico e implicancias éticas.

En efecto, nada tiene que ver la antigua universidad colonial –de base confesional, enclaustrada, gobernada autoritariamente por los profesores que mayor confianza merecían a las autoridades coloniales y clericales– con la universidad que emerge en el continente el siglo pasado. La universidad colonial estaba destinada a servir a los intereses de las clases dominantes a las cuales suministraba profesionales idóneos para continuar la dominación colonial y para luego, una vez concretada la independencia, conservar el dominio subyacente de las oligarquías vernáculas. Para ellas la inserción profesional no significaba más que una garantía de persistencia y relevancia social y económica.

Completamente en forma opuesta surge la universidad latinoamericana, democrática y abierta, orientada por la presencia protagónica de una juventud cuestionadora, que había tomado conciencia de la importancia y significado social amplio de la institución.

Se gestaba así una concepción universitaria original, enteramente nueva, que sentía que la vieja institución claustral debería democratizarse y abrirse enteramente para impulsar el desarrollo cultural y social poniéndose al servicio del pueblo.

La concepción latinoamericana de universidad implica compromisos éticos que emergen de sus fines en tanto que no es meramente una institución escolar destinada a la instrucción de profesionales a disposición de los sectores sociales que puedan contratar sus servicios, sino que ha devenido en una entidad de enorme significado social y cultural que vitaliza, enriquece y cuestiona a la sociedad entera.

DESENTRAÑANDO LA ÉTICA

Para detectar los contenidos éticos en la definición de los fines de la universidad, es preciso distinguir las tareas convencionales a cumplir (elementos estructurales, constitutivos y organizativos de la institución y su funcionamiento) y diferenciarlos de aquellos elementos sustantivos que implican valores. Son éstos los que van a establecer explícitamente cuál es el compromiso ético de la universidad.

Veamos por ejemplo: la Ley Orgánica de la Universidad de la República de Uruguay establece, en el art. 2º –donde habla de los fines de la Universidad– que la Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior, la enseñanza artística y la habilitación para ejercer las demás funciones que la ley le encomiende. Las anteriores son tareas convencionales de la universidad establecidas por la costumbre y que no suponen otro compromiso ético que ser bien realizadas.

Sin embargo, a continuación, esta ley agrega:

Le incumbe asimismo:

- acrecentar, difundir y defender la cultura;
- impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas;
- contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública.

Finalmente, incluye entre las tareas:

- defender los valores morales, los principios de justicia, libertad y bienestar social; los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

Si se compara esta asignación de fines con lo que ha sido y es la finalidad de las universidades europeas y norteamericanas tradicionales, se aprecia que éstas indudablemente han acrecentado la cultura e impulsado la investigación científica sin necesidad de que ninguna ley se los encomendara. Naturalmente, realizan muy bien las tareas convencionales y ello significa un importante valor cultural.

Sin embargo los otros contenidos del art. 2º aparecen como contenidos nuevos, propios de las uni-

versidades latinoamericanas y no derivados de las tradiciones referidas. Y, lo que es más importante, asignan a estas universidades un compromiso ético.

Analizando esta definición de fines, desde el punto de vista ético, cabe distinguir dos mandatos.

Un mandato defiende la cultura; la investigación científica y las actividades artísticas; los valores morales, la justicia, la libertad y el bienestar social; los derechos de la persona humana; y los derechos que derivan de una forma democrático-republicana de gobierno.

La historia mostró cuán profética sabiduría tenía ese mandato. En efecto, la Ley Orgánica se promulgó en 1958 y sólo 15 años después una dictadura cívico-militar agredió la cultura, comprometió la investigación científica hasta extremos sarcásticos,¹ faltó reiteradamente a la moral, suprimió las libertades públicas, empeoró el bienestar social y violó los derechos humanos asesinando, torturando sistemáticamente, “desapareciendo” a personas (aún hoy, 25 años después), encarcelando en condiciones inimaginables (la dictadura alojó rehenes prisioneros en aljibes subterráneos), destituyendo, desterrando e instalando el “terrorismo de estado”.

Precisamente, por cumplir con el mandato ético de defender los valores pisoteados por la dictadura, la Universidad de la República fue intervenida, víctima de un sufrimiento institucional muy grande que, sin embargo, atestigua y honra el cumplimiento de su deber.

El otro tipo de mandato establecido en los fines de las universidades latinoamericanas, de raíz ética, implica no sólo la defensa sino el impulso al acrecentamiento y a la difusión de la cultura, a la investigación científica y al estudio de los problemas de interés general, propendiendo a su comprensión pública. Para lograr esto era preciso extender la universidad a la sociedad en una práctica social muy característica de las universidades latinoamericanas.

Y bien, es en términos del cumplimiento de sus obligaciones éticas y de la rendición de cuentas de las actividades efectuadas así como de la forma satisfactoria o negligente de la realización de las mismas, que surgirán los elementos objetivos que habilitarán la evaluación ética y el juicio del comportamiento institucional.

COMPARANDO LAS DEFINICIONES DE FINES

Es interesante comparar la definición de los fines de la universidad uruguaya con la “definición de los objetos” de la Universidad Autónoma Metropolitana establecida en su Ley Orgánica (promulgada oficialmente en 1973).

