

Prueba Bioética- FO

Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética

Pablo V. Carlevaro¹

Advertencias

Es preciso advertir que el autor de este texto tiene sólo experiencia —como estudiante y docente— en cuestiones generales de la universidad aunque ha vivido una larga práctica educativa, prestando especial atención a la condición humana de los estudiantes. Tiene apenas conocimiento cultural en materia de filosofía y ética, aunque sí ha reflexionado —con apasionamiento— sobre los aspectos éticos inherentes a la condición de universitario. Advierte la importancia que tienen tanto la conducta moral del profesional, que ejerce sus funciones en el medio social, como la necesidad institucional de atender los aspectos éticos durante su formación universitaria.

Dicha atención 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 —entre pares y con los docentes— de modo que ello contribuya a gestar la construcción individual y colectiva de un consenso ético. Además, debería ponerse énfasis en la **función liberadora de la educación**, cualquiera sea el ámbito en que se practica (universitario, escolar o popular).

Es preciso advertir, también, que la **Ley Orgánica** que rige la Universidad de la República no concibe la institución como una entidad neutra en relación a la sociedad sino que toma partido franco y explícito en el sentido de “*contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública*”. Asimismo preceptúa entre sus fines: “*defender los valores morales, los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno*” (art. 2º). La misma Ley garantiza la **libertad de opinión y crítica** a todos los miembros del “demos” universitario (individual o colectivamente), aún en aquellos asuntos que hayan sido objeto de pronunciamiento expreso por parte de las autoridades. Es decir que la Ley establece la vigencia de una convivencia libertaria.

En la misma tónica, el *Estatuto del Personal Docente* exige, para la nominación del docente, la posesión de idoneidad moral.

Muchas veces las leyes no tienen vigencia real, pero en el caso de nuestra Universidad de la República, podría decirse con fundamento que la Universidad fue intervenida por la dictadura y perdió su autonomía por cumplir estrictamente con los fines asignados por la ley. **El cumplimiento de esos fines fue asumido como un deber.** En tiempos de autoritarismo y arbitrariedad, nuestra Universidad supo cumplir como institución éticamente responsable y ello le costó sufrimiento, deterioro y perjuicio, no sólo a ella sino al país. Hubiera agraviado su decencia institucional si no hubiera enfrentado a la dictadura y denunciado sus prácti-

¹ Médico. Profesor de Biofísica. Ex decano de la Facultad de Medicina, Universidad de la República. Ex director del programa APEX-Cerro de la Universidad de la República. Docente e investigador en distintas universidades de América Latina.

cas atentatorias a los derechos humanos. En condigna recompensa, la dictadura le otorgó el honor sufrido de la intervención.

También la **definición de salud** —establecida por la OMS hace más de medio siglo— constituye un mandato con sentido ético muy especialmente atendible para todos los que ejercen funciones de gobierno o actividades profesionales ligadas a la salud.

Por fin, basta leer la **Declaración de los Derechos Humanos** para apreciar que muy por encima de la neutralidad, ella constituye un enunciado que postula la vigencia de valores que debieran ser universalmente respetados. Como es notorio, desgraciadamente, la realidad aún no los respeta.

Si bien la existencia de graves violaciones de leyes y derechos humanos evidencian que no tienen suficiente fuerza coercitiva para frenar la barbarie, su valor moral incólume e imperecedero condenará, inexorablemente, al violador.

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 de la República.

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 su 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, 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 existiendo limitaciones reglamentarias para acceder a la educación superior, las condiciones sociales lo limitan de hecho.

Atendiendo a lo que precede es preciso tomar conciencia —desde el ingreso mismo a la Universidad— de esa situación y pensar en las responsabilidades y obligaciones éticas que, como consecuencia de ello, le incumbe a cada uno y al colectivo. Es decir —sin perjuicio de reconocer lo que ha logrado por su esfuerzo— el estudiante debería sentir el compromiso compensatorio permanente de retribuir a la sociedad los beneficios de la posibilidad que le ha dado. Ello no debe postergarse hasta las circunstancias en que se ha graduado e ingresa, con todas sus capacidades desarrolladas en la Universidad, a la sociedad, sino desde el mismo ingreso. Su reflexión ética podría llevarlo a pensar —o mejor sentir— que su privilegio se compensa si rinde una entrega de servicio social.

En otro orden, existe también otra reflexión ética que debe plantearse desde el inicio mismo de la incorporación a la Universidad.