1. Una partida militar que ocupaba la Estación Experimental agronómica (radicada en Paysandú) se comió –literalmente– un conjunto de ovinos que estaba separado por la cualidad genética de poseer doble parición.

El art. 2º de dicha ley de creación –gestada y promovida por el gobierno mexicano– tras lo convencional (impartir educación superior en niveles crecientes sucesivos y atendiendo a necesidades de la sociedad) pone énfasis en las actividades de investigación con atención primordial a los problemas nacionales. Por último, la ley asigna a la UAM la misión de preservar y difundir la cultura.

La comparación pone en evidencia que en la “definición de los objetos” de la ley constitutiva de la UAM sólo se incluyen como mandatos éticos la preservación de la cultura y como compromiso con la sociedad, la difusión de la cultura.

Creo que la diferencia en este aspecto puede explicarse reparando en el hecho de que la ley de la universidad uruguaya fue elaborada por la propia universidad mediante un largo trabajo de la asamblea general del claustro universitario. Esto promovió y concretó la intervención protagónica de todo el “demo” universitario (docentes, egresados y estudiantes) y significó la existencia de una amplia participación de todos.

En cambio, la “definición de los objetos” de la UAM proviene de un decreto del Congreso de la Nación de 1973 y responde a una iniciativa gubernamental motivada seguramente por el movimiento juvenil del 68 y por la tragedia de Tlatelolco.

No parece sensato atribuir las diferencias de contenido de las definiciones a diferencias de sensibilidad o conceptuales entre los universitarios de ambos países, porque éstos son comunes a todos, a lo largo y ancho del continente y yacen en el fondo de la historia de nuestras universidades.

En cierto modo, la definición de la “misión” de la UAM-Xochimilco complementa la definición anterior que se refiere a los “objetos”, puesto que –tras una moderna acotación referente a la pedagogía de la formación profesional (capacidad para identificar y resolver problemas y trabajar en equipos interdisciplinarios)– contiene una referencia explícita al “fuerte compromiso social” y a la “investigación en problemas socialmente relevantes” y hace referencia a la prestación de un servicio integrando a la investigación y a la docencia.

Además, cuando la “visión” de la UAM-Xochimilco explicita aspectos de su “misión”, pone en evidencia que siente como un mandato ético el compromiso social, la dedicación a los problemas socialmente relevantes y la aspiración comprometida –y, por cierto, significativa– a integrar docencia e investigación prestando servicios.

Estos compromisos con connotación ética son susceptibles de evaluación: es necesario verificar que ocurran en la realidad y que haya evidencias perceptibles del esfuerzo institucional por cumplirlos.

Sería plausible –si bien cordialmente atrevido de mi parte– proponer que la UAM-Xochimilco reúna una asamblea de su claustro (con profesores, estudiantes y egresados) para ajustar la definición de sus

finés y enriquecer la definición de “objetos” que corresponden al decreto oficial constitutivo, con los contenidos propios de la misión/visión que expone el documento así titulado.

CASTIGO Y ÉTICA EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

El castigo, en sus diversas formas de ejecución, no ha sido ajeno a la educación. Por el contrario, la antigua frase de postulación pedagógica: “La letra con sangre entra” ha tenido tanto arraigo que una pintura de Goya de fines del siglo XVIII titulada así y que se encuentra en el Museo de Zaragoza constituye un documento plástico que la ilustra y la denuncia. Esta frase es tan antigua que no he podido ubicar su origen. Además, llegaron hasta nosotros las perversas “orejas de burro”, “lenguas de trapo” y demás enseres de la práctica educativa hispánica de antaño.

Todo esto era tan brutal, cruel y moralmente degradante que las cortes de Cádiz decretaron la prohibición de la corrección con azotes en la enseñanza. Quizás debido a esto, comenzaron a usarse, en nuestro continente, formas mitigadas aunque sarcásticas de castigo.

Los flemáticos ingleses están muy lejos de quedar atrás. El irlandés Ian Gibson ha denunciado en “El vicio inglés” toda la saña perversa con que, en los rancios colegios de Eton y Harrow, los directores y preceptores castigaban a los alumnos.

Para sustentar la denuncia se vale nada menos que de un testimonio de Winston Churchill de difícil refutación:

Los azotes con varas de abedul, al estilo de Eton, eran una de las principales asignaturas del programa. Pero tengo la seguridad de que ningún chico de Eton y, desde luego ningún alumno de Harrow en los tiempos que allí estuve, recibió jamás azotes tan crueles como este director solía infligir a los muchachitos bajo su cuidado y poder. Superaban en severidad a cuantos castigos se toleran en los reformatorios del Ministerio del Interior.

Luego, agrega:

Dos o tres veces al mes, todos los alumnos de la escuela eran conducidos a la biblioteca, allí los dos alumnos que ostentaban el rango de prefectos de filas llevaban a uno o dos castigados a una habitación contigua, en donde eran azotados hasta que sangraban, mientras los restantes alumnos, sentados, escuchaban, temblando, sus chillidos.

No cabe duda que este tipo de castigo cruel y perverso es materia de estudio y explicación del psicoanálisis, sin embargo surge la pregunta ¿qué formas sucedáneas de castigo persisten en nuestro tiempo y se practican en la enseñanza universitaria y cuáles pueden ser señaladas como violatorias de principios éticos de la docencia?

Pondremos un ejemplo: en nuestras universidades públicas existe el libre ingreso de estudiantes y ello muchas veces desborda en mucho la capacidad docente de la institución.

Los exámenes de exigencia deliberadamente exagerada –con preguntas capciosas y correcciones basadas en arbitrarios criterios elitistas– que con frecuencia tienen una intención limitacionista inconfesable ¿encerrarán una forma encubierta de castigo? ¿No es un castigo la reprobación injusta?

Clemente Estable –personalidad excepcional y multifacética del Uruguay– decía en una conferencia que “cuando un profesor reprueba a un alumno se está reprobando a sí mismo”.

Sin duda los exámenes constituyen un procedimiento de control tradicional de aprendizaje que muchas veces llega a desnaturalizar y envilecer la docencia. Así lo reconoce desde hace mucho tiempo un pensador evidentemente serio: Carlos Vaz Ferreira. A lo largo del proceso educativo, en los hechos, los exámenes orientan la actitud de los alumnos y los llevan a estudiar mucho más para salvarse que para aprender y saber. En ello, los profesores tienen mucha responsabilidad y ésta se agrava cuando piden a los estudiantes que repitan sin crítica lo que ellos dicen.

Pensando con perspectiva utópica –¿y por qué no hacerlo?– es posible fantasear con una época futura en la que los estudiantes que cursan una carrera, tras completarla, se presentan a la autoridad universitaria y expresan que, a su juicio y de acuerdo con su propia exigencia fundadamente establecida, deben recibir el título que acredita su formación profesional.

Lo utópico de tal procedimiento evaluador –naturalmente sin exámenes pero con la exigencia que impone nada menos que la conciencia– sería también una expresión de la efectiva vigencia de una ética universitaria superior y de una convivencia feliz a cuya existencia no deberíamos renunciar a priori.

ÉTICA DE LOS COLECTIVOS Y ÉTICA DE LOS INDIVIDUOS

Hasta el momento hemos tratado cuestiones de la ética institucional de la universidad. No obstante es preciso considerar algunos aspectos de la ética de los órdenes que integran la universidad, así como diferenciar lo que es propio de un individuo y lo que corresponde a los grupos de individuos. Es decir, diferenciar lo colectivo y plural de lo individual y singular.

Si consideramos la ética en la acepción de reflexión y compromiso tanto del individuo como del colectivo –que tiene el enorme significado de orientar la acción en función de valores acordados entre todos– es pertinente analizar cómo influye y compromete la ética del colectivo (institución o grupo) a la ética del individuo que orienta su conducta individual y singular en función de la plural.

Para profundizar sobre la interrelación entre ambos niveles, sería necesario investigar científicamente dicha interacción desde una perspectiva psicológica

y social. Desde lo que sabemos, que no es mucho, eso no se ha estudiado aún.

En la situación institucional no cabe duda de que la existencia de una reflexión colectiva, ampliamente participativa y democrática sobre el rol de la universidad en la sociedad, sería la base más sólida para la observancia efectiva y la vigencia de los valores establecidos en la acción real y concreta no sólo del colectivo sino también de los individuos que lo integran.

CUESTIONES ÉTICAS QUE SE PLANTEAN DESDE EL INICIO

Expresaremos algunas cuestiones éticas que la condición de estudiante universitario plantea a una persona que ingresa o pertenece a la universidad y que merecen ser atendidas.

La atención a estas cuestiones no deberá hacerse sobre la base de la docencia instructiva y discursiva tradicional sino promoviendo una reflexión auténtica mediante la discusión y el intercambio consiguiente –de pares entre sí y con los docentes– para que esto contribuya a gestar la construcción individual y colectiva de un consenso ético.

La primera cuestión es la toma de conciencia acerca de que, pese a la libertad de ingreso y a la gratuidad de la enseñanza, no todos los jóvenes de la misma edad tienen la posibilidad efectiva de acceder a los estudios universitarios.

Vista la enorme importancia que en la sociedad contemporánea tiene la adquisición de conocimientos y habilidades para la inserción social, el estudiante universitario posee una situación de privilegio que, si la sociedad fuera más justa, debería ser extendida a todos.

La universidad es mantenida por el aporte de toda la sociedad, sin embargo, actualmente en nuestros países sólo una parte de la población tiene la posibilidad real de acceder a la educación de tercer nivel.

No existe limitación reglamentaria pero, para poder ingresar, no alcanzan los atributos naturales, el deseo y el esfuerzo sino que la accesibilidad está condicionada por factores socio-culturales y económicos a los cuales todavía se asocia el lugar geográfico de procedencia. Es decir, no existen limitaciones reglamentarias para acceder a la educación superior, sin embargo, las condiciones sociales todavía limitan de hecho este acceso.