La ley Orgánica que rige la Universidad de la República —y demás universidades públicas— otorga al estudiante, desde su ingreso, “ciudadanía” universitaria.

Esto quiere decir que al formar parte del “demos” universitario, en una universidad democrática, 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 tiene una contraparte de obligaciones para con la institución. Lo que surge primero es la responsabilidad de **preocuparse y participar activamente para que la Universidad sea mejor**.

Es decir, la universidad debe ser una entidad en superación permanente en el ejercicio de su función educativa. Para ello los estudiantes deberían habituarse a hacer siempre —como

una cuestión natural— un análisis crítico y, también, 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 un estudiante está habilitado 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 a que la casa que lo recibió —abierta, libre y gratuitamente— sea, con su modesta participación, cada vez mejor. El interés, la preocupación y la participación en las cuestiones de la universidad —en una universidad como la nuestra, que le otorga “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 el aprendizaje perfecto de un **código**, no sirven al proceso de gestación de valores tanto a nivel personal como al desarrollo de una ética institucional. Es decir, no garantiza la necesaria construcción ética del individuo ni la del colectivo.

Ese curso serviría, a lo sumo, a la profundización cultural en una de las áreas de la filosofía. Estaría basado en el discurso y, si hubiera examen, en la repetición.

En cambio, son las **reflexiones de contenido ético** a propósito de situaciones que afectan o involucran a la persona (estudiante o docente) o al colectivo —reflexiones guiadas por quienes tienen propiedad en el tema— las que servirían como punto de partida para elaborar una construcción ética. Estaría basada en la práctica, partiendo de vivencias reales y concretas, que surgen inevitablemente en el ámbito social o institucional. 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, rigiendo de manera natural su conducta.

Deberá ser en el marco de un intercambio y una discusión auténtica, sincera y profunda —toda vez que las circunstancias lo ameriten— que la reflexión contribuya a la gestación de valores. O sea, son las vivencias experienciales que surjan naturalmente de la práctica y del vivir —que merecen consideración especial y análisis— 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, pero que existe, también, un **tipo de aprendizaje de cuestiones fundamentales que se adquiere “osmóticamente”**, por la inmersión en un ámbito en el que lo que se incorpora penetra en forma continua, muchas veces insensible.

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 e insensible 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, resultando determinante del comportamiento.

La **incorporación de valores éticos** pertenece, naturalmente, a este tipo de aprendizaje vivencial. Cuando la inmersión del individuo es en un ambiente sano en el que rige y se actualiza la presencia de valores, la incorporación de dichos 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 —la mayoría de las veces— el hombre procede de manera refleja, casi automáticamente, pero otras veces ante requerimientos de real complejidad y compromiso, **el proceder debe estar guiado por la reflexión**. Ésta aporta lucidez y amparo a la conducta.

El estudiante aprenderá a revisarse a sí mismo, autocriticándose o reafirmando en sus convicciones y conducta.

Lado a lado del desarrollo profesional del estudiante y sin competir con ella, respetando la individualidad intransferible de la persona, se irá desarrollando su personalidad humana y sus pautas conductuales.

Los temas que surgen en 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 debe encuadrarse, siempre, al margen del dogma y del mandato o instrucción partidaria. Debe realizarse con total libertad para que sea auténtica y así constituirá una instancia liberadora, que servirá de impulso en el sentido de la construcción del progreso y del mejoramiento social.

Es obvio, aunque procedente, advertir que de estos procesos de formación no quedan al margen los docentes. Ellos también van construyendo el perfil moral de su personalidad. Cuando se ejercen acciones que tienen por destinatario al individuo humano, la conducta que adopte el docente se vuelve una permanente e insensible contribución a la formación ética del estudiante.

Al referirnos 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, son pilares básicos para construir conjuntamente los valores que regirán nuestro comportamiento.

La práctica de la extensión: significado ético y humano

La comprensión unísona 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. Dicha idea fue compartida en toda América Latina constituyendo una rara identificación cultural de dimensión continental.

Esta concepción incluye muy especialmente la percepción ética de las responsabilidades sociales de la universidad. Seguramente está en la base del concepto de extensión universitaria y su práctica en la sociedad.

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 la universidad al servicio del pueblo**.

La **raíz ética** de la extensión parece indudable. Parte del reconocimiento de que la universidad —ámbito de la enseñanza superior y la cultura— no debe monopolizar el saber a espaldas de la enorme mayoría de la población que sostiene su funcionamiento y la rodea.