Atendiendo a lo que precede es preciso tomar conciencia de esa situación desde el ingreso mismo así como pensar en las responsabilidades y obligaciones éticas que, como consecuencia de ello, incumben a cada uno y al colectivo. Es decir –sin dejar de reconocer lo que ha logrado con su esfuerzo– el estudiante debería sentir el compromiso compensatorio permanente de retribuir a la sociedad los beneficios de las posibilidades que la universidad le ha abierto. Esto no debe postergarse hasta el momento en que el estudiante se gradúa e ingresa a la sociedad como profesional, con todas sus capacidades desarrolladas

en la universidad. Debe atenderse desde el momento mismo del ingreso. Así, la reflexión ética del estudiante podría llevarlo a pensar –o mejor a sentir– que su privilegio se compensará al rendir una entrega de servicio social.

En otro orden, existe también una reflexión ética que debe plantearse desde el inicio mismo de la incorporación a la universidad. En la mayoría de las universidades públicas de América Latina se otorga al estudiante, desde su ingreso, “ciudadanía” universitaria.

Esto quiere decir que en una universidad democrática, al formar parte del “demos” universitario, el estudiante tiene derecho a elegir autoridades y posee libertad de opinión y crítica. Si bien la ley no lo establece explícitamente es obvio que el derecho del estudiante tiene una contraparte de obligaciones para con la institución. Lo que aparentemente surge primero es la responsabilidad de preocuparse y participar activamente para que la universidad sea mejor. Es decir, en el ejercicio de su función educativa, la universidad debe ser una entidad en superación permanente. Para ello los estudiantes deberían habituarse a hacer siempre –como una cuestión natural– un análisis crítico y propositivo a partir de su propia experiencia de enseñanza–aprendizaje.

Un pensador tan calificado y reconocido como Carlos Vaz Ferreira señalaba que nadie mejor que los estudiantes están habilitados para efectuar sus apreciaciones críticas sobre la docencia. Naturalmente con la modestia y humildad propias de su condición, pero también con la propiedad que les da ser receptores directos e inmediatos de la enseñanza que reciben.

En suma, el estudiante universitario debe comprometerse y contribuir, con su modesta participación, a que la casa que lo recibió –abierta, libre y gratuitamente– sea cada vez mejor.

El interés, la preocupación y la participación en las cuestiones de la universidad –en universidades como las nuestras que otorgan “ciudadanía”– debería ser asumida por todos como una obligación moral.

EL PROCESO DE INCORPORACIÓN DE VALORES

La incorporación natural de valores éticos es un proceso constructivo que se da en cada individuo y que también se gesta colectivamente a partir de la práctica.

Pretender incorporar valores éticos mediante un curso académico o mediante el aprendizaje perfecto de un código, no sirve al proceso de gestación de valores ni en el nivel personal ni en cuanto al desarrollo de una ética institucional, es decir, no garantiza la necesaria construcción ética del individuo ni la del colectivo.

Esos cursos servirían a lo sumo a la profundización cultural en una de las áreas de la filosofía. Estarían basados en el discurso y, si supusieran la presencia de exámenes, en la repetición acrítica.

En cambio, son las reflexiones de contenido ético a propósito de situaciones que afectan o involucran a las personas (estudiantes o docentes) o al colectivo

–reflexiones guiadas por quienes tienen autoridad en el tema– las que servirían como punto de partida para elaborar una construcción ética. Partiendo de vivencias reales y concretas, que surgen inevitablemente en el ámbito social o institucional, estarían basadas en la práctica. La reflexión sobre los aspectos éticos del quehacer serán fundamentales no sólo para una formación ética sólida del universitario sino también para guiar su actividad operativa, al regir de manera natural su conducta.

Deberá ser en el marco de un intercambio y una discusión auténtica, sincera y profunda –cuando las circunstancias lo ameriten– que la reflexión contribuya a la gestación de valores. O sea, son las vivencias experienciales que surgen naturalmente de la práctica y del vivir –que merecen análisis y consideraciones especiales– las que sirven de cimiento para la construcción ética de grupos y personas.

La experiencia docente nos ha enseñado que existe un tipo de aprendizaje que se va adquiriendo mediante actividades docentes tradicionales, básicamente intelectuales y que existe también un tipo de aprendizaje de cuestiones fundamentales que ocurre “osmóticamente” por la inmersión del estudiante en un ámbito en el que, lo que se incorpora, penetra en forma continua, y muchas veces sin que se sienta.

Admítase esta imagen del aprendizaje “osmótico” con un calificativo tomado, quizás por deformación profesional, de las ciencias naturales para denominar a la asimilación o penetración lenta y desapercibida de algo que se incorpora.

Operacionalmente podría decirse que el aprendizaje de contenidos intelectuales puede anotarse en una libreta; en cambio, lo que se incorpora “osmóticamente” no. Penetra, generalmente, en forma imperceptible pero al cabo del tiempo su presencia es indudable y efectiva y resulta un determinante del comportamiento.

La incorporación de valores éticos pertenece, naturalmente, a este tipo de aprendizaje vivencial. Cuando el individuo se encuentra inmerso en un ambiente sano en el que rigen y se actualizan los valores, la incorporación de los valores es natural e inevitable. Cuando surge el conflicto o la irregularidad que la vida social siempre acarrea, la reflexión es ineludible. Sólo ella podrá guiar el curso de la nave conductual.

En la práctica el hombre casi siempre procede de manera refleja, casi automática. Pero algunas veces, cuando se encuentra ante requerimientos de real complejidad y compromiso, su proceder necesita estar guiado por la reflexión. Ésta aporta lucidez y amparo a la conducta.

El estudiante aprenderá a revisarse a sí mismo mediante la autocrítica y la reafirmación de sus convicciones y su conducta.

A la par del desarrollo profesional del estudiante y sin competir con éste, respetando la individualidad intransferible de la persona, se irá desarrollando su personalidad humana y sus pautas conductuales.

Los temas que surgen de la reflexión ética nunca quedan cerrados. Las respuestas elaboradas no sólo no quedarán totalmente elaboradas sino que promoverán la prosecución del intercambio y de las discusiones mediante nuevas reflexiones.

La reflexión ética siempre debe encuadrarse al margen del dogma y del mandato o de la instrucción partidaria. Debe realizarse con total libertad para que sea auténtica y así constituirá una instancia liberadora que servirá de impulso hacia la construcción del progreso y del mejoramiento social.

Es obvio pero vale la pena advertir que los docentes no quedan al margen de estos procesos de formación. Al igual que los profesionales ellos también van construyendo una personalidad y un perfil moral. Cuando se ejercen acciones que tienen por destinatario al individuo humano la conducta que adopte el docente o el profesional se vuelve una permanente y sutil contribución a la formación ética de los estudiantes o del personal trabajador que participa en las acciones.

Al referirme a la interacción de estudiantes y docentes no puedo evitar el recuerdo de aquellas palabras de Gabriel del Mazo que expresan que “en la intimidad educativa y por cultura de reunión se identifican los que aprendiendo enseñan con los que enseñando, aprenden”.

Es decir, tanto la intimidad educativa como la cultura generada en la reunión y la ejecución de trabajos con significados e implicaciones sociales directas, forman pilares básicos para construir sobre ellos y de manera conjunta, los valores que regirán el comportamiento.

LA PRÁCTICA DE LA EXTENSIÓN: SIGNIFICADO ÉTICO Y HUMANO

Como ya se ha dicho previamente, la comprensión unívoca que hicieron los estudiantes latinoamericanos a comienzos del siglo pasado –en la época de la Reforma– acerca de la universidad y su rol, gestó en el mundo un nuevo concepto de universidad. Esa comprensión compartida en toda América Latina constituyó una rara identificación cultural de dimensión continental.

Como se dijo, esa concepción conduce inevitablemente a la percepción ética de las responsabilidades sociales de la universidad.

Las comprensiones comunes van gestando una cultura que implica la comprensión común de cuestiones fundamentales y la aspiración compartida de hacerlas mejores.

El resultado del encuentro entre los universitarios (estudiantes, egresados y docentes) y las personas que se asientan en una comunidad (comarca, barrio, fábrica, liceo, localidad rural, etcétera) culminaría productivamente cuando se llegaran a elaborar proyectos o emprendimientos comunes que se instalaran y funcionaran en el espacio social del propio encuentro: para beneficio compartido por todos.

Para ser sintético –obviando sutilezas de expresión– diremos que la extensión universitaria es una función de la universidad cuyo propósito y significado esencial es poner a la universidad al servicio del pueblo.

La raíz ética de la extensión parece indudable pues ésta parte del reconocimiento de que la universidad, ámbito de la enseñanza superior y de la cultura, no debe monopolizar el saber a espaldas de la enorme mayoría de la población que sostiene su funcionamiento y le da sede.

La concepción latinoamericana de universidad expresa la obligación moral de poner todo el caudal educativo y cultural de la institución universitaria –privilegio de pocos– al servicio de la sociedad y de todos los grupos y personas.

En Montevideo, en 1815 algunos años antes de los sucesos en Córdoba, los estudiantes agremiados de Medicina y Agronomía (las asociaciones gremiales estudiantiles más antiguas) ya practicaban experiencias precursoras de extensión que, a la distancia de casi un siglo, no pueden ser sino apreciadas con admiración y respeto precisamente por la sensibilidad y el valor moral que denotan.

Estas prácticas tenían la limitación de reproducir la forma poco pertinente en que se practicaba la enseñanza en las aulas. En esas prácticas, el poseedor del saber era quien hablaba y enseñaba monologando. El destinatario de la acción aprendía escuchando.

Actualmente se están impulsando prácticas de la extensión que reconocen no sólo el saber sino también la necesidad que tiene la gente de expresarse mediante el diálogo. No se trata de reconocer un saber académico más, se trata de reconocer un saber popular culturalmente elaborado. La relación debe establecerse sobre bases de paridad horizontal. En la extensión es preciso generar un canal de comunicación y un lenguaje comprensible para todos de modo tal que, quien habla, escuche y, quien escucha, también exprese su pensamiento y sus opiniones. El diálogo debe ser la base pues la comunicación directa es el medio ideal para establecer una relación de reciprocidad irreprochable.

El espacio comunitario constituye un lugar donde se aprende operando, actuando, asociándose con el otro y, también, asociándose en equipo con los propios compañeros. Si aplica modesta y prudentemente lo que ya ha incorporado y si efectúa un servicio socialmente útil, para el estudiante, la extensión puede constituir un espacio de aprendizaje que puede relacionarse con la carrera que estudia.