Sin duda, fue el **movimiento estudiantil** quien impulsó la **reforma** que hizo eclosión en Córdoba, en 1918 y repicó —en años siguientes— en todas las metrópolis continentales. La concepción latinoamericana sintió la obligación moral de poner todo el caudal educativo y cultural de la institución universitaria —privilegio de pocos— en beneficio de la sociedad y de todos.

En Montevideo, algunos años antes de Córdoba, estudiantes universitarios 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 apta— en que se practicaba la enseñanza en las aulas. El poseedor del saber es quien habla y enseña, monologando. El destinatario de la acción aprende, escuchando.

Actualmente, se están impulsando prácticas de la extensión que reconocen no sólo el saber sino también, la necesidad de expresarse por parte de la gente, mediante el diálogo. No se trata de otro saber académico sino de un **saber popular**, culturalmente elaborado. La relación debe establecerse sobre bases de paridad horizontal. 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 de establecer una relación de reciprocidad irrefutable.

Como expresión superior de esa suerte de comprensiones comunes se va gestando una cultura, manteniendo cada uno sus roles pero gestando entre todos esa cultura común, que implica la comprensión común de las cosas y la aspiración compartida de hacerlas mejores.

El resultado del encuentro entre los universitarios: estudiantes, egresados y docentes con las personas que asientan en una comunidad (en un barrio, en una fábrica, en un liceo, en un ámbito rural, etcétera) culminaría cuando se llegara a **elaborar proyectos o emprendimientos comunes** destinados a erigirse y funcionar en el espacio de encuentro, para beneficio compartido por todos.

¿Qué tipo de proyectos? Los más variados, tan diversos como es la diversidad de los saberes y estudios universitarios, pero también tan variados como fueran los planteamientos, las necesidades y las propuestas de la gente.

Ello obligaría, muchas veces, a la conjunción de los saberes (científicos o técnicos) y a la interrelación disciplinaria (cuestión muy importante, todavía tan poco desarrollada en nuestra Universidad). Extendería —literalmente— la presencia y la práctica docente de la universidad en contacto con gente tan diversa como son los habitantes de un barrio, o los obreros de una fábrica, o los adolescentes de un liceo, o los adultos de una escuela nocturna, o los pobladores y productores de un paraje o de una comarca rural, o..., todo cuanto pudiera imaginarse y tras el encuentro, culminara en un emprendimiento literalmente participativo y cooperativo.

También es fuente de aprendizaje toda actividad concreta y práctica en laboratorios, talleres, centros educativos, clínicas, consultorios, etcétera. Todo es escenario apto —a veces imprescindible— para el aprendizaje profesional y para la formación humana.

El espacio comunitario constituye un lugar donde se aprende operando, actuando, asociado con el otro y también, asociándose en equipo con los propios compañeros. Un espacio de aprendizaje relacionado con la carrera que se estudia, aplicando modestamente lo que se ha incorporado y efectuando un servicio socialmente útil.

Pero en ese espacio también se incorporan “osmóticamente”, por inmersión en un ambiente nuevo, cuestiones fundamentales de significado ético. Se adquieren responsabilidades, se conoce respetuosamente al otro, se aprende a valorarlo como par y a servir a la sociedad compartiendo tareas lado a lado. En contacto con la gente, **los universitarios se humanizan**.

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

El tipo de servicio es tan variado y múltiple como lo son las profesiones universitarias y, naturalmente, la contribución y el aporte de los estudiantes está en correspondencia con su grado de progreso en la respectiva carrera profesional.

También el docente siente y experimenta los cambios que genera el nuevo tipo de terreno y también el docente no sólo aporta —a sus estudiantes y a la comunidad— sino que también aprende.

Gracias a todo esto se va gestando en estudiantes y docentes no sólo un proceso de aprendizaje específico (propio de su quehacer profesional) sino que **se va realizando ese proceso de formación ética y humana** (a veces, insensiblemente, otras veces mediante instancias de reunión, diálogo y reflexión conjunta) **que va quedando incorporado para todo el resto de la vida.**

La formación ética profesional

En cuanto a la formación ética del profesional, es obvio que se va construyendo todo 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 la componente principal.

Atendiendo a 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 ellas la participación sincera y franca debería ser practicada.

Sin duda, los códigos de ética profesional deben ser conocidos. Su conocimiento previene faltas legalmente punibles. La experiencia evidencia que un profesional puede conocer un código o aún repetir de memoria algunos de sus contenidos y ello no garantiza la calidad moral de su conducta.