Además en este espacio los estudiantes también se incorporarán “osmóticamente” y por inmersión a un ambiente nuevo, con cuestiones fundamentales de significado ético y, como resultado, adquirirán responsabilidades, aprenderán a conocer respetuosamente al otro y a valorarlo como par, y aprenderán a servir a la sociedad compartiendo tareas con los habitantes de la comunidad, lado a lado. Hace tiempo que

hemos dicho que, en contacto con la gente, *los universitarios se humanizan*.

En todo esto está implícito un *postulado ético*: no es legítimo valerse de una comunidad (o de un grupo humano) para aprender sin rendir una contraparte de servicio.

Los tipos de servicios son tan variados y múltiples como lo son las profesiones universitarias. Como es natural, la contribución y el aporte de los estudiantes estará en correspondencia con el grado de progreso en sus respectivas carreras profesionales.

En la extensión, también el docente siente y experimenta los cambios que genera el nuevo tipo de terreno y no sólo aporta –a sus estudiantes, a la comunidad– también aprende.

Gracias a todo esto no sólo se va gestando en estudiantes y docentes un proceso de aprendizaje específico (propio de su quehacer profesional) sino que también se va realizando un proceso de formación ética y humana (a veces de manera espontánea, otras veces mediante instancias de reunión, diálogo y reflexión conjunta) que estudiantes y docentes incorporan para todo el resto de sus vidas.

LA FORMACIÓN ÉTICA PROFESIONAL

En cuanto a la formación ética del profesional, es obvio que se va construyendo a lo largo de su carrera.

Sin duda los valores éticos que rigen (explícita o implícitamente) en el ambiente en que se forma el profesional son el componente principal.

Atendiendo al importante papel que juega la construcción colectiva de la ética de los grupos, la existencia periódica de reuniones de intercambio y reflexión acerca de aspectos éticos del quehacer es más que deseable y necesaria. En estas reuniones la participación sincera y franca debería ser practicada.

Sin duda los códigos de ética profesional deben ser conocidos. Su conocimiento previene faltas legalmente punibles. Sin embargo la experiencia hace evidente que un profesional puede conocer un código o aún repetir de memoria algunos de sus contenidos sin que esto garantice la calidad moral de su conducta.

Hace muchos años –muchos, pues me refiero a la lección inaugural que recibí en la cátedra del profesor Juan J. Crottogini, un formidable maestro y ejemplar ciudadano– el maestro Crottogini habló de un colega mayor para hacerle un reconocimiento público y dijo: “no es profesor pero enseña siempre, es ginecólogo pero sus enseñanzas desbordan el campo de la ginecología. Por su enseñanza viva y con ejemplos, más que a ser médico enseña a ser hombre”.

Evoco sin consultar estas palabras del profesor Crottogini porque ilustran el valor del ejemplo en la incorporación de principios éticos. Sin clases ni conferencias, el ejemplo tiene una connotación moral insuperable. El ejemplo, la reflexión y el ejemplo mudo sin palabras, generan ámbitos esencialmente decentes.

Por cierto, el profesor Crottogini no sólo reconoció a aquel maestro sino que transmitió su ejemplo a discípulos y colegas. Así se va sembrando y gestando una cultura moral en cualquier ámbito profesional.

EL COMPROMISO INSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD EN LA FORMACIÓN ÉTICA DE SUS ESTUDIANTES

Hasta ahora el énfasis ha sido puesto principalmente –y muchas veces solamente– en los compromisos de carácter ético que debe asumir el estudiante universitario. El análisis sería muy incompleto si no encaráramos las responsabilidades que corresponden a la universidad como institución educadora.

Para la mayoría de quienes opinan e incluso para los propios universitarios, las universidades cumplen cabalmente su finalidad cuando enseñan bien y ofrecen un buen nivel de capacitación profesional acorde con la época y los avances incesantes del conocimiento. Sin embargo, esto dista mucho de ser suficiente.

Las universidades deberían aportar a la sociedad algo más que egresados bien capacitados profesionalmente, deberían aportar personas plenamente formadas y humanizadas, sensibles y comprometidas con el progreso social del país, la superación de las injusticias y las lacras que todavía agravan la condición humana de gran parte de la sociedad. Es decir, las universidades deberían aportar cabales y naturales servidores de la sociedad y no aspirantes a procurar un lucro tan vulgarmente acreditado como fatuo.

La educación universitaria no debe limitarse pues a la instrucción y capacitación técnico-profesional –que obviamente debe actualizarse siempre para preservar su calidad– porque con esto no basta si se advierte la importancia del compromiso social que debe asignarse a la universidad. Ese compromiso no debería quedar como mera formalidad declaratoria inserta entre los fines.

Para que ese compromiso sea pleno y su eficacia se aprecie –lo reiteramos para enfatizarlo– la universidad debería entregar a la sociedad ciudadanos integralmente formados, verdaderamente humanizados, con una capacitación que no descuide sino acreciente su sensibilidad y su integridad moral.

Todo esto implica que atendiendo a sus fines, la educación universitaria a lo largo de toda la formación debería generar una ética de compromiso que acompañe al egresado para toda la vida.

De lo contrario –si el estudiante se gradúa y no encara la inserción social como una forma de vivir de su trabajo sirviendo a la sociedad sino como un medio de lucrar y ascender socialmente merced a la capacitación adquirida– acrecentará la antigua situación que fomentaba el desequilibrio social y generará aún más privilegios para unos cuantos. En este caso lamentable, el privilegio de acceder a la educación superior no será resarcido merced a la convicción moral de cumplir con un compromiso ético de servicio y, por lo mismo, contribuirá a acentuar los privilegios.

ASPECTOS ÉTICOS DEL EJERCICIO DE LA DOCENCIA

El respeto humano

Las cuestiones metodológicas y organizativas de la docencia no son en sí éticas sino profesionales. Sin embargo el respeto por el intelecto del estudiante y la disposición a impulsar la participación de los estudiantes tienen un matiz ético pues propenden a la paridad y atienden al reconocimiento del pensamiento propio –quizás provisional o erróneo– garantizando así la libertad de opinión que, aún en cuestiones científicas, tienen y pueden ejercer los estudiantes.

La igualdad de profesores y estudiantes en relación con su condición humana –cada uno con sus capacidades y roles específicos– tiene un significado ético. Promover la enseñanza activa y, por lo tanto, promover la participación estudiantil no sólo es una postura pedagógica sino que implica el reconocimiento a la independencia de la condición intelectual, en desarrollo, de los estudiantes.

Nada más elocuente y sintético que la expresión antes mencionada de G. del Mazo en torno a la intimidad educativa.

La autoridad

Existe otro aspecto que conviene destacar ya que une la tarea docente de impulsar la constitución de un grupo humano con la postura ética de quien lo hace. Nos referimos a la responsabilidad del profesor titular –jefe o director de una cátedra o de un departamento– en relación con el progreso y el ascenso académico y científico de los colaboradores jóvenes. El estilo profesoral de actitud “patronal” de los jefes o directores de institutos ha sido una cuestión clásica y cultural. Tanto es así que, en Francia, el profesor titular en la jerga coloquial es denominado “patrón”.

La parábola titulada “La despedida de Gorgias” de José Enrique Rodó es un texto literario de enorme contenido ético que ilustra, bella y profundamente, la actitud ante el progreso. Rodó fue un escritor uruguayo –y de toda la América Latina– de principios del siglo pasado que, como el Nazareno, enseñaba con parábolas.

En la parábola a que nos referimos, Gorgias va a morir condenado y se encuentra rodeado de los discípulos que lo veneran y prometen fidelidad a su doctrina. Gorgias, al ser reconocido, rechaza las promesas de fidelidad y tras oír a su discípulo Leucipo –quien propone un brindis postrero por quien sea capaz de ver donde el maestro no vio– responde asintiendo al brindis: “¡Por quien me venza con honor!”. Es decir, la respuesta del maestro expresa una ética que condena el inmovilismo y es fiel a la superación y al progreso.

Esta actitud es éticamente opuesta a la de aquellos maestros que sienten celos del avance de sus discípulos y del progreso del saber.

(Este relato que sintéticamente da cuenta de la ética ejemplar de un maestro de la antigüedad carece de la belleza del texto de Rodó).

ASPECTOS ÉTICOS ASOCIADOS A LA INVESTIGACIÓN

Algunos valores impuestos por la sociedad moderna y acriticamente generalizados, han provocado que la publicación de artículos científicos sea algo así como un crédito financiero que determina el valor científico del investigador. Esto promueve la publicación industrializada (a veces no necesariamente fraccionada) repetida o innecesaria.

Incluso las reglamentaciones oficiales pertinentes y otras cuestiones asociadas, agregan a la publicación científica un aspecto “monetario”.

Como consecuencia de esto, algunos investigadores no trabajan para conocer sino para publicar. Esa actitud delata una transgresión y desnaturalización ética de la función. En un extremo, ya francamente inmoral y doloso, aparece el plagio impúdico de lo elaborado por otros y su publicación como algo propio.

El famoso plagio en el que un reconocido investigador norteamericano tomó la microfotografía electrónica del virus del SIDA, obtenida por un investigador francés del “Instituto Pasteur” de París, es tristemente ilustrativo y paradigmático. Hay plagios menos espectaculares que son juzgados blandamente o que, peor aún, son tolerados o indultados.

INTROMISIÓN DE LOS PARTIDOS POLÍTICOS EN LA VIDA DE LA UNIVERSIDAD

Alguna vez hemos dicho que existen dos formas de lesionar la autonomía universitaria. Una es naturalmente el agravio proveniente del gobierno. Esta cuestión lamentablemente es generalizada en América Latina debido a los gobiernos dictatoriales y puede llevar a la intervención de la universidad y, a veces, a la represión a sangre y fuego en el recinto violado.

Pero existe otra forma encubierta que se produce de modo silencioso a través de la actuación individual o grupal (por ejemplo gremial) de los militantes políticos que actúan como tales en los asuntos universitarios (que no deberían resolverse en función de mandatos partidarios).