Hace muchos años —tantos, que se trataba de la lección inaugural de la cátedra del **profesor Juan J. Crottogini**, un formidable **maestro**— le oí decir refiriéndose a un colega mayor y a modo de reconocimiento público: “no es profesor pero enseña siempre, es ginecólogo pero sus enseñanzas desbordan el campo de la ginecología; por su enseñanza viva, con ejemplos, **más que a ser médico enseña a ser hombre.**”

Evoco, sin consultar, estas palabras del Prof. 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 y la reflexión, el ejemplo mudo, sin palabras, que es generador de la existencia de un ámbito esencialmente decente.

Por cierto, el Prof. Crottogini no sólo reconoció aquel ejemplo sino que lo transmitió a sus discípulos y colegas. Así se va sembrando y gestando una cultura moral.

Desafío a la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay

En la sociedad contemporánea de nuestro país existe una situación de malestar relacionada con las instituciones educacionales de la enseñanza secundaria, que afecta a los alumnos, a los docentes, a las autoridades y a los padres.

El malestar tiene expresiones materiales, espirituales y sociales.

La sociedad entera toma conocimiento de esto, cuando acontecen episodios de violencia que se divulgan en forma de nota periodística televisiva no siempre exenta de sensacionalismo.

Los conflictos, de muy diversos tipos, alarman a todos. Sin embargo, seguramente deben coexistir con los conflictos, realidades institucionales y actitudes humanas positivas, que no merecen espacio en la crónica informativa cotidiana, aunque tienen indudable significado moral. La divulgación generalmente sirve para alarman y ratificar una convicción pesimista,

que en mucha gente alienta, desde hace mucho tiempo cuando los problemas eran menores, en el sentido de que: “la juventud está cada vez peor”.

No corresponde aquí el análisis y la interpretación de los hechos y las dificultades que ocasionan malestar. Sin embargo, es preciso recordar que la adolescencia es la etapa de la vida en que se producen cambios biológicos y psicológicos con más alta intensidad.

Súbitamente, el niño crece a mayor rapidez que nunca, las hormonas del adulto se incorporan a la circulación y su psiquismo sufre un impacto que debe aprender —no sin dificultades— a sobrellevar y asumir. Aunque sea una etapa con identidad propia, en la adolescencia coexisten —nada menos y a veces conflictivamente— el niño y el adulto.

Si superar eso ya es un desafío, mucho más difícil es cuando los jóvenes están inmersos en un ámbito social conflictivo y riesgoso, que acentúa mucho su vulnerabilidad. De esto, la prensa hace muy poca mención, muchos sectores sociales no lo conocen y queda para especialistas e iniciados; es decir, queda para muy poca gente.

Los adolescentes son los pobladores de un espacio educacional (liceos, escuelas técnicas) que están destinados a su educación, en términos principalmente instructivos.

Esos espacios ¿son sólo eso?

¿No debería ser, además, un espacio educativo que, sin dejar de instruirlo, poseyera un clima y una salud institucional generadora de sentido de pertenencia, que apoyara con sabiduría y eficacia sus dificultades, contemplara diversamente sus inquietudes y contribuyera a hacerlo más feliz?

¿No debería ser un lugar al cual el alumno concurriera, mucho más que por obligación, por afinidad natural?

Los adolescentes —además de necesidades de aprendizaje y desarrollo intelectual y cultural— **tienen inquietudes muy diversas**. Ello es tan deseable como saludable.

Tienen vocación o intereses de múltiples tipos, tienen afinidades diversas con las distintas áreas de la ciencia y la cultura y gustan de la vivencia de actividades científicas, humanísticas (literarias, musicales, artísticas) al igual que deportivas y sociales o recreativas que los hagan sentir bien.

Estas inquietudes: ¿no son legítimas? ¿No deberían ser atendidas? Su realización ¿no contribuiría a dejar una huella educativa que sería eternamente recordable como un tiempo de bienestar? **¿No es el bienestar quien mejor antagoniza las drogas?**

Para ilustrar con una anécdota real la validez de lo expresado, relataré un episodio vivido —hace ya varios años— con la Directora del Liceo de Casabó.

Por esa época, ocupábamos la dirección del Programa Ápex-Cerro de la Universidad de la República. Casabó es uno de los barrios del Cerro. Por iniciativa de varios colaboradores del Programa, debía solicitar una entrevista con la Directora del Liceo, para gestionar una autorización que permitiera a los estudiantes universitarios de **trabajo social y psicología** realizar un trabajo propio de sus disciplinas con los alumnos del Liceo.

Cuando iniciamos la entrevista y tras explicar brevemente el objeto de la misma, la Directora me expresó: “Acá, yo tengo un problema y es la dificultad para hacer salir a los alumnos del Liceo”. Bastante sorprendido y desorientado contesté: “Directora, la felicito. La mayoría de sus colegas han de tener dificultades para hacerlos entrar”.

Yo conocía medianamente bien el barrio de Casabó y conocía algo de las condiciones materiales de los hogares y las viviendas de esos chicos. El Liceo era una construcción nueva, sin lujo pero confortable, con salones amplios y ventanas que daban a un parque natural poblado de grandes árboles, que permitían observar la costa y el agua del Río de la Plata. Era un lugar situado en la periferia del barrio, que estos jóvenes recién conocían y disfrutaban. Poseía instalaciones para realizar actividades deportivas. La Directora me explicó que los alumnos lamentaban que, justamente en las vacaciones, no pudieran practicar deportes porque quienes hacían posible la actividad, simultáneamente también tenían vacaciones. No eran profesores de educación física sino docentes que, voluntariamente, las organizaban, supliendo la injusta carencia institucional de ese liceo y tantos más.

Los alumnos estaban dispuestos a realizar la actividad que les propusieran, y el tiempo de permanencia en el Liceo —con una clase tras otra— no alcanzaba.

Al finalizar la entrevista —no muy larga— la Directora repitió: “Yo tengo el problema de cómo hacerlos salir del Liceo”, y yo repetí mis felicitaciones.

Cuando comenté que el episodio me había sorprendido —concebíamos la Directora y yo al liceo de modos muy diferentes— alguien me dijo que la Directora era una buena persona, que quizás tuviera prevención respecto de la realización de actividades universitarias en su liceo y que ella había sido opositora a la dictadura, por entonces, todavía reciente.

Si acordamos en concebir al Liceo y a las Escuelas técnicas de la UTU como **ámbitos de educación integral** de los adolescentes y no como **mero lugar de instrucción secundaria** en que los jóvenes reciben una lección tras otra y después se van (en su deseo íntimo, lo antes posible), entonces acordaremos también que será necesario proceder a un emprendimiento de **transformación y cambio radical** en su estructura institucional y en su modo de funcionar.

Por supuesto que ningún cambio sustancial podrá hacerse al margen de las autoridades —de todo nivel— tanto de la Educación Secundaria como de la Educación Técnico-profesional (Universidad del Trabajo).

Ese cambio exigirá una inversión muy importante, en **recursos materiales y humanos**. Para obtenerlos deberá promoverse un consenso nacional muy fuerte respecto a una **reforma radical de la educación de los adolescentes** como cuestión previa para que esos recursos se amplíen y se actualicen y sean, luego, bien aprovechados.

¿Por qué plantear este desafío a la **Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay**?

Por diversas razones fundamentales:

1º. Porque la FEUU es una institución de 80 años que, a lo largo de su vida, ha hecho contribuciones trascendentes a la vida social de este país. Estas contribuciones han sido —por lo general— poco reconocidas y reducidas a conflictos episódicos. La versión periodística de sus luchas —con expresión callejera— no apuntó a su significado y valor constructivo sino al desorden que causaban.

Mucho debe nuestra universidad al aporte constructivo de la FEUU y a la garantía de moralidad que siempre ha aportado.

2º. Porque entre los recursos humanos que se necesitarían para transformar el ámbito educativo de los adolescentes habría que contar con un importante contingente de jóvenes que comprometieran su participación y su entusiasmo, su iniciativa creativa asociada al compromiso. Es necesaria la comprensión del otro y de la significación humana y social de la tarea. Además, la enorme multiplicidad y diversidad de su todavía incipiente formación académica (humanística, científica, técnica o artística) aseguran una cobertura plena de todas las demandas y variadas afinidades.

3º. Porque estaría muy bien que fueran convocados, reclutados y organizados por parte del gremio de los estudiantes universitarios, cuya capacidad organizativa, elevación de miras y compromiso con una sociedad mejor no puede ser desconocida y desaprovechada. Además, está acreditada históricamente.

Un reconocimiento a su capacidad de gestación, constituiría —de hecho— un voto de confianza que reavivaría, impulsaría y comprometería aún más su vocación social de construir.