Naturalmente la gran mayoría de los militantes gremiales y de los miembros del gobierno universitario tienen pensamiento político, pero ello no significa que deban actuar en nombre de su partido político y permitir que, de ese modo, el partido intervenga indirectamente, por ejemplo, en la elección de autoridades y en otros asuntos importantes. Es decir que, en esos casos, los militantes universitarios no serían auténticamente tales sino que serían militantes políticos a quienes se les ha asignado como área de acción el ámbito universitario.

Llegado al extremo, podría darse la situación de que un “cónclave” oficioso de partidos políticos decidiera –fuera de la universidad y por vía del entrometimiento– la elección de autoridades universitarias, agravando así su autonomía.

Nuestras universidades también han sido utilizadas como “arena menor” para la confrontación de grupos

político-partidarios. Hacer del ámbito universitario un antro de ejercicio reducido y menor de la política partidaria es desvirtuar la naturaleza esencial de este ámbito. Más aún el trabajo sincero, honesto y leal en los gremios enseña a los hombres, más allá de las discrepancias, a encontrar los acuerdos que benefician, ante todo, a la institución y que están siempre por encima de los intereses particulares de los sectores partidarios.

Cuanto se ha dicho incumbe a la ética de los universitarios y, muy significativamente, al pudor y la ética de los partidos políticos.

EPÍLOGO

El ideal de una mejor sociedad plenamente libre, justa y solidaria tiene un carácter utópico. Concibe situaciones ideales que están todavía muy lejos de la realidad. Es posible compararlo con la asíntota de una función matemática. Se tiende al valor límite por aproximación continua y sucesiva. La vida real no está exenta de accidentes y eventuales retrocesos. El límite no se alcanza sino en el infinito. Sin embargo, es posible aproximarse progresivamente al límite, tanto como se pueda y quiera.

En la realidad humana y social estamos siempre lejos de esos límites. La utopía aparece en el horizonte, como ideal inalcanzable. Siempre existirán realidades a mejorar. Por eso, en la vida por la cual transitamos, lo que es indudablemente real y constituye una respuesta ética asociada a un mandato moral es el compromiso por alcanzarlo.

La utopía es algo ideal pero no la convicción que la impulsa y la sustenta. La percepción interna del esfuerzo y la paz moral que genera no tienen carácter utópico, son plenamente reales y definen la profundidad auténtica de los valores que rigen la vida de los hombres.

UN MANDATO ÉTICO PARA QUIENES LUCHAN POR UN MUNDO MEJOR

Tenía razón el anarquista español Rafael Barrett —notable escritor, periodista y matemático aficionado que hace un siglo fincó su residencia en el Paraguay y en el Río de la Plata— cuando se dirigía en Asunción a los obreros paraguayos y les decía al final de una su 3ª. conferencia:

A pesar del dolor y de la injusticia, la vida es buena.
Debajo del mal está el bien.

Su afirmación sobre la bondad de la vida enunciaba un valor ético y culminaba con un mandato revolucionario:

Y si no existe el bien, lo haremos existir y salvaremos al mundo aunque no quiera.

El mandato apela al quehacer infinitesimal propio de la vida de cada uno. Cuando se integra en el tiempo (como los infinitésimos), merced a la firmeza y la tenacidad, va conformando un valor significativo cada vez más grande para aproximarse al ideal de que la vida llegue a ser efectivamente buena, más digna y mejor.

BIBLIOGRAFÍA

- Barrett, R. (1958). 3ª. Conferencia a los obreros paraguayos. En *Obras Completas* (pp. 405-408). Montevideo: EPPAL.
- Carlevaro, P. V. (2010). Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la ética. En Ma. del H. Nari y A. Ibáñez (coords.), *Formación Ética en la Universidad. Aportes para docentes y estudiantes*. Montevideo: Universidad de la República. (Comisión Sectorial de Enseñanza).
- (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro*, (52), 19-37.
- (1996). Juan José Crottogini: las lecciones de un combatiente sereno. En *Brecha* (565).
- (1985). A los órdenes universitarios de la Facultad de Medicina de Montevideo (Carta abierta).
- Del Mazo, G. (1955). *Estudiantes y gobierno universitario*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Federación Universitaria de Córdoba (1918). El manifiesto de Córdoba. *La gaceta Universitaria*. Reimpreso en Montevideo, *El estudiante libre*, (207), 147-150.
- Estable Puig, J. F. et al. (2007). Clemente Estable, educador. *Cuadernos Fundación "Clemente Estable"* (2), 163.
- Gibson, I. (1980). *El vicio inglés*. Barcelona: Planeta.
- Ley Orgánica de la Universidad de la República* (1958). Artículo 2º: Definición de los fines Montevideo, Uruguay (documento público).
- Ley Orgánica de la Universidad Autónoma Metropolitana* (1973). Definición de los objetos. México D. F., (documento público: Diario Oficial de la Federación).
- Rebellato, J. L. (2009). *Ética y práctica social*. Montevideo: EPPAL (Biblioteca de Educación Popular para América Latina) 2ª. Edición.
- Rodó, J. E. (1965). *Parábolas: La despedida de Gorgias*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Vaz Ferreira, C. (1963). *Moral para intelectuales*. Montevideo, Cámara de representantes de la República Oriental del Uruguay.