4º. Porque es un hecho comprobado que los estudiantes universitarios se sienten bien y acrecientan su compromiso con la tarea y su rendimiento, cuando protagonizan acciones extramurales que sienten, viven y aprecian como útiles.

Los estudiantes universitarios organizados, naturalmente, en grupos multisectoriales **constituirían un recurso humano formidable** para participar en la gestación y funcionamiento de actividades complementarias y libres de los escolares, que se organizarían en función de las muy variadas inquietudes y afinidades de los alumnos. Sobre este aspecto diremos que hemos presenciado y asistido personalmente a actividades realizadas de modo

episódico —no en forma continua, como debiera ser— efectuadas con gran seriedad e interés por parte de todos los participantes. Sabemos bien, entonces, que esto no es un delirio de aspiraciones educativas insensatas sino que —tras acordarlas, programarlas y organizarlas bien— se pueden hacer y concretar en la práctica.

¿Quién podría decir que no tienen significación y valor educativo?

¿Quién podría negar que son generadoras de un trasfondo cultural y ético que se va gestando insensiblemente y afecta a todos: universitarios y adolescentes?

¿Quién mejor que un joven comprometido en una actividad de servicio con los otros, se constituirá en un ejemplo conductual que se apreciará sin necesidad de exaltación ni encomio, por su sola presencia y dignidad?

La Universidad debería reconocer la participación de sus estudiantes en esta actividad de extensión y **acreditarla curricularmente**. Ello será naturalmente posible mediante la vigencia de currículos más libres y flexibles, en lugar de los consabidos currículos encorsetados y rígidos.

Las instituciones de educación secundaria debieran ser ámbitos de formación humana, deberían gestar conciencia de la responsabilidad, y ser espacios de salud, de libertad, de creatividad y de relaciones fraternas que cultiven la solidaridad y el apoyo mutuo. Las actividades opcionales —muy libres pero muy serias— serían básicas para crear un clima institucional que induzca y favorezca la incorporación de valores, generando respeto, cordialidad y bienestar.

Por otra parte —y no menos importante— la práctica de actividades libres en las instituciones educativas secundarias daría la posibilidad a ellas de erigirse en un centro de irradiación cultural en el ámbito barrial en que funcionan.

Si algo de esto se diera y se concretara, cómo se modificaría, insensiblemente, la percepción del significado social de las instituciones educativas y qué apoyo merecerían de toda la ciudadanía.

El compromiso institucional de la Universidad

Hasta ahora el énfasis ha sido puesto principalmente en los compromisos de carácter ético que debe asumir el estudiante universitario.

Sería muy incompleto el análisis, si no encaráramos las responsabilidades que le caben a la Universidad como institución educadora.

Para la mayoría de los opinantes 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, sino **plenamente formados y humanizados**, sensibles y comprometidos con el progreso social del país y la superación de las injusticias y lacras que agravan todavía 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 preservando su calidad. Pero ello no basta, si se advierte la importancia del compromiso social que la Ley le asigna a la Universidad y si ese compromiso no es mera formalidad declaratoria inserta, nada menos, entre sus fines.

Para que ese compromiso sea pleno y se aprecie su eficacia —lo reiteramos para enfatizarlo— la Universidad debería entregar a la sociedad **ciudadanos integralmente formados** —verdaderamente **humanizados**— cuya capacitación no descuide sino acreciente su sensibilidad e integridad moral.

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

De lo contrario, aquel privilegio de haber llegado a la Universidad —referido al comienzo del artículo— si cuando graduado no encara la inserción social como forma de vivir de su trabajo sirviendo a la sociedad sino como medio de lucrar y ascender socialmente merced a la capacitación adquirida, la situación original generará más privilegio aún. No será resarcida merced a la incorporación de un compromiso ético de servicio sino que contribuirá a acentuar el privilegio.

Epílogo

El ideal de una sociedad mejor, plenamente libre, justa y solidaria, tiene carácter utópico.

Concibe situaciones ideales que están todavía muy lejos de la realidad.

Es posible compararlo con lo que es la asíntota de una función matemática. Al valor límite se tiende por aproximación continua y sucesiva. No se alcanza sino en el infinito. Sin embargo, es posible aproximarse al valor límite progresivamente, 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.

Ideal es la utopía, pero la convicción que lo impulsa y lo sustenta, la percepción interna de ese esfuerzo y la paz moral que ello genera, no tienen carácter utópico. Son plenamente reales y definen la autenticidad de los valores que rigen la vida de los hombres.

